

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
DÜZEYLERİNİN SEÇİLMİŞ
BAZI DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN
İNCELENMESİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ (TERCAN ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Enes ÇAKIR

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan ULUDAĞ

Erzincan 2019

TEZ BİLDİRİMİ

"Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri (Tercan Örneği)" isimli "Yüksek Lisans" tezin tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını tasdiqlı ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiğı gibi, bu çalışmanın öztünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.21/08/2019



Enes ÇAKIR

TEZ KABUL TUTANAGI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRİ ÜĞÜNE

İmes ÇAKIR'a ait Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri (Tercih Örneği) adlı çalışma, Enstitümüz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ve Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri : Dr. Öğr. Çiyesi Erdoğan ULUDAĞ



Jüri : Doç. Dr. Alınat TOPAL



Jüri : Dr. Öğr. Çiyesi Rahi KARA



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYLERİNİN
SEÇİLMİŞ BAZI DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (TERCAN ÖRNEĞİ)**

Enes ÇAKIR

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe
Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2019**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan ULUDAĞ

ÖZET

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelemek ve bu konuda öğretmen görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırma Erzincan ili Tercan ilçe merkezinde ve köy-beldelerindeki 7 ortaokulda öğrenim gören 157'si 7. Sınıf, 169'u 8. Sınıf olmak üzere toplamda 326 öğrenciye ve 12 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında öğrencilere kişisel bilgi formu, anket ve başarı testi uygulanmış ve öğretmenlerle ise yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde verilerin frekans değerleri, standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Parametrik testlerden Bağımsız grup t-testi, Tek yönlü ANOVA; parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tek Yönlü ANOVA testlerinde anlamlı farklılıkların olduğu grupların belirlenmesi için Tukey testi, Kruskal Wallis H testlerindeki anlamlı farklılıkların olduğu grupların belirlenmesi için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin manidar olup olmadıkları .05 temel alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, okul, sınıf, ilkokul ikamet yeri, ilkokulda sınıf öğretmeni değiştirme durumu gibi değişkenler ile

öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak anne eğitim durumu, baba eğitim durumu gibi değişkenler ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında ise anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Öğretmenlerin geneli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığını ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini iyileştirmek adına farklı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu anlama düzeyi, Ortaokul öğrencileri

**READING LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS
INVESTIGATION OF THE SELECTED SOME VARIABLES AND
TEACHERS 'VIEWS (TERCAN SAMPLE)**

Enes AKIR

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences,
Department of Turkish Education**

M. A. Thesis, August 2019

Thesis Supervisor: Dr. Erdoğan ULUDAĞ

ABSTRACT

With this research, it is aimed to examine secondary school students' reading comprehension levels in terms of various variables and these are applied in Erzincan province, Tercan district and on students who were educated in 7 schools in the village. 157 of these students are 7th grade and 169 of these students are 8th grade, in total there is a search applied to 326 students and 12 Turkish-language teachers.

It is a descriptive screening model and research. In the collection of data, it is applied personally in form of survey and achievement test to students and face to face interviews with teachers. Frequency values, standard deviations and arithmetic mean of the data were calculated. Independent group t-test, One-way ANOVA; Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test were used. Tukey test was used to determine the groups with significant differences in one-way ANOVA tests, and Mann Whitney U test was used to determine the groups with significant differences in Kruskal Wallis H tests. The significance of the data was determined on the basis of .05. As a result of the study, significant differences were found between the variables such as gender, school, classroom, primary school place of residence, change of class teacher in elementary school, and the level of students' reading comprehension. However, significant differences were not found between the variables such as mother education, father's educational status and students' level of reading comprehension. Most of the teachers think that students' reading comprehension

level isn't enough and it is determined that teachers make different activities to get better reading comprehension level.

Key Words: Raeding, Reading comprehension level, Middle scholl students

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelemek ve bu konuda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Araştırmanın birinci bölümünde kuramsal çerçeve, benzer araştırmalar (daha önce yapılmış çalışmalar) bulunmaktadır. Bunun yanında araştırmanın amacına, problem ve alt problemlerine, önemine, tanımlara, sayıtlarına, sınırlılıklarına da bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri cinsiyet, okul, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, ilkokul sınıf öğretmenin değişme durumu, ilkokul ikamet yeri, ilkokulda birleştirilmiş sınıfta okuma durumu, kütüphaneye gitme sıklığı, gibi değişkenler ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olup olmaması ile ilgilidir. Araştırmanın 7 ve 8. sınıflara yapılması ve Erzincan ilinin Tercan ilçe merkez veya köy-beldelerindeki 7 ortaokulda gerçekleştirilmesi araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu araştırmada kullanılan anket ve başarı testi gibi ölçme araçlarının 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yaş ve seviyelerine uygun olduğu düşüncesiyle bu ölçme araçları 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanmamıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmanın modeline ve kişisel bilgi formu, anket, başarı testi, öğretmen görüşme formu gibi veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde analizi yapılan verilerden elde edilen bulgular bulunmaktadır. Bu bulgulara göre cinsiyet, okul, sınıf, ilkokulda sınıf öğretmeni değişikliği durumu, ilkokul ikamet yeri, ilkokulda birleştirilmiş sınıfta okuma durumu, okuduğunu anlamada en etkili olduğu düşünülen faktör, okumayı geliştirici teknikleri kullanma durumu, anlamı bilinmeyen kelimelerin araştırıldığı kaynak ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yine okuduğunu anlamada başarılı olunan 1. metin türü, okuduğunu anlamada başarılı olunduğu düşünülen kitapta aranan 1. özellik, hafta sonu zaman ayrılan 1. faaliyet, okumada 3. sıklıkta kullanılan strateji ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak

anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, kütüphaneye gitme sıklığı, haftada kitap okumaya ayrılan zaman, bir ayda okunan kitap sayısı, okunan kitabın yazarın yerli veya yabancı yazara ait olma durumu, kendine ait kitaplığın olma durumu, ortak kitaplığın olma durumu, gibi değişkenler ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 2. ve 3. metin türleri, öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı oldukları kitapta aradıkları 2. ve 3. özellik, öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 2. ve 3. faaliyet, okumada kullanılan 1. ve 3. strateji, kelime tanımada problem yaşama durumu, sürekli yayın takip etme durumu gibi değişkenler ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde de anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Öğretmenlerin genelinin görüşüne göre öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin iyi olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencinin kitap okuma alışkanlığını kazanmaları ve böylece onların okuduklarını anlama seviyelerini yükseltmeleri adına; öğrencilerin yanında kitap okuyarak öğrenciye örnek davranış sergiledikleri, öğrencilerle birlikte okuma saatleri düzenledikleri, aileyi de çocuğa okuma alışkanlığını kazandırma konusunda bilinçli hale getirerek ailenin çocuğuna kitap alma ve çocuğunun yanında kitap okuma gibi davranışları sergilemelerini sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu konu üzerinde çalışmak için beni teşvik eden danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan ULUDAĞ hocama ve her müracaatımızda değerli vakitlerini ayırarak, öneri ve görüşleriyle araştırmamıza destek veren ve büyük katkı sağlayan Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR hocama çok teşekkür ederim. Bunun yanında verilerin toplanması için öğrencilere uyguladığım anket ve başarı testinde bana yardımcı olan öğretmenler ile sorulara içtenlikle cevap veren öğrencilere teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan ve hiçbir zaman desteklerini benden esirgemeyen aileme de çok teşekkür ederim.

Enes ÇAKIR

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
KISALTMALAR.....	XII
TABLolar.....	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
1.6. Sayıtlar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Okuma.....	8

2.2. Okuduğunu Anlama.....	12
2.3. Okuma Hızı.....	12
2.4. Okuma Stratejileri.....	13
2.5. Okuma Alışkanlığı.....	14
2.6. Okuma Alışkanlığında Etkili Faktörler.....	14
2.6.1. Aile.....	14
2.6.2. Okul.....	16
2.6.3. Kitle İletişim Araçları.....	17
2.6.4. Çevre.....	18
2.7. Metin Türleri.....	19
2.8. Kelime Tanıma.....	19
2.9. Benzer Araştırmalar.....	20

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Anket.....	35
3.3.2. Başarı Testi.....	36
3.3.3. Öğretmen Görüşme Formu.....	37
3.4. Verilerin Analizi.....	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	39
4.1. Tablolar ve Tabloların Yorumu.....	39
4.2. Öğretmen Görüşleri.....	89

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	101
ÖNERİLER.....	109

ALTINCI BÖLÜM

KAYNAKÇA.....	111
İNTERNET KAYNAKLARI.....	121
EKLER.....	122

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Eleman sayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
P	: Anlamlılık değeri
Ss	: Standart sapma
T	: Standart puan
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi

TABLOLAR

		Sayfa No
Tablo 1	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	39
Tablo 2	Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı	40
Tablo 3	Öğrencilerin Okullarına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	41
Tablo 4	Öğrencilerin Sınıfına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	42
Tablo 5	Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	43
Tablo 6	Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	44
Tablo 7	Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	44
Tablo 8	Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	45
Tablo 9	Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	45
Tablo 10	Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı	46
Tablo 11	Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	47
Tablo 12	Öğrencilerin İlkokuldaki Sınıf Öğretmeni Değişikliği Durumuna Göre Dağılımı	47

Tablo13	Öğrencilerin İlkokuldaki Sınıf Öğretmeni Değişikliğine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	48
Tablo 14	Öğrencilerin İlkokul İkamet Yerine Göre Dağılımı	49
Tablo 15	Öğrencilerin İlkokul İkamet Yerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	49
Tablo 16	Öğrencilerin Devam Durumu ile Yıl Sonu Başarı Puanı, Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı ve Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Korelasyon Analizi	50
Tablo 17	Öğrencilerin Birleştirilmiş Sınıfta Okuma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları	51
Tablo 18	Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklığına Göre Dağılımı	52
Tablo19	Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklığına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	53
Tablo 20	Öğrencilerin Haftada Kitaba Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı	53
Tablo 21	Öğrencilerin Haftada Kitaba Ayırdıkları Zamana Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	54
Tablo 22	Öğrencilerin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı	55
Tablo 23	Öğrencilerin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova	55

	Sonuçları	
Tablo 24	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada En Etkili Faktöre Göre Dağılımı	56
Tablo 25	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada En Etkili Faktöre Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	56
Tablo 26	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamadığında Yardım Aldığı Kişiye Göre Dağılımı	57
Tablo 27	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamadığında Yardım Aldığı Kişiye Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	58
Tablo 28	Öğrencilerin Okunan Kitabın Düzeye Uygunluk Kontrol Sıklığına Göre Dağılımı	58
Tablo 29	Öğrencilerin Okunan Kitabın Düzeye Uygunluk Kontrol Sıklığına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	59
Tablo 30	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olduğu 1. Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	60
Tablo 31	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olduğu 2. Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	61
Tablo 32	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olduğu 3. Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	62
Tablo 33	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranan 1. Özelliğe Göre Okuduğunu Anlama	64

	Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	
Tablo 34	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranan 2. Özelliğe Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	65
Tablo 35	Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranan 3. Özelliğe Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	66
Tablo 36	Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 1. Faaliyete Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	68
Tablo 37	Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 2. Faaliyete Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	70
Tablo 38	Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 3. Faaliyete Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruksal Wallis-H Testi	71
Tablo 39	Öğrencilerin Kitap Seçiminde Yazarın Yerli veya Yabancı Olma Durumuna Göre Dağılımı	72
Tablo 40	Öğrencilerin Kitap Seçiminde Yazarın Yerli veya Yabancı Olma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	73
Tablo 41	Öğrencinin Kendine Ait Kitaplığının Olup Olmama Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız t-Testi	74
Tablo 42	Öğrencilerin Kendine Ait Kitaplığındaki Kitap Sayısına Göre Dağılımı	74

Tablo 43	Öğrencilerin Kendine Ait Kitaplığındaki Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	75
Tablo 44	Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplık Olup Olmama Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	76
Tablo 45	Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplıktaki Kitap Sayısına Göre Dağılımı	76
Tablo 46	Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplıktaki Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	77
Tablo 47	Öğrencilerin Okuma Geliştirme Tekniklerini Kullanma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	78
Tablo 48	Öğrencilerin Okumayı Geliştirici Teknikleri Kullanma Sıklığına Göre Dağılımı	78
Tablo 49	Öğrencilerin Okumayı Geliştirici Teknikleri Kullanma Sıklığına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	79
Tablo 50	Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 1. Strateji Durumuna Göre Dağılımı	80
Tablo 51	Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 1. Strateji Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	81
Tablo 52	Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 2. Strateji Durumuna Göre Dağılımı	82

Tablo 53	Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 2. Strateji Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	83
Tablo 54	Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 3. Strateji Durumuna Göre Dağılımı	84
Tablo 55	Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 3. Strateji Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	85
Tablo 56	Öğrencilerin Kelime Tanımadaki Problem Yaşama Durumuna Göre Dağılımı	86
Tablo 57	Öğrencilerin Kelime Tanımadaki Problem Yaşama Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	87
Tablo 58	Öğrencilerin Anlamını Bilmediği Kelimede Yardım Aldığı Kişiye Göre Dağılımı	87
Tablo 59	Öğrencilerin Anlamını Bilmediği Kelimede Yardım Aldığı Kişiye Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	88
Tablo 60	Öğrencilerin Süreli Yayın Takip Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	89

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Temel dil becerilerinden olan dinleme ve okuma becerileri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Dinleme becerisinin okuma becerisinde önce edinilmesi ve bu iki becerinin arasında kuvvetli bir ilişki olması itibariyle bu becerilerden dinlediğini anlama becerisinde bir öğrencinin ne kadar başarılı olduğu daha sonra edineceği okuduğunu anlama becerisinde de ne kadar başarılı olacağı noktasında bir fikir ortaya koyacaktır. Uçgun (2016); öğrencilerin dinleme becerilerindeki kaygı durumları ile okuma becerilerindeki kaygı durumları arasındaki ilişki bakımından bu becerilerden birinde meydana gelen kaygıdaki artışın diğer becerideki kaygıyı da arttırdığı belirtmiştir. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017); öğrencilerin okul öncesi döneminde dinlediklerini anlamada sorun yaşayıp yaşamadıkları yönünde onlara dönük yapılabilecek değerlendirmelerin, onların ileride okuduğunu anlamada da ne düzeyde başarılı olacakları yönünde bir öngörü de bulunulmasına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dinlediğini anlamadaki başarı durumunun, okuduğunu anlamada sahip olacağı başarı durumu hakkında tahmin yürütülmesini sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmaları, okumaya karşı ilgili olmaları, okumaya dönük olumlu bir tutuma sahip olmaları ve tüm bunların neticesinde okuduklarını anlamaları üzerinde kişisel ve çevresel birçok faktör etkilidir. Bu noktada aileye ve öğretmene bazı vazifeler düşmektedir. Aile ve öğretmenlerin çocuğun okumayı alışkanlık haline getirmesi, okumaya karşı ilgi ve tutumlarının artırılması, okuduğunu anlamada başarılı olabilmesi için onun bireysel özelliklerine dikkat ederek kitapla buluşmasını sağlaması ve kitap okuma noktasında ona rol-model olması gerekir. Mete'ye (2012)göre; okuma alışkanlığı üzerinde kişisel, çevresel, sosyo-ekonomik ve teknolojik etmenler etkilidir. Yıldız, Ketenoğlu Kayabaşı, Ayaz ve Aklar'ın (2017) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin tamamı kitap okumanın sıkıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin son zamanlarda okudukları kitap hakkında ve en sevdikleri

kitabın ne olduğu hususunda da tam anlamıyla bir bilgi veremedikleri ve kitabın adının, kahramanlarının, kapağının bir kitaptaki en temel unsurlar olduğunu dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Şahin-Taşkın ve Esen-Aygün (2017), öğrencilerin okumaya dönük tutumlarının iyileştirilmesi ve okuma motivasyonlarının artırılması için aile ve öğretmenin; öğrencinin cinsiyet, yaş, sınıf ve ilgisine uygun şekilde okumaya teşvik etmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Ailelerin de öğrencilerle okuma tutumlarının iyileştirilmesinin öğrencilerin okuma tutumlarının daha iyi bir noktaya gelmesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bayat ve Çetinkaya (2018), bulunulan ortamın sunmuş olduğu imkânlar ve kültürel özelliklere göre ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının şekillendiğini ve öğrencilerin okuma alışkanlıklarının şekillenmesinde bu faktörlerin kişisel etkenlere göre daha etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde ebeveynlerin kitap okuma sıklıkları etkili olmaktadır (Özdemir ve Şerbetçi, 2018). Ailenin çocuğuna kitap okuma noktasında örnek olmasının çocuğun kitap okuma davranışını alışkanlık haline getirmesini sağladığını ifade eden Yıldırım ve Geylan (2018), küçüklükten itibaren çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları amacıyla ailenin farkındalık kazanmalarının sağlanması ve okuldaki kitap sayılarının artırılarak çocukların kitaplara ulaşımı kolaylaştırılmasının gerektiğini ifade etmiş, öğretmenlerin de çocuklara kitap okuma noktasında örnek davranışlar sergilemesinin çocukların kitap okuma alışkanlığını kazanmalarında belirleyici olduğunu söylemiştir. Mete (2012) ise öğrencilerin ders dışında kendi tercihlerine bağlı kitap seçebilecekleri alanların okul kütüphaneleri olduğunu, kütüphanelerden hem iyi düzeydeki okuyucuların hem de zayıf okuyucuların faydalanabildiğini ve kütüphanelerin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kitap temini edebilecekleri ve istedikleri kitapları bulabilecekleri alanlar genel itibarıyla okul kütüphaneleri ya da halk kütüphaneleridir. Bu ortamlarda öğrenci istediği kitabı bazen bulamasa da ilgi alanına yakın başka kitaplar bulup okuyabilmektedir. Kütüphaneler öğrencilerin okuma alışkanlığını edinmeleri ve okuduklarını anlamada mesafe kat etmeleri açısından önemli alanlardır.

Okuma; okulda öğrenilen, belli bir çaba gerektiren, bir nizam şeklinde ortaya konan, edinilmesinde kişinin biyolojik, psikolojik, fiziksel özelliklerinin etkili olduğu

bir temel beceridir. Güneş (2017), okumanın okullarda farklı faaliyetlerle ve belirli bir düzen içerisinde gerçekleştirildiğini, öğrenilmesinin ciddi anlamda emek istediğini, bu becerinin doğuştan veya kendiliğinden kazanılan bir beceri olmadığını ifade etmiş ve çocukların çoğunun okumayı öğrenmede yaşadığı temel sıkıntıların başında okumaya ilgi duymamanın ve okumayı sevmemenin geldiğini belirtmiştir. Okuma; temelinde anlamamanın olduğu, kişinin düşünme faaliyetlerini biyolojik, fizyolojik ve psikolojik gibi niteliklerini kullanarak gerçekleştirdiği ve kişinin düşünceleri, kişiliği, bilgi kapasitesi üzerinde etkili olan bir beceridir (Epçaçan 2009).

Öğretmen adaylarında 21. asırda bulunması gereken en önemli özelliklerden biri de okuma anlayışının ve alışkanlığının olması gereğidir. Öğretmen adaylarının kendi alanıyla ilgili yapacağı çalışmalar ile birlikte kendilerini geliştirmeleri açısından okuma alışkanlığına sahip olmaları önemlidir (Yıldız, Ceran ve Sevmez 2015). Öğrenciyi yetiştiren, onun belirli bir eğitim seviyesine gelmesinde çok önemli bir yere sahip olacak olan öğretmen adaylarının okumanın önemini iyi anlamaları ve okuma alışkanlığını kazanmaları gerekir.

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirilmelerinin onların gelişimi üzerinde olumlu etkisi vardır. Çevik, Orakçı, Aktan, Toraman ve Ayçiçek (2018); öğrencilerin öğrenme süre zarflarında öğrenip öğrenmedikleri ya da ne düzeyde öğrendikleri hususunda öz değerlendirmelerini yapmaları ve böylece ilerlemelerinden mesul olmaları noktasında farkındalık kazanmaları üzerinde dil öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirilmelerinin etkili olacağını belirtmişlerdir.

Öğrencinin sözlük kullanma alışkanlığı edinmesi, onun söz varlığının gelişimi ve bunun neticesinde de okuduğunu anlaması üzerinde önemli bir yere sahiptir. Demir (2015) göre; kişinin söz varlığını zenginleştirmesi okumanın kişiye en büyük faydalarından olduğunu ve okuma neticesinde kişinin söz varlığının artmasında da sözlük kullanımının büyük bir yere sahip olduğunu dile getirmiştir.

Okumaya yeni başlayan çocuğun herhangi bir metni ekrandan okuması yerine basılı eserden okuması çok daha uygundur. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek okuma çalışmalarına yer verilmeli ve okuma

stratejilerinden faydalanılmalıdır. Başaran'a göre (2013); sınıf öğretmenleri öğrencilerin kişisel farklılıklarını dikkate alarak okuma öncesi, sırası ve sonrası üst biliş strateji ile ilgili faaliyetleri gerçekleştirmelidir. Başaran (2014); öğretmen okumaya karşı yüksek olmayan bir tutuma sahip öğrencilerine ve ilkokula giden öğrencilerin hikâye, şiir ve diğer uzun yazıları ekrandan okuma yerine basılı bir eser üzerinden okumayı seçmenin daha iyi olacağını ifade eder.

Dil; iletişimin temel malzemesi olan ve çok yönlü, eğitimin her kademesinde ciddiye alınan, insan hayatında çok büyük bir yere sahip olan bir unsurdur. Sağır ve Atalay (2016); dilin çok kuvvetli ve yönlü, basit olmayan, kişinin duygularını yansıtmayı ve aktarmayı sağlayan bir iletişim aracı olduğunu belirtirken, Balcı (2009); dilin öğrenme ve öğretmenin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahip olması ve iletişimi sağlayan bir unsur olması itibarıyla öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için eğitimin hemen her kademesinde hedeflendiğini ifade eder. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2010) ise; çocuğun dil alanındaki gelişiminin çok yönlü bir gelişim olduğunu ve bu gelişim içerisinde dil gelişimi ile birlikte, sözcük dağarcığı, mana ve kavram gelişimi bulunduğunu dile getirirler.

Öğrenciler okuma sırasında harf, hece, kelime atlama; okuduğunu değiştirme gibi daha birçok okuma hatası yapmaktadır. Öğrencilerin okudukları ile ilgili hataları en aza indirmek için okumayı alışkanlık haline getirmelerini sağlamak ve böylece okuduklarını doğru bir şekilde anlamalarını gerçekleştirebilmek adına farklı tekniklerden faydalanılabilir. Öztemiz ve Önal (2013); öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmelerinde oyun tekniğinin uygulanmasının çok etkili bir yere sahip olduğunun öğretmenlerce düşünüldüğü görüşündedirler. Öğrencilerin okuma esnasında yaptıkları hatalar genellikle sözcük ekinde ve eki değiştirme şeklindedir. Bunun oluşmasında da öğrencinin acele etmesi, sözcüğü sonuna kadar okumaması ve sözcüğün sonunu tahmin etmesi etkili olmaktadır (Kuruoğlu ve Şen 2018).

1.1.Problem

Erzincan ili Tercan ilçesi merkez ve belde-köy ortaokullarındaki 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin seçilmiş bazı değişkenler bakımından değişip değişmediğini incelemek ve bu konuda öğretmen görüşlerini almaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Erzincan ili Tercan ilçesi merkez ve belde-köy ortaokullarındaki 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini seçilmiş değişkenler bakımından incelemek ve bu konuda öğretmen görüşlerini almak amaçlanmıştır.

1.3. Alt Problemler

1) Ortaokul 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri öğrencilerin

a) Cinsiyetlerine

b) Okul türüne

c) Sınıf düzeyine

d) Anne eğitim durumuna

e) Baba öğrenim durumuna

f) Anne mesleğine

g) Baba mesleğine

ğ) Sınıf öğretmenini ilkökul öğrenimi süresince değişip değişmemesine

h) İlkokulu bitirdiği yerin özelliklerine(köy-ilçe-il)

ı) Özürlü ya da özürsüz devamsızlık durumuna

i) Okuma hızına

j) Genel başarı puanına (akademik başarısına)

k) İlkokulda birleştirilmiş sınıfta okuyup okumamasına

l) Kütüphaneye gitme sıklığına

m) Bir ay içerisinde okumuş olduğu kitap sayısına

n) Okuduğu bir metnin veya kitabın türüne

o) Evinde bulunan kitap sayısına

ö) Okuduğunu anlamayı geliştirici teknikler kullanıp kullanmamasına veya hangi sıklıkta kullanmasına

p) Kelime tanıma becerisine

r) Takip ettiği bir süreli yayının olup olmamasına

göre anlamlı farklılık gösterir mi?

2) Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeyleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

1.4.Araştırmanın Önemi

Ortaokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde belirleyici olan etmenleri tespit etmek ve bu konuda öğretmen görüşlerini almak önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu daha iyi anlamada neleri yapılabileceğini görmek ve bunları hayata geçirmek gerekir. Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeylerini daha iyi bir noktaya getirmek öğrencinin dil gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir.

1.5.Tanımlar

Okuma: Bir metni, cümleyi ya da kelimeyi tüm yönleriyle görüp, algılayıp, anlamlandırma faaliyetine okuma denir (Gündüz ve Şimşek 2013).

Okuma; anlam kurmayı esas alan, beyinde meydana gelen düşünme faaliyetine denir (Akyol 2012).

Okuma Düzeyi: Bir kişinin okuma becerisine ne düzeyde sahip olduğuna denir.

Okuma Alışkanlığı: İstekli bir şekilde okuma faaliyetini devam ettirmeye okuma alışkanlığı denir (Gündüz ve Şimşek 2013).

Ortaokul Öğrencileri: 5,6,7 ve 8.sınıflarda öğrenim gören öğrencilere denir.

Okuma Hızı: Bir kişinin bir saniyede ya da bir dakikada okuduğu kelime sayısına denir (Gündüz ve Şimşek 2013).

Kelime Tanıma: Sözcükleri doğru bir şekilde telaffuz etmeye denir (Akyol 2012).

Kelime tanıma; kelimenin ses, görüntü gibi çeşitli unsurlar bakımından ayırt edilmesine denir (Güneş 2013).

1.6.Sayıtlılar

Öğrencilerin soruları samimi ve doğru bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin okuma düzeyleri hakkındaki görüşlerini içtenlikle dile getirmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

- 1) Çalışma Erzincan ili Tercan ilçesindeki 7 ortaokulda gerçekleştirilmiştir.
- 2) Çalışma ortaokul 7.ve 8.sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okuma

Görme organı olan gözle, bunun yanında ses organlarıyla idrak edilen çeşitli işaretler ile simgelerin (sembollerin) beyin yardımıyla yorumlanması, sorgulanması ve anlamlandırılması işlemine okuma denilmektedir. Öğrencinin birtakım yeni olay, durum, tecrübe ve bilgilere çeşitli kaynaklar vasıtasıyla ulaşması okuma ile sağlanmaktadır. Öğrencilerin metinleri uygun metotlarla, akıcı, doğru bir şekilde okumaları ve sorgulamaları, aynı zamanda bu becerinin bir alışkanlığa dönüştürülmesi programdaki okuma becerisiyle sağlanması hedeflenmektedir. Türkçe öğretim programında, okuma becerisi ile ilgili farklı etkinliklere yer verilerek bu becerinin iyi bir noktaya getirilmesi hedeflenmiştir. Türkçenin zenginliklerini öğrencilere kazandırma anlamında etkinliklerle ilgili metinlerin uygunluğu önemlidir (MEB 2006). Burada da ifade edildiği üzere; okumanın gerçekleşmesinde göz, ses organları, beyin aktif olarak kullanılmakta ve okunan simgeler, işaretler değerlendirilmektedir. Temel dil becerilerinden olan okuma öğrencinin yeni bilgiler edinmesi açısından önemlidir ve bu beceriyle ilgili etkinliklere 2006 Türkçe Öğretim Programında yer verilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım zihin becerilerinin ve beynin aktif bir şekilde kullanımını ön plana çıkaran bir yaklaşımdır ve bu yaklaşım insanın günlük yaşamında çok önemli bir yere sahip, iletişim aracı olan dili ön planda tutmaktadır. Güneş (2009); beynin daha iyi ve aktif bir şekilde kullanılmasına yapılandırmacı yaklaşımın önem verdiğini, yapılandırmacı yaklaşımın; dil, zihin becerilerinin gelişmesine önem veren ve öğrenmeyi ilk sıraya alan yaklaşım olduğunu açıklar ve insanın doğduğunda zekâ seviyesinin çok iyi olması halinde dahi dil ile zihin becerilerinin geliştirilmesine dönük etkinlikler yapılması gerektiğini, insanın zihinsel anlamda iyi bir noktaya gelmesinde ve öğrenmesinde kullanılan en kıymetli aracın dil olduğunu, insanın dili kullanarak kendini ifade ettiğini ve kültürün geleceğe taşınması, diğer insanlarla iletişim kurulmasının dil ile sağlandığını belirtir.

Öğrenciler; kitap okuma davranışlarını genel itibariyle sevdikleri için ortaya koymaktadır, öğrencilerin kitap okuma davranışını gerçekleştirmelerinde onların kitap okumalarının derslerinde başarılı olmalarına yardımcı olduğunu düşünmeleri ve boş zamanlarında yapılabilecek güzel bir etkinlik olarak görmeleri etkilidir, öğrencilerin kitap okuma sebepleri ile kitap okuma alışkanlıklarının birbiri ile uyushmaktadır (Aksaşıoğlu ve Yılmaz 2007). Burada da ifade edildiği gibi; öğrencilerin kitaba olan bakış açıları ve kitabı hangi sebepten ötürü okudukları, onların okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olmaktadır.

Yıldız, Kayabaşı, Ayaz ve Aklar (2017), olumsuz birtakım unsurların yok edilmesinin, çocukların kitap okumaya dönük tutumlarının ve başarısızlıklarının değiştirilmesi açısından önemli olduğunu, ailelerin seçeceği kitapların, çocukların tercihlerine ve gelişimlerine uygun kitaplar olmasının onların bu kitapları severek okumalarında etkili olacağını, yine onların hayal kurmalarını ve hiçbir şeye bağlı olmadan düşünmelerini sağlayacak, uygun betimlemelerin olduğu kitaplara yer verilmesinin gerektiğini savunurlar. Çocukların okuma alışkanlığını kazanmaları hususunda aile ile okul fikir birliği içinde olmalı, öğretmenler ve ailelerin çocuklarla kitap okuma hakkında konuşmalar gerçekleştirerek onların kitap hakkında ne düşündüğünü, kitaptan ne beklediğini öğrenmeleri gerekir. Öğrencilerin kitaba olan bakış açısının olumlu olabilmesi yönünden aile; çocuğunun ilgi, metin türü, yaş gibi bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen öğrenci ile iletişim içinde olmalı, onun okuma alışkanlığı kazanmasını, okuma becerisini geliştirmesini hedeflemelidir.

Okuma öğrencinin yalnızca boş zamanlarında değil, her zaman gerçekleştirebileceği bir faaliyettir. Çocuğun kitap okumayı sevmesi, kitap okumayı hoş bir faaliyet olarak görmesi, okumayı alışkanlık haline getirmesi ve okuduğunu anlamada başarılı olması için onun kitap okumaya çok küçük yaşlardan itibaren başlaması ve kitap okuma davranışını sürekli hale getirmesi gerekir. Arı ve Demir (2013); temel amaçlardan biri olan kitap okuma faaliyetinin yalnızca boş anlarda gerçekleştirilmesi gereken bir davranış olmadığı düşüncesinin toplumda kalıcı bir yer edinmesi gereğini dile getirirler. Anne, baba ve öğretmenlerin kitap okumaya dönük

tutumları çocuğun okumaya karşı tutumu üzerinde etkili olduğu, çocukların kitap okumaya dönük tutumlarını daha çocukluk yıllarında kazandıklarından bu kişilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının göz önünde bulundurulmasının ayrı bir öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Anlamaya dönük birtakım çalışmalara, etkinliklere yer verilmediğinde gerçekleştirilen okuma uygulamalarından amaçlanan seviyede sonuç elde edilmeyebilir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları, kavramaları, değerlendirmeleri, zihin ve dille ilgili bazı becerileri elde etmeleri ile okuma-anlama uygulamalarında istenen neticelere ulaşılabilir (Balantekin ve Pilav 2017). Okuma faaliyetlerinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi ve amacına ulaşabilmesi açısından okuduğunu anlama ile ilgili faaliyetlere yer verilmelidir.

Bir öğrencinin yeterince başarılı olabilmesi için hem duyuşsal yönden hem de bilişsel yönden yeterli olması gerekir ve bunun için de öğretim programlarında okumanın duyuşsal öz yeterliliği yönüne dönük etkinliklere ve yönergelere de yer verilmelidir. Öğrencilerin okur öz yeterliliklerinin yükseltilmesi için öğretmenler sınıf içi öğrencilerin öz yeterliliklerini yükseltmeleri hususunda faydalı olacak ilişkiler kurabilmelerine yardımcı olmalı ve yönlendirmeler yapmalıdır. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve okur öz yeterliliklerinin artırılması adına sözel olarak ikna etmeyi ailelerin ve öğretmenlerin uygun şekilde kullanması gerekmektedir. Psikolojik faktör, öğrencilerin öz yeterlilik algıları açısından etkili olan bir unsurdur. Eğitimin gerçekleştirildiği yerlerin bu unsura uygun olması öğrencilerin öz yeterlilik algıları açısından faydalıdır (Altunkaya 2018). Öğrencinin okuması üzerinde onun duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin çok önemli bir yeri vardır ve öz yeterlilik kavramı da öğrencinin okuduğunu anlaması üzerinde belirleyici bir yere sahiptir. Bunun için öğretmene ve aileye de bazı sorumluluklar düşmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yeterli bilgi, birikime sahip bir şekilde mezun olmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilmesi, onların yetiştirmiş olduğu kişilerin çocukluk döneminde elde edildiği kabul edilen okuma kültür ve alışkanlığının onlara kazandırılması yönünden önemlidir. Bu alışkanlığın kazandırılması için etkinlikler, yarışmalar düzenlenmeli, edebiyat ve Türkçe ders

kitaplarındaki metinlerin edebi değ erlerinin yüksek olması hususuna dikkat edilmelidir. Öğrencilerin kitap okumasına engel olabilecek ödevlere yer verilmemeli ve onların okuma davranışları aile bireyleri ya da öğretmenleri tarafından pekiştirilmelidir. Çocuklarda okuma alışkanlığının sağlanması için okulda öğretmenler, evde de aile kitap okuma davranışını gerçekleştirerek, onların bu davranış örnek almaları sağlanmalıdır ve okuma saatleri de uygulanmalıdır. Okunan kitapla ilgili öğrencilerin görüşleri öğrenilmelidir. Kütüphane ortamları çocukları etkileyecek ve dikkatlerini çekecek şekle b r nd r lmeli ve kütüphanelerde çocukların dikkatlerini çekecek, okumaya dönük tutumlarını olumlu yönde etkileyecek özelliklere sahip türden kitaplar bulundurulmalıdır (Fırat ve  oşkun 2017). Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve birikim çocuğun şekillenmesinde etkilidir ve dolayısıyla öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları çocuğun üzerinde de etkisini gösterir. Öğretmen ve aile çocuğa kitap okumada da rol-model olmak adına çocukla kitap okumalıdır. Çocuğa okuduğu kitaptan ne anladığını anlamaya dönük etkinliklerden yararlanılmalıdır ve kütüphaneler çocukların ilgisini çekecek şekilde dizayn edilmelidir.

Okuma alışkanlığı bir toplumun temelini oluşturan, o toplumun devamlılığını sağlayan, bireyin kendini bilmesi ve sosyalleşmesinde en etkili unsurdur. Ana dilinin kazandırılması açısından okuma becerisi çok önemlidir. Bu beceri ile okuyan ve bunları anlayan, yorumlayan, sorgulayan kişilerin ortaya çıkmasını sağlamak hedeflenmektedir. Sonraki süre zarfında diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma ve yazma) gelişmiş olduğu bireylerin yetişmesi de bu becerinin ne düzeyde geliştiği ile ilgilidir (Mete 2012). Okuma; insanın gelişimi ve günlük yaşamı açısından çok önemli bir yere sahip olan, tüm dil becerilerinin gelişimiyle ilişkili olan bir beceridir.

Çocuğa okuma sevgisinin kazandırılmasında ilk okunan kitap büyük bir öneme sahiptir. Bunun için onların okuyacağı kitapların seçiminde dikkatli davranılmalı, seçilen eserlerin sürükleyici ve nitelikli olmalarına dikkat edilmelidir. Kitap ihtiyacının giderilmesi çocuklar ve gençlerin okumaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Sınıflar  ğretmenler tarafından, evler de aileler tarafından kitap temin edilerek düzenlenmelidir. Bunun gerçekleştirilmesi amacıyla okul ve sınıflardaki

kütüphane imkânları iyileştirilmeli, aileler evlerine kitaplık oluşturmali ve çocuklarına kitap almalıdır (Arıcı 2008). Çocuğun okumaya olumlu bir tutum geliştirmesi için onun ilk okuduğu kitabın düzeyine, yaşına, ilgisine uygun olması gerekir ve çocuğun kitaba ulaşımının kolay olması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin bilgi ve tecrübelerini kullanmaları öğretilerek böylece okumuş oldukları metinleri anlamaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin tüm bilgi ve becerilerini arttırmalarında onların önce öğrenmiş oldukları bilgileri yeni öğrendiklerinde kullanmaları ile gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin kelime hazinesinin onların okuduğunu anlamaları üzerinde ciddi manada etkisi bulunmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek 2008). Öğrencilerin sahip oldukları kelime hazineleri ve bu kelimeleri aktif bir şekilde kullanmaları okudukları metni tam anlamıyla anlamaları yönünden önemlidir.

2.2.Okuduğunu Anlama

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek adına farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinden okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilere okuma çemberi yöntemi uygulanarak böylece bu öğrencilere okuduklarını anlama becerilerinin kazandırılmasının ve ilerletilmesinin gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenler öğrencilerine dinleme ve okuma eğitimi vererek böylece Türkçe dersinin en temel hedeflerinden olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi sağlanmış olur (Temizkan 2008). Öğrencilere dinleme ve okuma eğitimlerinin verilmesi, öğrencilerin bu becerilerinin gelişimi açısından önemlidir.

2.3.Okuma Hızı

Öğrencilerin bir metni hızlı bir şekilde okuması, o metinde anlatılanların tam manasıyla anlaşıldığı anlamı taşımamaktadır. Dedebali ve Saracaloğlu (2010), öğrencilerin okuma hızları üzerinde hızlı okuma tekniğinin olumlu bir etkisinin olduğu ancak bu tekniğin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde ise ciddi manada bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Çocuğun dil, zihin, kişilik, ahlak gibi gelişimleri üzerinde ailenin sosyoekonomik durumu etkilidir. Çocukların okuduklarını anlama seviyelerinin anne-babanın eğitim seviyelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun sebebi okullarda öğrencilere verilen iyi eğitimin öğrencinin okuması üzerindeki olumlu etkisi ile açıklanabilir (Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu 2011). Öğrencilerin okuma becerisini edinmesi ve gelişimi üzerinde okulun ciddi manada etkisi vardır.

2.4.Okuma Stratejileri

Okuma stratejilerinin kullanımı öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerinde olumlu yönde etkilidir. Belet ve Yaşar (2007); beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları üzerinde Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden (özetleme, kavram haritası, not alma) faydalanılmasının olumlu etkisi olduğunu ve Türkçe dersinde bu stratejilerden yararlanılmasının öğrencilerin yazma becerilerini de olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Erdem (2012) yaptığı çalışmayla; okuma stratejilerinin kullanım seviyesi bakımından edebiyat öğretmeni adaylarının okuma sırası ve sonrası stratejilerini, okuma öncesi stratejilerine göre daha az kullandıklarını belirlemiştir.

Okuduğunu anlama stratejilerini kullanma yönünden; okumaya dönük orta seviyede tutuma ve olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler, okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sıklıkta kullanmaktadır (Aydoğan ve Demirtaş 2012). Okuduğunu anlama stratejilerini işbirlikli okuma yöntemini kullanan öğrenciler, geleneksel okuma yöntemini kullananlara göre daha sık kullanmaktadır (Güngör ve Ün Açıkgoz: 2006).Burada da ifade edildiği üzere; okuma stratejilerinin kullanım sıklığı öğrenciden öğrenciye değişiklik göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde okuma stratejileri üç başlık altında incelenmiştir:

1-Okuma Öncesi Kullanılan Stratejiler: Okumanın amacını tespit etme, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin konusu hakkında tahmin etme, ön bilgileri kullanma, metindeki kalın, italik yerlere dikkat etme vs.

2- Okuma Sırası Kullanılan Stratejiler: Önemli noktaların altını çizme, not alma, metinle ilgili sorular hazırlama ve metinle ilgili soruları cevaplama, metnin gelişimine ve sonucuna yönelik tahminde bulunma vs.

3-Okuma Sonrası Kullanılan Stratejiler: Özet çıkarma, okunan metni tekrar etme, okuma ile yorumlamalar ve değerlendirmeler yapma, ana fikri ve yardımcı fikirleri belirleme, metne yeni başlıklar bulma vs.

2.5.Okuma Alışkanlığı

Öğrencilerin uygun zamanlarında kitap okumalarının, internet ve bilgisayar ile geçirdikleri zamanlarda aşırıya kaçmamaya dikkat etmelerinin, onların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir yeri bulunmaktadır. Durualp, Çicekoğlu ve Durualp (2013); çocukların okumayı alışkanlık haline getirmeye dönük tutumları üzerinde onların evlerinde kitaplık olma durumlarının ve ebeveynlerinin kitap okuma durumlarının etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Okuma alışkanlığı üzerinde etkili olan sosyal unsurlar(kurumlar):

1-Aile

2-Okul

3-Kitle İletişim Araçları

4-Çevre (Gündüz ve Şimşek 2013).

2.6.Okuma Alışkanlığında Etkili Faktörler

2.6.1.Aile

Kişilerin kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde, onların küçük yaşlarda kitapla buluşturulmaları etkili olabilir. Kitap okuyarak ailenin çocuğuna kitap okuma hususunda örnek olması önemlidir (Koçak, Çermik, Polat ve Şahin 2016). Öğrencinin kitap okumaya karşı olumlu bir tutum ortaya koyması için, küçük yaşlarda kitapla buluşmasının sağlanması gerekir.

Çocuğun kitabı sevmesi, okumayı alışkanlık haline getirmesi için aileye de bazı sorumluluklar düşmektedir. Çocuğuna kitap okuma noktasında örnek olması,

kitapların teminini sağlaması, evde kütüphane kurması, öğrencinin okuma becerisinin gelişimi hakkında öğretmenlerle işbirliği halinde olması gerekir. Arıcı (2008); çocukluk dönemlerinin genel itibarıyla çocuğun okumaya başlama dönemlerini oluşturduğu, bu sebeple çocuğun kitaba olan tutumu üzerinde annenin, babanın, büyük kardeşlerin ve öğretmenlerin okumaya ve kitaba olan ilgisinin etkili olduğunu belirterek ailenin ve öğretmenlerin bu hususta çocuklara örnek olmalarının ve bilinçli hareket etmelerinin büyük önem taşıdığını dile getirmiştir. Şahin (2009) ise; ailelerin ve öğretmenlerin kitap okuma davranışının çocuklara kazandırılması noktasında kitap okuma davranışı ile çocuklara örnek olmalarının, onlara kitap okumanın yararları hakkında açıklamalar yapmalarından daha etkili olduğunu söylemiştir. Okuma saatlerinin evlerde aileler, okullarda da öğretmenler tarafından düzenlenmesi gerektiğini ve böylece bu davranışın sürekli gerçekleştirilmesinin öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırdığını dile getirmiştir. Topçuoğlu Ünal ve Yiğit (2014); çocukların düzeyine ve ilgilerine göre kitaplar temin ederek, kitap okuma davranışını gerçekleştirip böylece çocuklara örnek olarak, süreli yayınları (çocuk dergilerini) takip ederek, evde kitaplık kurarak, onların bilgisayarda ve televizyonda geçirdikleri zamana dikkat ederek, evde okuma saatleri oluşturarak ve ayrıca kitap okuma hususunda çocuğun öğretmenleriyle birlikte hareket ederek ailenin çocuklarda okuma kültürünü, davranışını kazandırabileceğini ifade etmişlerdir.

Okuma alışkanlığı bakımından anne ve babaların yarısından daha fazlasının böyle bir alışkanlığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okumaya dönük tutumlarının geliştirilmesi açısından hem çocuğun hem de anne ve babaların okumaya dönük tutumlarının geliştirmesi faydalı olacaktır (Şahin Taşkın ve Esen Aygün 2017).Çocuğun kitap okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmesi açısından ailenin kitap okuma alışkanlığına sahip olmasının büyük bir öneme sahip olduğu ancak genellikle ailelerin kitap okuma alışkanlığının bulunmamasının bu konuda olumsuz etki yaptığı söylenebilir.

Aileler genellikle öğrencilerin hoşlarına gidecek, evde onların okuyabilecekleri kitaplardan oluşan bir kütüphane oluşturabilir. Ayrıca internet, bilgisayar ve

televizyonla öğrencinin geçirdiği zamana bir sınırlama getirilmeli ve aile bunların kullanımında da öğrenciye örnek oluşturacak bir davranış içerisinde olmalıdır. Durualp, Çicekoğlu ve Durualp (2013); Anne ve babaların çocuklarının kitap okumayı bir alışkanlığa dönüştürmesi noktasında ve onların interneti, bilgisayar aktif kullanmaları hususunda onlara rol-model olması gerektiğini dile getirmiştir. Kitap okuma ile internet/bilgisayar kullanımının birbirlerine mani olan iki davranış olmalarından ziyade bu iki davranışın birbirini geliştirecek ve birbirine yardımcı olacak şekilde kullanımına dikkat edilmesi gerektir. Yıldırım ve Ceylan (2018) ise; ailelerin bilinçlendirilerek böylece ailelerin kitap okuma alışkanlığını çocuklara ve gençlere kazandırmaları ve onlara rol model olmalarının sağlanması gerektiğini ve çocuklara özel günlerinde hediye olarak kitap verilebileceğini ve evde kütüphane oluşturulabileceğini ifade ederler.

2.6.2.Okul

Öğrencinin okuma becerisini kazanması ve gelişimi üzerinde okul ve öğretmen çok büyük bir yere sahiptir. Koçak, Çermik, Polat ve Şahin'e (2016) göre; okul öncesinden başlayarak büyük bir titizlikle çocuğun kitap okuma davranışı üzerinde durulmalıdır. Çocukta okuma sevgisinin ortaya çıkarılması için küçük yaşlardan başlayarak onlara kitap okumanın önemi ve faydaları aşılmalıdır. Öğretmen, kitap okuma konusunda çocuklara ilköğretimden başlayarak örnek olacak kişilerden biridir. Öğrencilerin kitaba dönük bakışının olumlu bir yönde olmasında, öğretmenlerin kitaba karşı olumlu bir tutum içerisinde olmaları etkilidir. Can ve Karadeniz (2017); öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebiyat öğretmenlerinin rol model olabilmeleri, bu öğretmenlerin kendilerinin de kitap okuma alışkanlığına sahip olmalarıyla mümkün olabileceğini ve öğrencilerin keyifle okuyacağı metinler seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunda da öğrencilerin ilgileri ile gelişim ve sosyal niteliklerine hitap eden metinlerin seçilmesinin önemli olduğu ve aynı zamanda okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebiyat dersinin büyük bir yere sahip olduğu, öğrencilerin kitap okuma davranışına karşı olumsuz bir tutuma sahip olmamaları için onlara sevecekleri kitapları okutarak okuma davranışına başlanması gerektiği belirtilmiştir. Ders esnasında gerek öğretmenin

kendi okuduğu kitap hakkında konuşabileceği, düşüncelerini öğrencilerle paylaşabileceği, gerekse öğrencilerin kendi okudukları kitaplar hakkında konuşmalar gerçekleştirilebileceğini dile getirmiştir.

Öğretmen öğrencilerin okumaya istekli olabileceği ve onları okumaya karşı motive edici bir ortam hazırlamalıdır. Çeşitli okuma çalışmalarının, etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle öğretmenler öğrencilerin okumaya dönük motivasyonlarının ve kitap okuma isteklerinin artmasına katkıda bulunabilirler. Okunan kitapla ilgili tecrübelerin ifade edilmesine uygun bir ortamın sağlanması, tüm öğrencilere okumuş olduğu bu kitapla ilgili düşüncelerini ifade etmesine imkân tanınması, aynı kitabı okumak ve tartışmak üzere küçük grupların oluşturulması gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir (Katrancı 2015). Öğretmen öğrencilerin okumaya istekli olabileceği ve onları okumaya karşı motive edici bir ortam hazırlamalıdır.

Ortaokulda akademik anlamda öğrencilerin başarılı olmalarında, ilkokul dönemlerinde öğrenciye okuma becerisinin iyi kazandırılmasının temel etken olabileceği görülmektedir. Bu manada bu beceriyi kazanmış öğrenciler derslerle ilgili kazanımları kazanmalarında diğer öğrencilere göre iyi bir noktada bulunacaktır. Ailelere ve öğretmenlere bu ifade edilmelidir (Yıldız 2013). Sosyal yaşamın gerektirdiği şekilde öğrencilerin ilgi, yetenek, ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirmek okulun önemli görevlerinden biridir. Öğrencilerin akademik olarak istenilen başarıyı kazanabilmeleri için onların ilkokula başlamalarından itibaren dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri geliştirilir. Bununla birlikte topluma faydalı olacak okur-yazar bireylerin oluşturulabileceği hedeflenmektedir (Katrancı 2015). Öğrencinin temel dil becerilerinin gelişimi, akademik ve kişisel anlamda başarılı olmasında okul etkin bir yere sahiptir.

2.6.3.Kitle İletişim Araçları

Televizyon, bilgisayar gibi günümüzde sıklıkla kullanılan teknolojik aletlerle öğrencilerin normalin üzerinde zaman geçirmeleri, onların okuma alışkanlıklarını ve bunun beraberinde okuduklarını anlama düzeylerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Kitapla geçirilen sürenin artması, öğrencilerin okuduklarını anlamada daha iyi bir noktaya gelmesini sağlamaktadır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007); öğrencilerin

bilgisayar kullanmak, televizyon izlemek ve kitap okuma davranışları içerisinde boş zamanlarını değerlendirme anlamında öncelikle *bilgisayar kullanmayı ve televizyon izlemeyi*, bunlardan sonra *kitap okumayı* seçtiklerini ifade etmişlerdir. Bilgisayar kullanmanın ve televizyon izlemenin, kitap okumaya göre öğrencilerin ilgilerini daha çok çektiği ve öğrenciler boş zamanları değerlendirme anlamında bu iki etkinlikten sonra kitap okuma davranışını gerçekleştirmelerinin okumaya ayırdıkları zamanı düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğrenciler, bu iki etkinliğe ayırdıkları zamanı azaltmalarının kitap okumaya ayıracakları zamanı olumlu yönde etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin boş zamanlarında televizyon izlemeyi, bilgisayar kullanmaya göre daha az tercih ettiklerini, aynı zamanda az kitap okuyan öğrencilerin çok televizyon izledikleri ve yine çok kitap okuyan öğrencilerin de bilgisayarı az kullandıkları, öğrencilerin bilgisayar kullanmalarının ve televizyon izlemelerinin, onların okumamalarının temel sebebi olduğunu aktarmışlardır.

2.6.4.Çevre

Kütüphanelerin farklı konu, türdeki kitaplarla zenginleştirilmesi ve öğrencilerin ilgisini çekecek bir görünüme büründürülmesinin; öğrencilerin kütüphaneye gitmesi, araştırma yapması, okuma alışkanlığı kazanması, okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi açısından önemlidir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), Kütüphanelerin kaynak bakımından ve bilgi iletişim teknolojisi bakımından zenginleştirilmesi ile kütüphanelerin rahatlatıcı mekânlar haline büründürülmesi öğrencilerin kütüphane kullanım alışkanlığını arttırdığını ifade etmişlerdir. Özer Özkan ve Doğan (2013) ise; sınıf içerisinde gerçekleştirilen okuma faaliyetlerinin öğrencilerin okumalarının geliştirilmesi yönünden önemli olduğunu ve öğrencilerin okuma becerilerinin iyileştirilmesi, okumaya yönelik tutum ve ilgilerinin arttırması adına öğretmenlerin değişik okuma stratejilerine yer verilebileceğini ifade etmişlerdir. Ailelerin evlerinde sürekli yayın ve çocukların seviyelerine uygun kitap bulundurmaları, kütüphane oluşturmaları ve okuma faaliyeti gerçekleştirmeleri ile öğrencilerin okul dışı bu becerilerini geliştirilebileceklerini belirtmişlerdir.

2.7.Metin Türleri

Gündüz ve Şimşek (2011) metin türlerini dört grupta ele almıştır:

1-Mit, efsane, masal, mesnevi, halk hikayesi, hikaye, manzum hikaye, roman vb. metinler anlatmaya dayalı (bağlı) kurgusal (kurmaca)metinlerdir.

2-Tiyatro, senaryo vb. metinler göstermeye dayalı dramatik metinlerdir.

3-Makale, ansiklopedi maddesi, bilimsel yazılar, deneme, söyleşi(sohbet), fıkra, eleştiri, röportaj, anı, tarih, biyografi, gezi yazısı vb. metinler açıklamaya bağlı öğretici (bilgi veren) metinlerdir.

4-Şiir ve mensur şiir coşkuya/sezmeye dayalı lirik metinlerdir.

2.8.Kelime Tanıma

Hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama okuma becerisinin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Kelime tanıma becerisi iyi olmayan öğrencilerin okuduğunu anlamaları, kelimeyi tanıma becerisi iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarına göre daha zayıftır. Bunda kelime tanınması iyi olmayan öğrencilerin kelimeyi söylemeye ayırdığı zamanın daha fazla olması ile birlikte anlamaya zaman ayıramamaları etkilidir (Yılmaz 2008). Buradan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi ve okuduklarını anlamaları üzerinde kelime tanımanın çok büyük bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bilmediği kelimelerin anlamını öğrenmelerinde ve söz varlıklarını zenginleştirmelerinde; zihinlerini aktif bir şekilde kullanmaları adına önce bağlamdan hareketle bilmedikleri sözcüğün anlamını tahmin etmeleri ve daha sonra sözlüğe bakmaları sağlanmalıdır. Karadüz ve Yıldırım (2011) yaptıkları araştırma neticesi; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının bilinmeyen kelimelerin bulunmasında sözlükten faydalanmanın gerektiğini, öğretmenlerin bir bölümünün de bilinmeyen kelimelerin bağlamdan hareketle bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilinmeyen kelimelerin anlamının bulunmasında önce bağlamdan hareketle kelimenin anlamının tahmin edilmesi, sezdirilmesi ve sonra sözlüğe bakılması gerektiğini bağlamdan hareketle sezdirilmeden gerçekleştirilen bilinmeyen

kelimelerin anlamını bulma çalışmasının, öğrencilerin söz varlıklarının iyileştirilmesi adına katkıda bulunmadığını dile getirmişlerdir.

2.9.Benzer Araştırmalar

Güngör (2005) “*Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyi*” isimli bir araştırma yapmış ve cinsiyet, sınıf değişkenleri ile ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri, bu stratejilerin kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmayla; manası bilinmeyen kelimenin manasını bulma, metni yüksek ses tonuyla okuma gibi bazı okuduğunu anlama stratejilerinden daha fazla faydalandığını belirlemiştir. Cinsiyeti bakımından kız öğrencilerle erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyi bakımından anlamlı bir farklılığın olduğunu görmüş, erkek öğrencilerin bu stratejileri daha seyrek kullandıklarını belirlemiştir. Çalışmayla sınıf düzeyi olarak (7 ve 8. Sınıf) bu stratejilerin kullanılması bakımından manidar bir farklılığın olduğunu elde etmiştir. 8. Sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre bu stratejileri daha seyrek kullandığını tespit etmiştir. Bu çalışma ile elde edilen sonuçlar cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin öğrencilerin okuduklarını anlama stratejilerini kullanmaları üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

“*İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasıyla Sallabaş (2008);cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin okuduğunu anlama durumları, okumaya dönük tutumları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin akademik başarıları, okumaya dönük tutumları, okuduğunu anlamadaki başarı durumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin cinsiyeti ile okuduğunu anlama, okumaya dönük tutumları arasında manidar ilişkinin olduğunu; kızların okuduğunu anlama ve anlamlandırmada erkeklere göre daha iyi bir durumda olduğunu, aynı şekilde kızların erkeklere göre okumaya dönük daha olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri ile okumaya dönük tutumları arasında ve okumaya dönük tutumları ile akademik başarıları arasında az ,okuduklarını anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasında ise orta seviyede ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Bu

araştırma neticesinde cinsiyet değişkeninin okuduklarını anlamaları ve öğrencilerin okumaya dönük tutumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu (2011) ‘*Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri*’ adlı araştırmasıyla; öğrenim görülen okulun sosyoekonomik seviyesi, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile sekizinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri ve okuma hızları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Öğrenim görülen okulun sosyoekonomik seviyesi, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlerle sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları arasında manidar bir ilişki belirlemiştir. Yine sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, anne öğrenim düzeyleri, baba öğrenim düzeyleri ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında da manidar bir ilişki tespit edememiştir. Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile öğrenim gördüğü okulun sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve sosyoekonomik seviyesi üst olan okullarda okuyan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucundan okulun sosyoekonomik seviyesinin öğrencilerin hem sessiz okuma hızları hem de okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde belirleyici olduğu; cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları üzerinde etkili olduğu ancak okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde ise etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

‘*Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*’ isimli çalışmalarıyla; öğrencilerin cinsiyetleri ile üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ve okuma motivasyonları arasında manidar bir ilişkinin olduğunu belirleyen Bozkurt ve Memiş (2013), cinsiyet olarak kız öğrencilerin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalık ve okumaya dönük motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ve okuma motivasyonları üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir.

Armut ve Türkyılmaz (2017) ‘*Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*’ adlı araştırmalarıyla;

öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, sosyoekonomik durumu, Türkçe dersi akademik başarısı ile akıcı okumaları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin cinsiyeti ile akıcı okuma durumları arasındaki ilişkileri bakımından sadece prozodik boyutunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre manidar olarak akıcı okuduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin akıcı okuma durumları ile ebeveynlerinin eğitim durumu arasındaki ilişki bakımından anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin akıcı okumaları arasında genel itibariyle olumlu ilişkilerin olduğu, öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile akıcı okuma durumları arasında ise manidar bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öğrencilerin sınıfları, sosyoekonomik durumları ve Türkçe dersi akademik başarıları ile akıcı okuma durumları arasında da manidar ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Buradan hareketle baba eğitim düzeyi, sınıf, sosyoekonomik durum, Türkçe akademik başarı durumu değişkenlerinin öğrencilerin akıcı okumaları için çok büyük bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

‘İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki ’ isimli çalışmasıyla; okuduklarını anlama durumları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen Altunkaya (2017), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının düşük seviyede olduğunu belirlemiştir. Cinsiyet olarak erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin okuma kaygılarında manidar bir farklılık bulamamış, aynı zamanda anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin aylık geliri gibi değişkenlerle ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Yalnız öğrencilerin beşinci sınıf boyunca okuduğu kitap sayısı ile okuma kaygıları arasında ise manidar bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma kaygılarının düşmesi üzerinde okuduğu kitap sayısının artmasının etkili olduğunu belirlemiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin ise orta düzeyden biraz fazla olduğu tespit etmiştir. Cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, beşinci sınıf boyunca okunan kitap sayısı gibi değişkenlerle öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında manidar farklılık bulmuştur. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin erkek öğrencilerden, anne eğitim durumu ilkokul ve lise olanların okuma başarı

düzeylerinin anne eğitim durumu okuryazar olmayanlara göre fazla olduğunu tespit etmiştir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin okuma başarı düzeylerinin babası üniversite mezunu olanlara ve babası ilkokul, lise mezunu olanların okuryazar olmayanlara göre yüksek olduğunu ve beşinci sınıf boyunca okunan kitap sayısı arttıkça öğrencilerin okuma başarı düzeylerinin de arttığını (20 kitap üstü okuyanların okuma başarı düzeylerinin en yüksek olduğunu) ifade etmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuma başarı düzeyleri arasındaki sebep sonuç ilişkisi bakımından da anlamlı ilişkinin olduğunu görmüştür. Öğrencilerin okuma kaygı seviyelerinin artmasının okuma düzeylerini düşürdüğünü belirlemiştir. Bu çalışmadan hareketle cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin aylık gelirin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde ciddi manada etkisinin olduğu ancak bu değişkenlerin öğrencilerin okuma kaygıları üzerinde aynı şekilde etkisinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin beşinci sınıfta okudukları kitap sayısının onların hem okuma kaygılarını hem okuduklarını anlama düzeylerini etkilediği anlaşılmaktadır.

Akın (2016) *“İlkokul Birinci Sınıf Okuma, Yazma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”* adlı araştırmasıyla; öğrencilerin okula başlama yaşı, öğretmenlerin mesleki kıdemi, öğrencilerin cinsiyeti, öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almama durumu, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu değişkenleri ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri belirlemeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında manidar bir ilişkinin olduğunu ancak yaş, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğrencinin cinsiyeti değişkenleri ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında ise manidar bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğrencinin cinsiyeti ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında manidar bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat öğrencinin okula başlama yaşı, aile gelir durumu, öğretmenin mesleki kıdem durumu değişkenleri ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında manidar bir ilişkinin

olmadığını belirlemiştir. Öğrencilerin okula başlama yaşı, okul öncesi eğitim alma durumları, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğrencinin cinsiyeti değişkenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri arasında manidar bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmadan okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerinin öğrencilerin hem okuma becerileri hem yazma becerileri hem de okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde belirleyici etkisinin olduğu görülmektedir.

Cinsiyet, birleştirilmiş sınıfta okuyup okuma durumu, ana sınıfına gitme durumu gibi değişkenler ile ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen Köseoğlu (2011) *‘‘İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’’* isimli çalışma yapmıştır. Cinsiyet, birleştirilmiş sınıfta okuyup okuma durumu, ana sınıfına gitme durumu, öğrencinin taşınmalı olma durumu, öğretmen değiştirme durumu, yaş, ikamet edilen yer, yaşanılan evin apartman ya da tek katlı olma durumu, yaşanılan evdeki oda sayısı, öğrencinin çalışma evinde çalışma odasının olma durumu, kitap okuma sıklığı, kullanılan bilgi edinme araçları, ailenin aylık gelir durumu, anne-baba eğitim durumu değişkenleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Fakat 1-5. sınıfta öğretmen değiştirme ya da değiştirmeme, faydalanılan kitle araçlarının çeşidi gibi değişkenlerle 7. Sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri arasında ise anlamlı farklılığın olmadığından söz etmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere, 13 yaşındaki öğrencinin 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerden, ilde ikamet edenlerin ilçe ve beldede ikamet edenlere, üç ya da dört odalı bir evde yaşayan öğrencilerin daha az odalı evde yaşayanlara, apartmanda yaşayanların tek katlı evde yaşayanlara, kendine ait odası olanların olmayanlara, birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeyenlerin görenlere, okul öncesi eğitimi almışların almamışlara (ana sınıfına gitme durumu), günlük kitap okuyanların haftada bir kitap okuyanlara, taşınmalı olmayanların olanlara, aylık geliri yüksek olanların düşük olanlara, anne ve baba eğitim seviyesi yüksek olanların düşük olanlara göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma neticesinde cinsiyet,

birleştirilmiş sınıfta okuma durumu, ana sınıfa gitme durumu gibi birçok değişkenin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini etkilediğinin farkına varılmaktadır.

Ateş (2008)'in *“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”* isimli araştırması; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları ile okuduklarını anlama seviyeleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedeflemiştir. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları, Türkçe dersi akademik başarıları, genel akademik başarıları ve okuduklarını anlama seviyeleri arasında manidar farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet bakımından kız öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının erkek öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri, Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarıları bakımından, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ailenin gelir durumu değişkeni ile öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı farklılıkların olduğu ama ailenin gelir durumu ile öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları ve genel akademik başarıları arasında ise anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları, Türkçe dersi akademik başarıları, genel akademik başarıları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı, öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri ile anne eğitim durumu arasında ise anlamlı farklılığın olduğunu belirlemiştir. Baba eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri, Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarıları arasında anlamlı farklılığın olduğu fakat baba eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları arasında ise anlamlı farklılıkların olmadığını tespit etmiştir. Okuduğunu anlama yönünden annesi lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar ya da ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha başarılı oldukları neticesine varmıştır. Okuduğunu anlama yönünden babası üniversite mezunu olanların; babası ilkokul, ortaokul mezunu ve okuryazar olanlara göre, babası lise mezunu olanların da babası ilkokul ve okuryazar olanlara göre daha iyi oldukları tespit etmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile cinsiyet, ailenin gelir seviyesi, baba eğitim durumu, okuduğunu anlama

düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ama anne eğitim durumu değişkeniyle ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları bakımından babası üniversite mezunu olanların; babası ortaokul, okuryazar olan öğrencilere göre, babası lise mezunu olanların; babası okuryazar, ilkokul, ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha iyi olduklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin genel akademik başarıları bakımından babası lise ve üniversite olan öğrencilerin, babası ortaokul mezunu olanlara göre daha iyi olduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri, Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarıları ile Türkçe dersine karşı tutumları arasında pozitif yönlü ve düşük, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarıları ile okuduklarını anlama seviyeleri arasında ise pozitif yönlü ve yüksek bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan hareketle öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının; okuduklarını anlama düzeyleri, Türkçe dersi akademik başarıları, genel akademik başarıları üzerinde öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin ise; Türkçe dersi akademik başarıları, genel akademik başarıları üzerinde bir etkisinin olduğunun farkına varılmaktadır.

Sönmez (2017) *“Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi”* adlı araştırmasıyla; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde sesli düşünme stratejisini kullanmanın etkili olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Bunun için araştırmada yarı deneysel yöntemi kullanmış, deney ve kontrol grubunu seçmiştir. Kontrol grubu ile sesli düşünme stratejisiyle okuma yapacak olan deney grubunun ön test puanlarında manidar bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Ancak yine de okuduğunu anlama bakımından kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubu öğrencilerine göre daha iyi olduğunu belirlemiştir. Kontrol grubu ile deney grubunun son test puanları arasında manidar farklılık olmadığını görmüştür. Çalışma öncesinde kontrol grubunun, deney grubuna göre okuduğunu anlamada daha iyi olduğunu ama çalışma sonrası bu durumun eşitlendiğini gözlemlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında manidar farklılığın olduğunu fakat kontrol grubunun ise ön test ve son test puanları arasında manidar farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduklarını

anlama düzeyleri erişi puanları arasında deney grubunun lehine manidar bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinde sesli düşünme stratejisinin kullanılmasının iyi bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

Işık Özden (2017) *“Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)”* isimli araştırmasıyla; 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri üzerinde tartışarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerinin etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Ön test - son test kontrol gruplu deneysel desenden bu çalışmada faydalanmıştır. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar bir farklılığın görülmediği ancak deney yönteminin uygulanmasından sonra yani iki grubun (deney grubu ve kontrol grubu) son test puanları arasında ise manidar bir farklılığın görüldüğünü tespit etmiştir. Bu durum üzerinde eleştirel ve tartışarak okuma yönteminin öğrencilere uygulanmasının (deney grubuna) etkili olduğunu ifade etmiştir. Sonuç itibarıyla her iki grupta öğrencilerinin de okuduğunu anlama düzeylerinde bir yükseliş söz konusu olmakla birlikte, deney grubu öğrencilerinin (eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemleriyle okuma yapan grup) okuma düzeylerinde artışın daha fazla olduğu sonucunu elde etmiştir. İki grubun ön test ve son test puan ortalamaları arasında manidar farklılıkların olduğunu tespit etmiştir. İki grupta olma bakımından ön test ve son test puanları arasındaki farkın manidar olarak etkilendiğini tespit etmiştir. Bu yöntemlerin uygulanması öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

“İlköğretim Okullarında Uygulanan Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmasıyla Değirmenci (2009); okuma saatlerinin daha verimli kullanılması için ilköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerini hakkında öğretmen görüşlerini almayı ve bunları değerlendirmeyi hedeflemiştir. Öğretmenlerin sınıf kitaplığını oluştururken en çok öğrencilerin düzeyine daha sonra ise sırasıyla kitabın konusuna, yazarına, sayfa sayısına, kapağına, resmine, fiyatına dikkat ettiklerini tespit etmiştir. Cinsiyet, okutulan sınıf

gibi değişkenlerle öğretmenlerin sınıf kitaplığı ile ilgili görüşleri arasında manidar bir ilişki görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak mesleki kıdem, eğitim durumu ile öğretmenlerin sınıf kitaplığı ile ilgili görüşleri arasında ise manidar bir ilişki görülmediğini tespit etmiştir. Okuma öncesi ile ilgili öğretmenlerin çoğunun görüşünün öğrencilerin kitabın isminden hareketle içeriğini, daha sonra sırasıyla kitabın görsellerinden hareketle içeriğini, kitabın kapak resminden hareketle içeriğini tahmin etmesini şeklinde sıralamış ve en son olarak da kitabı belirleyecek kişinin öğrencinin kendisinin olması gerektiğini belirtmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf değişkenleri ile okuma öncesi etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri arasında manidar farklılıklar bulmuştur fakat eğitim durumu değişkeni ile okuma öncesi etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri arasında manidar farklılıklar bulamamıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okuma öncesi etkinlikleri daha az gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin okuma sürecinde öğrencilerin okumalarında dikkat etmelerini istedikleri hususları en fazladan en aza doğru sırasıyla öğrencilerin kalemle ya da parmakla izlemeden okumamaları, gereksiz duruş ve heceleyerek okuma yapmamaları, okumalarında noktalama işaretlerine dikkat etmeleri, kelime tekrarına ve geri duruşlara yer vermeden okumalarının gerektiğini ifade ettiklerini belirlemiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okutulan sınıf değişkenleri ile öğretmenlerin okuma süreci, sonrası ve alışkanlığıyla ilgili görüşleri arasında manidar ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Okuma sonrası ise öğretmenlerinin çoğunun öncelikle öğrencinin okuduğu kitabın konusu hakkında konuşma yapması daha sonra sırasıyla, kitabın karakteriyle empati kurması ve kitaptaki sorunlara yeni çözüm üretmesi vs. yönünde görüşlerini ifade ettiklerini belirlemiştir. Okuma alışkanlığı hususunda etkili unsurlar bakımından öğretmenlerin öncelikle görüşünün öğrencinin çevresinde okuyan bir modelin olması yönünde olduğu ve bunu sırasıyla iyi hazırlanmış bir sınıf kitaplığının olması, öğrencinin okuma ilgi ve ihtiyacına uygun kitap temini vs. şeklinde sıralandığını ifade etmiştir. Bu araştırma öğrencilerin okumaları öncesi, sırası ve sonrasını verimli geçirmeleri adına öğretmenlerin ve öğrencilerin nasıl hareket ettikleri yönünde bir takım açıklamalar ve uygulamalar hakkında bilgi vermektedir.

Şahin (2011)'in *‘Farklı Yöntemlerle Okuma-Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması’* adını taşıyan araştırması; beşinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarını ve okuduğunu anlama erişilerini ilk okuma ve yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yöntemiyle edinmeleri bakımından karşılaştırmayı hedeflemiştir. Deneysel çalışma modellerden biri olan kontrollü son-test modeli kullanmıştır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma edinenleri deney grubu ve cümle çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma becerilerini edinenleri de kontrol grubu olarak belirlemiş ve böylece öğrencilerin sesli okuma hızlarını ile okuduğunu anlama düzeylerini kıyaslamıştır. Araştırma neticesinde hem okuduğunu anlama puanları bakımından hem de okuma hızı bakımından deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında manidar ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Okuduğunu anlama puanları yönünden deney grubu kız öğrencileri ile kontrol grubu kız öğrencileri arasında manidar bir farklılığın olmadığını görmüştür. Yine kontrol grubu erkek öğrencileri ile deney grubu erkek öğrencileri arasında da okuduğunu anlama puanları yönünden manidar bir farklılık görememiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızları ile deney grubu öğrencilerinin okuma hızları arasında manidar farklılık bulamamıştır. Her iki yöntemle de (cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemi) ilk okuma yazma becerisini edinmiş öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri ve okuma hızı bakımından anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle her iki yöntemin de öğrencilerin okuduğunu anlama erişileri ve okuma hızlarını iyi bir noktaya getirmek adına önemli olduğu görülmektedir.

Kocaarslan (2013) *‘Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Güçlüklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma’* adlı çalışmasıyla; öğrencilerin Türkçe dersi işlenişi sırasında okuduklarını anlama ile ilgili yaşamış oldukları sıkıntılar ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerin ne olduğunu; okuyucudan, metinden ve çevreden kaynaklanan sebeplerden hangilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamasını etkilediğini, öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin

giderilmesi adına sınıf öğretmenlerinin uyguladığı strateji ve uygulamaların ne olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamada en sık karşılaşılan güçlüğü ön bilgilerini okuma ortamına getirememesinin olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri sonucunda metin özellikleri bakımından öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüğüne neden olan birinci unsurun ders kitaplarında bulunan metinlerde anlamı bilinmeyen kelimelerin çok olmasının etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci nitelikleri yönüyle okuduğunu anlama güçlüklerine neden olan birinci etkenin öğrencilerin okuma alışkanlığının olmamasının olduğunu belirtmiştir. Çevresel faktörler yönüyle öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerine neden olan birinci etkenin ailenin okuma çalışmalarına destek vermemesi ve evde okuma ortamının oluşturulamamasının olduğunu ifade etmiştir. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuduklarını anlamalarındaki güçlükleri gidermede çok sayıda stratejiden faydalandığı ve uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Bu stratejiler ve uygulamalar içinde de okuduğunu anlama yönünden en çok kullanılan metni dramatize ettirme uygulamasının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerinin belirlenmesi yönünde farklı yöntemlerden yararlandıklarını ve bunların içerisinde de sınıf öğretmenlerinin hepsinin kullandığı yöntemin okuma sonrası metinle ilgili sorular sorduklarını belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuma ile ilgili yaşamış olduğu genel problemlerin ne olduğu ve bu problemlerin nasıl aşılabileceği hususunda bu çalışma bir örnektir.

Özdemir ve Kıröğlu (2017) “‘Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün’ Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı çalışmasıyla; okumadan önce, okuma esnasında ve okumadan sonra düşün stratejisinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamasına etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanmışlardır. Gerek okuduğunu anlama ön test puanları, gerekse ana fikir belirleme ön test puanları bakımından iki sınıf arasında manidar bir farklılık tespit edememişlerdir. Okuduğunu anlama son test puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında manidar bir farklılık görememişlerdir. Yine ana fikri belirleme son test puanları yönünden de deney ve kontrol grupları arasında manidar bir farklılığın

olmadığını görmüşlerdir. Ancak kovaryans analiz neticeleri ile ön test puan ortalamalarına göre düzeltilen son test puan ortalamaları arasında ise manidar bir farklılığın olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuç ile bu stratejinin kullanılmasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ana fikir tespit etme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan hareketle okuma çalışmalarında öğrencilerin ana fikir tespit etme becerilerini geliştirmek adına okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinden faydalanılabileceği anlaşılmaktadır.

Değirmenci Gündoğmuş (2018) *“İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi”* isimli araştırmasıyla; cinsiyet, metin türü ve metni okumak için harcanan süre değişkenleri ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Metin türü bakımından (hikaye edici ve bilgilendirici) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında manidar bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Ancak öğrencilerin cinsiyeti ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında ise manidar bir farklılık olduğunu ve okuduğunu anlama düzeyi bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi bir durumda olduklarını belirlemiştir. Yine öğrencilerin metinleri okumak için harcadıkları süre ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında da manidar bir ilişkinin görüldüğü ve öğrencilerin bilgilendirici metinleri, hikâye edici metinlere göre daha kısa sürede okudukları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle cinsiyet ve metni okumak için harcanan süre değişkenlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu ancak metin türü değişkeninin ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri üzerinde okuma çemberi kullanmanın etkisini görmeyi hedefleyen Balantekin ve Pilav (2017) *“Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”* adlı bir çalışma yapmış. Okuduğunu anlama becerisinin ön test puanları bakımından 1. deney grubu ile 1. kontrol grubunun, 2. deney grubunun da 2. kontrol grubu ile benzer özellikler gösterdiğini belirlemiştir. Okuduğunu anlama becerisi bakımından 1.

deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası puanları bakımından anlamlı ilişkilerin olduğunu görmüştür. Okuduğunu anlama yönünden 1. kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası puanları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine 2. deney grubu öğrencilerinin de deney öncesi ve sonrası puanları arasında okuduğunu anlama becerisi bakımından anlamlı ilişkiler belirlemiştir. Ancak 2. kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri bakımından deney öncesi ve sonrası puanları arasında manidar bir ilişkinin olduğunu tespit edememiştir. Bu sonuçlardan hareketle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama seviyeleri üzerinde çember yöntemini uygulamanın olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir.

Altunkaya (2018) *“Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlilikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”* isimli araştırmasıyla; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okur öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmayla ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlilikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasında çok düşük, negatif ve manidar bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile okur öz yeterlilik algıları arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin de manidar olduğu belirlenmiştir. 8. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile okur öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetleri ile okuduklarını anlama becerileri arasında da anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin okur öz yeterlik algıları kız öğrencilerine göre, kız öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerine göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Anne eğitim durumu ile öğrencilerin okur öz yeterlikleri algıları ile okuduklarını anlama becerileri arasında manidar fark tespit edilememiştir. Baba eğitim durumu ile öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri arasında manidar bir ilişkinin olduğu ama baba eğitim durumu ile okur öz yeterlikleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ve okur öz yeterlilikleri ile ailenin aylık gelir durumu değişkeni arasında da anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin okur öz yeterlilik algılarının okuduklarını anlamaları üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin hem okur öz yeterlilikleri üzerinde

hem de okuduklarını anlama becerileri üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu; anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin ise öğrencilerin okur öz yeterlilik algıları ve okuduklarını anlama düzeyleri üzerinde belirleyici etkisinin olmadığı, aile aylık gelirin ise öğrencinin okur öz yeterliliği üzerinde etkisinin olmadığı ama okuduklarını anlama becerileri üzerinde etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Aktaş ve Ertem (2016) “*Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*” konulu çalışmalarıyla; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan okudukları farklı metinleri türlerini anlamaları üzerinde ön bilgileri kullanma, tahminde bulunma, çıkarım yapma, gözden geçirme, okuma amacını belirleme stratejileri kullanmanın etkisini görmeyi hedeflemişlerdir. Ön Test- son test kontrol gruplu yarı deneysel modeli bu çalışmada kullanmışlardır. Ekrandan okuduğunu anlama ön test puanları bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı ilişkinin olmadığını bulmuşlardır. Hem hikâye edici metinleri hem de bilgilendirici metinleri okuyup anlama ön test puanları yönünden deney ve kontrol grubu arasında manidar farklılıkların olmadığını tespit etmişlerdir. Deneysel uygulama sonrası, deneysel uygulama öncesine göre deney grubunun okuduğunu anlaması yönünden ciddi anlamda ilerleme görüldüğünü ama kontrol grubunun okuduğunu anlaması yönünden ise çok az bir düşüşün olduğunu gözlemlemişlerdir. Okuduğunu anlama bakımından deney öncesi ile sonrası deney grubu ve kontrol grubunu arasında manidar farklılıkların olmadığını görmüşlerdir. Deneysel uygulama sonrası, deneysel uygulama öncesine göre hikâye edici metinleri anlama yönünden deney grubu öğrencilerinde ilerlemenin olduğunu, kontrol grubu öğrencilerinde ise bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Hikâye edici metinleri anlama bakımından deney öncesi ile sonrası deney grubu ve kontrol grubu arasında manidar farklılıkların olduğunu belirlemişlerdir. Bilgi verici metinleri anlama açısından deneysel uygulama sonrası, deneysel uygulama öncesine göre deneysel grupta az da olsa ilerlemenin olduğu, kontrol grubu öğrencilerin puanlarında ise bir düşüşün olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bilgilendirici metinleri anlama bakımından deney grubu ile kontrol grubunun ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığını belirlemişlerdir. Bu araştırma neticesinde okuma öncesi stratejisinin öğretiminin ekrandan okuma üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015)'in *“İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi”* başlıklı çalışmalarıyla; cinsiyet ve yaş değişkenleri ile ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Okuduğunu anlamada 72-78 aylık ve 79-85 aylık öğrencilere göre 86-92 aylık öğrencilerin daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşmışlar ve öğrencilerin cinsiyeti ile okuduklarını anlamaları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Okuduğunu anlama yönünden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi bir durumda olduklarını görmüşlerdir. Bu çalışma öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerinde cinsiyet ve yaş değişkenlerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Bayraktar'ın (2017) *“Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”* isimli araştırması; ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okumaya dönük tutumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bunların cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi hedefler. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutumları arasında düşük seviyede, pozitif ve manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılır. Bayraktar, cinsiyet olarak erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya dönük tutumları arasında manidar bir ilişkinin olmadığını ama kız öğrencilerin okuduklarını anlamaları ile okumaya dönük tutumları arasında manidar bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Yine öğrencilerin cinsiyeti ile okuma dönük tutumları arasında da anlamlı ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Erkek öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerinin hem de okumaya dönük tutumlarının kız öğrencilerine göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin okumaya dönük tutumları ve okuduklarını anlamaları üzerinde cinsiyetin etkili olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeliyle araştırma yapan kişi verileri daha önce tutulan kayıtlardan, doğrudan incelemelerden, alanındaki kaynak kişilerden elde etmekte ve kendi izlenimleri ile elde ettiği bu verileri bir bütün haline getirip değerlendirmektedir (Karasar,2005).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili Tercan ilçesindeki 7 ortaokulda öğrenim gören 326 7. ve 8.sınıf öğrencisi ile aynı okullarda görev yapan 12 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. 326 öğrenciden 54'ü Ahmet Yesevi Ortaokulu'nda, 59'u Tercan YBO'da, 58'i Tercan İmam Hatip Ortaokulu'nda, 36'sı Altunkent Ömer Gültekin Ortaokulu'nda, 47'si Mamahatun 17 Şubat Ortaokulu'nda, 26'sı Saltuklu Ortaokulu'nda, 46'sı ise Çadirkaya Şehit Jandarma Binbaşı Ümit Çelik Ortaokulu'nda öğrenim görmektedir.

3.3.Verİ Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için anket, başarı testi ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.1.Anket

Anket araştırılan grubun araştırılan mevzu hakkındaki düşüncelerinin ne olduğunu belirlemeye dönük bir veri toplama aracıdır. İki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgilerin araştırıldığı 13 soru ile öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığına dönük 19 soru olmak üzere toplamda 32 sorudan oluşan bir araçtır. Öğrencilere başarı testi öncesi uygulanan anket çalışması ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri hakkında ne düşündükleri hakkında bir sonuca ulaşılması amaçlanmıştır.

3.3.2.Başarı Testi

Madde çoktan seçmeli sorulara verilen isimdir. Madde kök ve seçeneklerden oluşmaktadır. Sorunun sorulduğu bölüme kök adı verilmektedir. Seçenek ise doğru cevaba ve çeldiricilere denilmektedir. Çoktan seçmeli testlerle belli bir zaman içerisinde daha fazla soru yanıtlanabileceğinden kapsam geçerliliği yüksektir, objektif olarak puanlanabilir, cevap kağıtlarının okunması hızlı ve kolaydır (Turgut ve Baykul, 2015).

MADDE ANALİZİ		
SORU	Güçlük Derecesi	Madde Ayırt Ediciliği
1. Soru	0,48	0,72
2. Soru	0,75	0,55
3. Soru	0,80	0,38
4. Soru	0,45	0,60
5. Soru	0,78	0,35
6. Soru	0,91	0,13
7. Soru	0,65	0,48
8. Soru	0,65	0,49
9. Soru	0,54	0,48
10. Soru	0,51	0,60
11. Soru	0,54	0,39
12. Soru	0,69	0,40
13. Soru	0,72	0,45
14. Soru	0,37	0,31
15. Soru	0,83	0,36
16. Soru	0,43	0,49
17. Soru	0,44	0,40
18. Soru	0,67	0,49

Bu çalışmada kullanılan başarı testi öğrencilerin okuduğunu anlamaya dönük 18 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular çoktan seçmeli sorulardır. 4 seçenekten oluşmaktadır. İlk 7 soru metne bağlı olarak hazırlanmıştır. Bu sorulardan 1 tanesi metnin türünü belirlemeye dönük hazırlanmıştır. Ayrıca bir paragrafa bağlı olarak 3 soru hazırlanmıştır. Bunun dışındaki sorular birbirinden bağımsız olarak hazırlanmıştır. Tüm sorular öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlamasına dönük sorulardır. Bu metin internetten alınmış ve soruların tamamı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları testin ne düzeyde temsil ettiği kapsam geçerliliği ile ilgilidir (Atılgan 2018). Madde analizinde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan fazla ise maddenin ayırt edici olduğu, madde güçlük indekslerinin ise 0,20 ile 0,80 arasında ve testin ortalama güçlüğü ise 0,50 olması gerektiği belirtilmiştir (Karip, 2009).

Bu çalışmada kullanılan başarı testinin kapsam geçerliliğine sahip olduğu ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Başarı testindeki soruların güçlük ve ayırt edicilik indeksleri madde analizi ile ilgili olan tabloda yer verilmiştir. 1. sorunun orta güçlükte ve ayırt edici, 2 ve 3. sorunun kolay ve ayırt edici, 4. sorunun orta güçlükte ve ayırt edici, 5. sorunun kolay ve ayırt edici, 6. sorunun çok kolay ve ayırt ediciliğinin düşük, 7. ve 8. soruların kolay ve ayırt edici olduğu görülmüştür. 9, 10 ve 11. soruların ise orta güçlükte ve ayırt edici, 12 ve 13. soruların kolay ve ayırt edici, 14. sorunun zor ve ayırt edici, 15. Sorunun çok kolay ve ayırt edici, 16 ve 17. soruların orta güçlükte ve ayırt edici, 18. sorunun ise kolay ve ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Başarı testindeki bütün sorular incelendiğinde sadece 6. sorunun ayırt ediciliğinin düşük olduğu, bu durumun ortaya çıkmasında da 6. sorunun çok kolay olması itibarıyla öğrencilerin tamamına yakını tarafından yapılmasının etkili olduğu tespit edilmiştir. Genel itibarıyla soruların araştırmanın amacına hizmet ettiği ve güçlük ile ayırt ediciliklerinin iyi olduğu görülmüştür.

3.3.3.Öğretmen Görüşme Formu

Bu görüşme ile öğretmenlerin, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri hakkında ne düşündüklerini, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini iyileştirmek

adına ne gibi etkinlikler, çalışmalar yaptıklarını belirlemek hedeflenmiştir. Öğrencilere uygulanan anket ve başarı testinden elde edilen sonuçlarla Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden alınan neticelerden hareketle öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin ne olduğu ve daha iyi nasıl olabileceği hususunda bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formunun nasıl hazırlandığı ile ilgili Yıldırım ve Şimşek'in (2016) eserindeki görüşme formu hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan faydalanılmıştır. Görüşme, Erzincan'ın Tercan ilçesindeki 12 Türkçe öğretmeni ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme neticesinde öğretmenlerin geneli öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini iyileştirmek ve öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak adına okulda okuma saatleri düzenlediklerini, öğrencilerin yanında onlara rol-model olacak şekilde kitap okuduklarını ve aileyi de çocuğa kitap okuma da örnek olma ve onu kitapla buluşturma konusunda aktif hale getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

3.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizi neticesinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bu değerler tablolastırılmıştır. Bu araştırmada verilerin analizi için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, Tek yönlü ANOVA, parametrik olmayan testlerden ise Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA kullanılan testlerden elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Tukey testi, Kruskal Wallis-H testi sonuçlarından elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu anlamak adına ise Mann Whitney-U testinden faydalanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Tablolar ve Tabloların Yorumları

Tablo 1 Öğrencilerin Cinsiyeti Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi						
Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Erkek	171	59,88	18,09	2,598	324	,010*
Kız	155	65,06	17,84			

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 1’ de verilmiştir. Katılımcıların 171’ i erkek, 155’ i ise kızlardan oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dengeli dağıldığı görülmektedir. Kız öğrencilerin okuma düzeylerinin ortalamasının “59,88”, erkek öğrencilerin okuma düzeylerinin ortalamasından “65,06” yüksek olduğu ve cinsiyeti bakımından erkek öğrencilerinin okuma düzeyleri ile kız öğrencilerinin okuma düzeyleri arasında manidar bir ilişkinin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre arkadaşlarıyla, gezerek veya diğer sosyal aktivitelerle zaman geçirmelerinin ve bunun sonucunda da kitap okumaya daha az zaman ayırmalarının etkisi olabileceği düşünülmektedir ($t(324) = 2.598, p<.05$).

Tablo 2 Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımı			
Okul	N	$\bar{X}$	Ss
Ahmet Yesevi Ortaokulu (1)	54	70,61	19,09
YBO (2)	59	61,33	17,07
Tercan İmam Hatip Ortaokulu (3)	58	64,02	15,71
Altunkent Ömer Gültekin Ortaokulu (4)	36	65,06	14,20
Mamahatun 17 Şubat Ortaokulu(5)	47	59,63	16,01
Saltuklu Ortaokulu(6)	26	48,24	19,08
Çadirkaya Şehit Jandarma Binbaşı Ümit Çelik Ortaokulu(7)	46	60,45	20,41
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 2’ de katılımcıların okuluna göre dağılımı gösterilmiştir. Katılımcıların 54’ ü Ahmet Yesevi Ortaokulunda, 59’u Tercan YBO’da, 58’i Tercan İmam Hatip Ortaokulunda, 36’sı Altunkent Ömer Gültekin Ortaokulunda, 47’si Mamahatun 17 Şubat Ortaokulunda 26’sı Saltuklu Ortaokulunda, 46’sı ise Çadirkaya Şehit Jandarma Binbaşı Ümit Çelik Ortaokulunda bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı bakımından ilk üç sırayı sırasıyla YBO, Tercan İmam Hatip Ortaokulu ve Ahmet Yesevi Ortaokulu’nun aldığı tespit edilmiştir. Okul durumuna göre Ahmet Yesevi Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “70,61”, YBO’da öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,33”, Tercan İmam Hatip Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “64,02”, Altunkent Ömer Gültekin Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “65,06”, Mamahatun 17 Şubat Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “59,63”, Saltuklu Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “48,24”, Çadirkaya şehit Jandarma Binbaşı Ümit Çelik Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının ise “60,45” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul bakımından okuduğunu anlama ortalaması en yüksek öğrencilerin Ahmet Yesevi Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrenciler, okuduğunu anlama ortalaması en düşük öğrencilerin ise Saltuklu Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3						
Öğrencilerin Okullarına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey Testi
Gruplar arası	9857,324	6	1642,887	5,404	,000*	1-5, 1-6,2-6, 3-6, 4-6
Gruplar içi	96974,439	319	303,995			
Toplam	106831,763	325				

*p<.01

Öğrencilerin okullarına göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin görüldüğü tespit edilmiştir ($F(6-319) = 5.404$, $p < .01$). Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde öğrenim gördükleri okulun etkili olduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağı hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi sonuçları da Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’te okullara göre dağılımda Ahmet Yesevi Ortaokulu’nun okuduğunu anlama düzeyi ortalamasının, Mamahatun 17 Şubat Ortaokulu’nun okuduğunu anlama düzeyi ortalamasından ve Saltuklu Ortaokulu’nun okuduğunu anlama düzeyi ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Saltuklu Ortaokulu’nun okuduğunu anlama düzeyi ortalamasının; Ahmet Yesevi, YBO, Tercan İmam Hatip, Altunkent Ömer Gültekin adlı ortaokullarının okuduğunu anlama düzeyi ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Bu durum üzerinde ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğrencilerin kitaba olan ilgileri, bakış açıları, kitap okumaya ayırdıkları zaman vs. faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4 Öğrencilerin Sınıfına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları						
Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
7.Sınıf	157	58,72	17,02	3,543	324	,000*
8.Sınıf	169	65,71	18,53			

*p<.01

Tablo 4’ te öğrencilerin sınıflarına göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Bağımsız grup t-testi sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin 157’sinin 7.sınıf öğrencisi, 169’unu ise 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunun sınıf düzeyine göre dağılımının dengeli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile sınıfları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ortalaması “65,71”; 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ortalaması ise “58,72” olduğu belirlenmiştir. 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzey ortalamalarını, 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzey ortalamalarına göre düşük olduğu ve öğrencilerin sınıflarının onların okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre bir üst sınıfta olmalarıyla birlikte okudukları kitap sayısının daha fazla olmasıyla ilgili olabilir. 8. sınıf öğrencilerinin ortaokul son sınıfta girecekleri merkezi sınava hazırlanmaları itibarıyla okuduklarını anlamaları yönünden anlama stratejilerini, problem çözme, analiz etme vs. becerileri 7. sınıf öğrencilerine göre daha fazla kullanmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda ailenin 8. sınıfta öğrencinin merkezi sınava gireceğini göz önünde bulundurarak çocuğuyla daha fazla ilgilenmesi ve ona örnek olması etkili olabilmektedir ($t(324) = 3.543, p<.01$).

Tablo 5 Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı			
Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Okuma-yazma bilmiyor	28	55,90	17,02
İlkokul	163	64,11	18,56
Ortaokul	93	61,89	17,64
Lise ve üstü	42	60,79	17,63
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 5'e göre öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Bu dağılıma göre araştırmaya katılan öğrencilerin yarısının (163 kişi) anne öğrenim durumunun ilkokul, 93'ünün ortaokul, 42'sinin lise ve üstü mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 28 tanesinin ise anne öğrenim durumlarının okuma-yazma bilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının annesinin okur-yazar olduğu ama üniversite mezunu anne sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Anne öğrenim durumu yönünden okuma-yazması olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının "55,90", anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının "64,11", anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının "61,89", annesi lise ve üstü okul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının ise "60,79" olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi bakımından anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin okuma düzeylerinin en yüksek olduğu ve bunları sırasıyla anne eğitim durumu ortaokul olan öğrenciler, anne eğitim durumu lise ve üstü mezunu olan öğrenciler, annesinin okuma-yazması olmayan öğrenciler takip etmektedir.

Tablo 6					
Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1796,435	3	598,812	1,836	,140
Gruplar içi	105035,328	322	326,197		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile anne öğrenim durumları arasında manidar bir ilişki tespit edilememiştir ($F(3-322) = 1.836, p > .05$).

Tablo 7			
Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı			
Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Okuma-yazma bilmiyor	8	64,52	21,17
İlkokul	83	60,85	17,94
Ortaokul	113	60,22	18,34
Lise	103	66,06	17,54
Üniversite	19	60,47	18,30
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 7’de araştırma grubunun baba öğrenim durumuna göre dağılımına yer verilmiştir. Öğrencilerin baba öğrenim durumu bakımından 8’inin okuma yazma bilmediği, 83’ünün ilkokul, 113’ünün ortaokul, 103’ünün lise, 19’unun ise üniversite mezunu olduğu neticesine varılmıştır. Baba eğitim durumu bakımından babasının okuma-yazması olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının “64,52”, baba eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının “60,85”, baba eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının “60,22”, baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının “66,06”, baba eğitim durumu

üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının “60,47” olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre babası lise mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının en yüksek olduğu ve bunu sırasıyla babasının okuma-yazması olmayanların, babası ilkokul, üniversite ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin takip ettiği belirlenmiştir.

Tablo 8 Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2225,621	4	556,405	1,707	,148
Gruplar içi	104606,142	321	325,876		
Toplam	106831,763	325			

Tablo 8’de öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile baba öğrenim durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Tek yönlü ANOVA sonuçları gösterilmiştir. Tablo 8’e göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile baba öğrenim durumları arasında manidar bir ilişki tespit edilememiştir ($F(4-321) = 1.707$, $p > .05$).

Tablo 9 Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları						
Anne Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Ev Hanımı	320	61,92	18,29	1,106	324	,269
Diğer	6	70,30	23,72			

Tablo 9’da öğrencilerin anne mesleğine göre okuma düzeyine ilişkin Bağımsızgrup t-testi sonuçları verilmiştir. Öğrencilerden 320’sinin anne mesleği ev hanımı, 6’sının anne mesleği ise diğer meslek gruplarını oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir kısmının anne mesleğinin ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin okuduğunu anlama

ortalamlarının “61,93” ve anne mesleği diğer (memur, işçi vs.) olan öğrencilerin ise okuduğunu anlama ortalamlarının “70,30” olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile anne mesleği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülememiştir ($t(324) = 1.106, p < .05$).

Tablo 10 Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı			
Baba Mesleği	N	$\bar{X}$	Ss
Memur	27	63,11	21,00
İşçi	40	62,30	19,69
Çiftçi	141	60,58	17,16
Diğer	118	64,30	18,04
Toplam	326	62,34	18,13

Araştırma grubunun baba mesleğine göre dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir. Baba mesleği bakımından 141 öğrencinin baba mesleğinin çiftçilik, 118’unun diğer meslek, 40’ının işçi ve 27’sinin ise memur olduğu ve bu sonuçlara göre baba mesleği çiftçi olanlarının sayısının; baba mesleği memur, işçi ve diğer meslek grubunda olanların sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba mesleği memur olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamlarının “63,11”, baba mesleği işçi olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamlarının “62,30”, baba mesleği çiftçi olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamlarının “60,58”, baba mesleği diğer meslek gruplarından olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamlarının “64,30”, olduğu tespit edilmiştir. Baba mesleği bakımından öğrencilerden okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olanların babalarının mesleğinin diğer, okuduğunu anlama ortalaması en düşük olan öğrencilerin baba mesleğinin ise çiftçi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11					
Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	770,646	3	256,882	,757	,519
Gruplar içi	109223,758	322	339,204		
Toplam	109994,405	325			

Araştırma grubunun okuduğunu anlama düzeyleri ile baba mesleği arasındaki ilişkiyi gösteren Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir. Öğrencilerin baba meslekleri ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($F(3-322) = .757, p > .05$).

Tablo 12			
Öğrencilerin İlkokuldaki Sınıf Öğretmeni Değişikliği Durumuna Göre Dağılımı			
İlkokuldaki Sınıf Öğretmeni Değişikliği	N	$\bar{X}$	Ss
,00 (1)	63	69,77	17,57
1,00 (2)	16	54,11	15,23
2,00 (3)	46	57,91	20,52
3,00 (4)	72	59,66	19,31
4,00 (5)	62	65,53	15,30
5,00 (6)	48	58,51	16,90
6,00 (7)	19	64,85	14,22
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 12’de araştırma grubunun ilkokuldaki sınıf öğretmeni değişikliğine göre dağılımı verilmiştir. Bu sonuçlara göre 63 öğrencinin ilkokul öğrenimi sürecinde sınıf öğretmeninin değişmediği, 263 öğrencinin ise en az bir defa sınıf öğretmeninin değiştiği belirlenmiştir. İlkokuldaki sınıf öğretmenleri değişikliği bakımından sınıf öğretmeni hiç değişmeyenlerin “69,77”, sınıf öğretmeni bir defa değişenlerin “54,11”, sınıf öğretmeni iki defa değişenlerin “57,91”, sınıf öğretmeni üç defa değişenlerin “59,66”, sınıf öğretmeni dört defa değişenlerin “65,53”, sınıf öğretmeni beş defa değişenlerin “58,51”, sınıf öğretmeni altı ve üzeri

değişenlerin“64,85” okuduğunu anlama ortalaması bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre ilkokuldaki sınıf öğretmeni değişikliği bakımından öğrencilerden okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olanların sınıf öğretmeni hiç değişmeyenler olduğu ve en düşük ortalamaya ise sınıf öğretmeni bir defa değişenler olduğu görülmüştür.

Tablo13

Öğrencilerin İlkokuldaki Sınıf Öğretmeni Değişikliğine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey Testi
Gruplar arası	8214,365	6	1369,061	4,160	,000*	1-2, 1-3, 1-4, 1-6
Gruplar içi	104986,186	319	329,110			
Toplam	113200,551	325				

*p<.01

Öğrencilerin ilkokuldaki sınıf öğretmeni değişikliğine göre okuma düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir. Farkın kaynağı hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir. Bu tabloya göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin değişip değişmemesinin belirleyici bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin değişip değişmemesi ile onların okuduğunu anlama düzeyleri arasında manidar bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($F(6-319) = 4.160$, $p < .01$). İlkokulda sınıf öğretmeni hiç değişmeyenler ile bir defa değişenler, iki defa değişenler, üç defa değişenler, beş defa değişenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Tablo 13’te ilkokuldaki sınıf öğretmeni değişikliği dağılımında ilkokulda sınıf öğretmeni değişikliği yaşamayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamalarının; ilkokulda sınıf öğretmeni bir, iki, üç ve beş defa değişen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Bunda öğrencilerin sınıf öğretmeni değişikliği yaşamamasının onları okula, okumaya ve okuduğunu anlamaya dönük daha iyi

güdülediği ve bunun sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamada daha iyi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 14 Öğrencilerin İlkokul İkamet Yerine Göre Dağılımı			
İlkokul İkamet Yeri	N	$\bar{X}$	Ss
Köy-belde (1)	154	65,34	17,68
İlçe (2)	160	60,22	17,73
İl (3)	12	52,26	22,76
Toplam	326	62,34	18,13

Çalışma grubunun ilkokul ikamet yerine göre dağılımı Tablo 14’te gösterilmiştir. Öğrencilerden 154’ ünün köy-beldede, 160’ının ilçede, 12’sinin ise ilde ilkokul öğrenimini gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerden ilkokul döneminde köy-beldede ikamet edenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “65,34”, ilçede ikamet edenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “60,22”, ilde ikamet edenlerin ise okuduğunu anlama ortalamasının “56,26” olduğu görülmüştür.

Tablo 15 Öğrencilerin İlkokul İkamet Yerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey Testi
Gruplar arası	3324,208	2	1662,104	5,187	,006*	1-2, 1-3
Gruplar içi	103507,554	323	320,457			
Toplam	106831,763	325				

* p<.01

Tablo 15’te öğrencilerin ikamet yerleri ile okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo15’e göre öğrencilerin ilçe, köy veya ilde ikamet etme durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve öğrencilerin ikamet ettiği yerlere göre okuduklarını anlama düzeylerinin değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir ($F(2-323) = 5.187$, p

<.05). Farkın kaynağı hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir. Öğrencilerin ilkokul ikamet yerine göre okuduklarını anlama bakımından köy-beldede ikamet edenlerle ilçe ve ilde ikamet edenler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Tablo 15’e göre öğrencilerin ilkokul ikamet yerine göre dağılımda ikamet yeri köy-belde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamalarının, ikamet yeri ilçe veya il olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum üzerinde köy veya beldede ikamet eden öğrencilere göre il ve ilçede ikamet eden öğrencilerin bulundukları ortamda zamanlarını geçirebilecekleri sosyal imkânın fazlalığı ve tablet, bilgisayar vs. teknolojik aletlere daha kolay ulaşılabilir olması gibi etkenler etkili olmaktadır.

Tablo 16 Öğrencilerin Devam Durumu ile Yıl Sonu Başarı Puanı, Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı ve Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Korelasyon Analizi				
	Özürlü Devamsızlık Durumu	Özürsüz Devamsızlık Durumu	Yılsonu Başarı Puanı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı
Özürsüz Devamsızlık Durumu	,006			
Yılsonu Başarı Puanı	-,065	-,272**		
Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	,014	-,030	,385**	
Okuma Düzeyi	-,065	-,205**	,593**	,349**

* p <.01

Öğrencilerin devam durumu ile yılsonu başarı puanı, dakikada okuduğu kelime sayısı ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Tablo 16’ya göre öğrencilerin özürlü devamsızlık durumları ile özürsüz devamsızlık durumu, yılsonu başarı puanı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin özürsüz devamsızlık durumları ile yılsonu başarı puanları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özürsüz devamsızlıkları arttıkça yılsonu başarı puanlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin özürsüz devamsızlık

durumları ile dakikada okudukları kelime sayısı arasında bir ilişki görülememiştir. Öğrencilerin yılsonu başarı puanları ile dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yılsonu başarı puanları arttıkça dakikada okudukları kelime sayısının ve okuduklarını anlama düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı arttıkça okuduklarını anlama düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Tablo 17					
Öğrencilerin Birleştirilmiş Sınıfta Okuma Durumu Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları					
Öğrencinin Birleştirilmiş Sınıfta Okuma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Evet	99	142,63	14120,00	2,598	,009*
Hayır	226	171,92	38855,00		

*p<.01

Araştırma grubunun okuduğunu anlama düzeyleri ile ilkökul öğrenimi sürecinde birleştirilmiş sınıfta öğrenim görme durumlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir. Öğrencilerin 227’sinin ilkökul öğrenimi sürecinde birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmediği, 99’unun ise ilkökul öğrenimi sürecinde birleştirilmiş sınıfta öğrenim gördüğü bulunmuştur. Öğrencilerden birleştirilmiş sınıfta öğrenim görenlerin sıra ortalamalarının “142,63”, birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeyenlerin sıra ortalamasının ise “171,92” olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının birleştirilmiş sınıfta öğrenim görenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre araştırma grubunun ilkökul öğrenimi sürecinde birleştirilmiş sınıfta öğrenim görüp görmemesinin onların okuduğunu anlama düzeylerini etkilediği görülmüştür. Araştırma grubunun okuduğunu anlama düzeyleri ile ilkökul öğrenimi sürecinde birleştirilmiş sınıfta öğrenim görme durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir

($Z = 2.598$, $p < .01$). Öğrencilerin birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeleri okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo 18 Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklığına Göre Dağılımı			
Kütüphaneye Gitme Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss
Her zaman giderim	28	66,60	18,38
Çoğu zaman giderim	82	61,86	18,11
Nadiren giderim	190	61,96	18,47
Hiç gitmem	26	62,12	15,62
Toplam	326	62,34	18,13

Araştırma grubunun kütüphaneye gitme sıklığına göre dağılımı Tablo 18’ de gösterilmiştir. Öğrencilerin 28’inin her zaman, 82’sinin çoğu zaman, 190’nın nadiren kütüphaneye gittiği, 26’sının ise kütüphaneye hiç gitmediği belirlenmiştir. Kütüphaneye hiç gitmeyenlerle her zaman gidenlerin sayısının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerden kütüphaneye her zaman gidenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “66,60”, kütüphaneye çoğu zaman gidenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,86”, kütüphaneye nadiren gidenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,96”, kütüphaneye hiç gitmeyenlerin ise okuduğunu anlama ortalamasının “62,12” olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları bakımından okuduğunu anlama ortalaması en yüksek öğrencilerin kütüphaneye her zaman giden öğrenciler olmasına rağmen öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları bakımından okuduğunu anlama ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Tablo19					
Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Sıklığına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	556,224	3	185,408	,562	,641
Gruplar içi	106275,539	322	330,048		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 19’ da gösterilmiştir. Öğrencilerin kütüphaneye her zaman, çoğu zaman, nadiren gitme durumları ve hiç gitmemeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ($F(3-322) = .562, p > .05$). Bunda öğrencilerin kütüphaneden nasıl yararlanacağı ve hangi tür kitapların seviyesine, ilgisine uygun olduğu konusunda bilinçli olmaması etkili olabilir.

Tablo 20			
Öğrencilerin Haftada Kitaba Ayırdıkları Zamana Göre Dağılımı			
Haftada Kitaba Ayırdıkları Zaman	N	$\bar{X}$	Ss
1-2 saat	192	61,14	17,77
3-4 saat	71	62,61	18,65
5-6 saat	28	60,26	21,13
7-8 saat	15	67,34	16,89
9-10 saat	20	72,15	13,35
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 20’ de öğrencilerin haftada kitaba ayırdıkları zamana göre dağılımı verilmiştir. Tablo 20’ ye göre öğrencilerin 192’sinin haftada 1-2 saat, 71’nin haftada 3-4 saat, 28’inin haftada 5-6 saat, 15’inin haftada 7-8 saat, 20’sinin ise haftada 9-10 saat kitap okumaya zaman ayırdığı görülmüştür. Haftada 1-2 saat kitap okuyan öğrencilerin “61,14”, haftada 3-4 saat kitap okuyan öğrencilerin “62,61”, haftada 5-6 saat kitap okuyan öğrencilerin “60,26”, haftada 7-8 saat kitap okuyan

öğrencilerin “67,34”, haftada 9-10 saat kitap okuyan öğrencilerin “72,15” okuduğunu anlama ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrencilerin haftada 9-10 saat kitap okuduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 21					
Öğrencilerin Haftada Kitaba Ayırdıkları Zamana Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2704,490	4	676,122	2,084	,083
Gruplar içi	104127,273	321	324,384		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin haftada kitaba ayırdıkları zamana göre okuma düzeyine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 21’ de verilmiştir. Tablo 21’e göre öğrencilerin haftada kitaba ayırdıkları zaman ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ($F(4-321) = 2.084, p > .05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında haftada kitap okumaya zaman ayıran öğrencilerin okuduklarını tam anlamıyla anlayamamaları, sorgulayamamaları, yorumlayamamaları, okuduklarından çıkarım yapamamaları, kitabın vermek istediği mesajı kavrayamamaları, okudukları ortamın kitap okumaya uygun olmaması, okudukları kitabın seviyelerinin üzerinde ya da altında olması, okudukları kitabın ilgilerine uygun olmaması, istedikleri kitaba ulaşamamaları vs. ile ilgili olabilir.

Tablo 22

Öğrencilerin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Dağılımı

Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
1-2	78	61,33	19,20
3-4	125	64,34	16,65
5-6	64	62,35	18,73
7-8	59	59,45	18,98
Toplam	326	62,34	18,13

Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısına göre dağılımı Tablo 22’de ortaya konmuştur. Öğrencilerin 78’nin ayda 1-2 kitap, 125’nin ayda 3-4 kitap, 64’ünün ayda 5-6 kitap, 59’unun ise ayda 7-8 kitap okuduğu tespit edilmiştir. Ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,33”, ayda 3-4 kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “64,34”, ayda 5-6 kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “62,35”, ayda 7-8 kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “59,45” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1069,132	3	356,377	1,085	,356
Gruplar içi	105762,631	322	328,455		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısına göre okuduğunu anlama düzeyine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 30’da verilmiştir. Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ($F(3-322) = 1.085, p > .05$). Öğrencilerin okuduğu kitabın seviyelerine, ilgilerine uygun olmaması ve okudukları kitabı anlayıp anlamadıklarına dikkat etmemeleri bu sonucun sebeplerinden olabilir.

Tablo 24 Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada En Etkili Faktöre Göre Dağılımı			
Okuduğunu Anlamada En Etkili Faktör	N	$\bar{X}$	Ss
Başlığın ve görsellerin ilginç olması (1)	55	55,90	17,71
Metnin yaşa ve seviyeye hitap etmesi (2)	40	58,14	20,96
Bilinmeyen bir konuda bilgi vermesi (3)	85	61,38	15,21
Metnin içeriğinin merak uyandırıcı olması (4)	146	66,49	18,15
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 24’te araştırma grubunun okuduğunu anlamada en etkili faktöre göre dağılımı gösterilmiştir. Öğrencilerden 55’i başlığın ve görsellerin ilginç olmasını, 40’ı metnin yaşa ve seviyeye hitap etmesini, 85’i bilinmeyen bir konuda bilgi vermesini, 146’sı ise metnin içeriğinin merak uyandırıcı olmasının okuduğunu anlamada en etkili faktör olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamada en etkili faktör olarak başlığın ve görsellerin ilginç olmasını seçenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “55,90”, metnin yaşa ve seviyeye hitap etmesini seçenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “58,14”, bilinmeyen bir konuda bilgi vermesini seçenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,38”, metnin içeriğinin merak uyandırıcı olmasını seçenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “66,49” olduğu belirlenmiştir.

Tablo 25 Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada En Etkili Faktöre Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey Testi
Gruplar arası	5573,832	3	1857,944	5,908	,001*	1-3,1-4
Gruplar içi	101257,931	322	314,466			
Toplam	106831,763	325				

* p<.01

Tablo 25’te öğrencilerin okuduğunu anlamada en etkili faktöre göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlamada en etkili faktör ile okuduğunu

anlama düzeyleri arasında manidar bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F(3-322):5.908, p < .01$). Okuduğunu anlamada en etkili faktör olarak başlığın ve görsellerin ilginç olmasını seçenler ile bilinmeyen bir konuda bilgi verenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık bilinmeyen bir konuda bilgi verenler lehinedir. Yine okuduğunu anlamada en etkili faktör olarak başlığın ve görsellerin ilginç olmasını seçenler ile metnin içeriğinin merak uyandırıcı olmasını seçenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık metnin içeriğinin merak uyandırıcı olmasını seçenler lehinedir.

Tablo 26			
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamadığında Yardım Aldığı Kişiye Göre Dağılımı			
Öğrencilerin Okuduğunu	N	$\bar{X}$	Ss
Anlamadığında Yardım Aldığı Kişi			
Ailemden	44	57,64	18,16
O konuda bilgili olan herhangi bir kişiden	77	63,07	18,80
Arkadaşımdan	48	64,40	15,77
Öğretmenimden	157	62,68	18,41
Toplam	326	62,34	18,13

Öğrencilerin okuduğunu anlamadığında yardım aldığı kişiye göre dağılımı Tablo 26'da verilmiştir. Öğrencilerin 44'ünün ailesinden, 77'sinin o konuda bilgili olan herhangi bir kişiden, 48'inin arkadaşından, 157'sinin ise öğretmeninden okuduğunu anlamada problem yaşadığında yardım almaktadır. Okuduğunu anlamada problem yaşadığında ilk olarak ailesinden yardım alanların okuduğunu anlama ortalamasının “57,64”, o konuda bilgili herhangi bir kişiden yardım alan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “63,07”, arkadaşından yardım alan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “64,40”, öğretmeninden yardım alan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “62,68” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 27					
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamadığında Yardım Aldığı Kişiye Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1233,047	3	411,016	1,253	,290
Gruplar içi	105598,716	322	327,946		
Toplam	106831,763	325			

Tablo 27’de öğrencilerin okuduğunu anlamadığında yardım aldığı kişiye göre okuma düzeyine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamadığında yardım aldığı kişi ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunamamıştır ($F(3-322) = 1.253$, $p > .05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencinin okuduğunu anlamada problem yaşadığı yerleri tam olarak belirleyememesi veya okuduğunu anlamada yardım aldığı çözüm yollarını kalıcı hale getirememesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 28			
Öğrencilerin Okunan Kitabın Düzeye Uygunluk Kontrol Sıklığına Göre Dağılımı			
Okunan Kitabın Düzeye Uygunluk Kontrol Sıklığı	N	$\bar{X}$	Ss
Her zaman dikkat ederim	100	63,44	16,83
Çoğu zaman dikkat ederim	93	65,11	18,64
Nadiren dikkat ederim	115	59,55	19,06
Hiç dikkat etmem	18	59,82	14,44
Toplam	326	62,34	18,13

Öğrencilerin okunan kitabın düzeye uygunluk kontrol sıklığına göre dağılımı Tablo 28’de gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin 115’i nadiren, 100’ü her zaman, 93’ü çoğu zaman okuduğu kitabın düzeyine uygunluğunu kontrol ettiği bulunmuştur. Öğrencilerin sadece 18’inin okuduğu kitabın düzeyine uygunluğuna hiç dikkat etmediği görülmüştür. Öğrencilerden okuduğu kitabın düzeyine uygunluğuna her zaman dikkat edenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “63,44”, çoğu zaman dikkat edenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “65,11”, nadiren dikkat edenlerin

okuduğunu anlama ortalamasının “59,55”, hiç dikkat etmeyenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “59,82” olduğu görülmüştür.

Tablo 29					
Öğrencilerin Okunan Kitabın Düzeye Uygunluk Kontrol Sıklığına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1840,081	3	613,360	1,881	,133
Gruplar içi	104991,681	322	326,061		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin okuduğu kitabın düzeyine uygunluk kontrol sıklığına göre okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile okudukları kitabın düzeylerine uygunluk kontrol sıklıkları arasında manidar bir ilişki görülememiştir ($F(3-322)=1.881$, $p > .05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin düzeylerine hangi kitapların daha uygun olduğu konusunda bilgi sahibi olmamalarının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 30						
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olduğu 1. Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi						
Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan 1. Metin Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Roman (1)	87	187,05	18,596	7	,010*	1-2, 1-5,
Hikaye (2)	111	149,22				1-7, 3-7,
Şiir (3)	35	171,80				4-7, 6-7,
Masal (4)	26	180,94				7-8
Fabl (5)	20	127,53				
Makale (6)	10	199,55				
Fıkra (7)	13	105,77				
Diğer (8)	24	159,44				
Toplam	326					

*p<.05

Tablo 30’da öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduğu 1. metin türüne göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir. Tablo 30’a göre öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı oldukları 1. metin türü yönünden 87’si roman, 111’i hikâye, 35’i şiir, 26’sı masal, 20’si fabl, 10’u makale, 13’ü fıkra türünü ve 24’ünün ise diğer türleri okuyup anlamada daha başarılı olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 1. metin türü yönünden romanı seçenlerin “187,05”, hikâyeyi seçenlerin “149,22”, şiiri seçenlerin “171,80”, masalı seçenlerin “180,94”, fabl seçenlerin “127,53”, makaleyi seçenlerin “199,55”, fıkrayı seçenlerin “105,77”, diğer metin türlerini seçenlerin “159,44” okuduğunu anlama sıra ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar itibariyle öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 1. metin yönünden okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek olan öğrencilerin makale türünü seçen öğrenciler, okuduğunu anlama sıra ortalaması en düşük olan öğrencilerin ise fıkra türünü seçen öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 1. metin türü ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($X^2(7) = 18.596$, $p < .05$). Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı oldukları 1. metin türü olan roman

ile hikâye, roman ile fabl, roman ile fıkra arasında romanın lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yine öğrencilerden okuduğunu anlamada başarılı olduğunu düşündükleri 1. metin türü ile öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olmaları yönünden şiir okuyanlar ile fıkra okuyanlar arasında şiir okuyanların, masal okuyanlar ile fıkra okuyanlar arasında masal okuyanların lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Makale okuyanlar ile fıkra okuyanlar arasında makale okuyanların, fıkra okuyanlar ile diğer metinleri okuyanlar arasında diğer metinleri okuyanların lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Tablo 31					
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olduğu 2. Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi					
Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan 2. Metin Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Roman	32	168,36	12,803	10	,235
Hikaye	67	167,13			
Şiir	48	166,24			
Masal	47	142,24			
Fabl	21	168,12			
Haber yazısı	16	174,34			
Makale	14	175,00			
Deneme	15	212,37			
Gezi yazısı	17	122,26			
Anı	25	183,72			
Fıkra	24	142,67			
Toplam	326				

Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduğu 2. metin türüne göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir. Tablo 31’de öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 2. Metin türü bakımından öğrencilerden 32’si roman, 67’si hikâye, 48’i şiir, 47’si masal, 21’i fabl, 16’sı haber yazısı, 14’ü makale, 15’i deneme, 17’si gezi yazısı, 25’i anı, 24’ fıkra türünü okuyup anlamakta daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamakta başarılı olduğunu düşündüğü 2.

Metin türü yönünden romanı seçenlerin “168,36”, hikayeyi seçenlerin “167,13”, şiiri seçenlerin “166,24”, masalı seçenlerin “142,24”, fablı seçenlerin “168,12”, haber yazısını seçenlerin “174,34”, makaleyi seçenlerin “175,00” denemeyi seçenlerin “212,37”, gezi yazısını seçenlerin “122,26”, anıyı seçenlerin “183,72”, fıkrayı seçenlerin “142,67” okuduğunu anlama sıra ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar itibariyle öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 2. Metin türü yönünden öğrencilerden okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek olan öğrencilerin anı türünü seçen öğrenciler, okuduğunu anlama sıra ortalaması en düşük öğrencilerin ise gezi yazısı türünü seçen öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 2. metin türü ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülememiştir ($X^2(10) = 18.803$, $p > .05$).

Tablo 32					
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olduğu 3. Metin Türüne Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi					
Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan 3. Metin Türü	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Roman	32	180,45	14,191	11	,223
Hikaye	33	171,23			
Şiir	25	125,26			
Masal	53	155,37			
Fabl	32	159,42			
Haber yazısı	14	134,57			
Makale	13	213,62			
Deneme	13	200,38			
Gezi yazısı	18	166,67			
Anı	29	165,69			
Günlük	14	137,18			
Fıkra	50	168,34			
Toplam	326				

Öğrencilerin okuduğunu anlamda başarılı olduğunu düşündüğü 3. metin türüne göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo

32’de verilmiştir. Tablo 32’ye göre öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 3. metin bakımından öğrencilerden 32’si roman, 33’ü hikâye, 25’i şiir, 53’ü masal, 32’si fabl, 14’ü haber yazısı, 13’ü makale, 13’ü deneme, 18’i gezi yazısı, 29’u anı, 14’ü günlük, 50’si fıkra türünü okuyup anlamada daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 3. metin yönünden romanı seçenlerin “180,45”, hikâyeyi seçenlerin “171,23”, masalı seçenlerin “155,37”, fablı seçenlerin “159,42”, haber yazısını seçenlerin “134,57”, makaleyi seçenlerin “213,62”, denemeyi seçenlerin “200,38”, gezi yazısını seçenlerin “166,67”, anıyı seçenlerin “165,69”, günlüğü seçenlerin “137,18”, fıkrayı seçenlerin “168,34” okuduğunu anlama ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 3. metin türü yönünden öğrencilerden okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek öğrencilerin makaleyi seçen öğrenciler, okuduğunu anlama ortalaması en düşük öğrencilerin ise haber yazısını seçen öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 3. metin türü ile okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($X^2(11) = 14.191$, $p > .05$).

Tablo 33						
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranılan 1. Özelliğe Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi						
Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranılan 1. Özellik	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Tarihi (1)	49	159,53	17,318	7	,015*	1-4, 2-4,
Duygusal (2)	51	175,78				4-6, 4-7,
Fantastik (3)	13	156,04				4-8
Kahramanlık (4)	30	104,70				
Dini (5)	11	134,50				
Bilim kurgu (6)	28	178,54				
Polisiye (7)	16	198,34				
Macera (8)	128	169,51				
Toplam	326					

*p<.05

Tablo 33'te öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduğu kitapta aradığı 1. özelliğe göre okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki verilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduğunu düşündüğü 1. özellik bakımından öğrencilerden 49'u tarihi, 51'i duygusal, 13'ü fantastik, 30'u kahramanlık, 11'i dini, 28'i bilim kurgu, 16'sı polisiye, 128'i ise macera kitaplarını okuyup anlamada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamakta başarılı olduğunu düşündüğü kitapta aradığı 1. özelliğin tarihi olduğunu düşünen öğrencilerin "159,53", duygusal olduğunu düşünenlerin "175,78", fantastik olduğunu düşünen öğrencilerin "156,04", kahramanlık olduğunu düşünenlerin "104,70", dini olduğunu düşünenlerin "134,50", bilim kurgu olduğunu düşünenlerin "178,54", polisiye olduğunu düşünenlerin "198,34", macera olduğunu düşünenlerin "169,51" sıra ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar itibarıyla öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduğunu düşündüğü kitapta aradığı 1. özellik bakımından okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek öğrencilerin polisiye türündeki kitapları seçen öğrenciler, okuduğunu anlama sıra ortalaması en düşük öğrencilerin tarihi türündeki kitapları seçen öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduğunu düşündüğü 1. özellik ile

öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($X^2(7) = 17.318$, $p < .05$). Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılı olduğunu düşündüğü 1. özellik ile okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki ilişki bakımından tarihi özelliğe sahip kitapları okuyanlar ile kahramanlık özelliğine sahip kitapları okuyanlar arasında tarihi kitapları okuyanların, duygusal özelliğe sahip kitapları okuyanlar ile kahramanlık özelliğine sahip kitapları okuyanlar arasında duygusal kitapları okuyanların lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Kahramanlık özelliğine sahip kitapları okuyanlar ile bilim-kurgu özelliğine sahip kitapları okuyanlar arasında bilim-kurgu özelliğine sahip kitapları okuyanların, kahramanlık özelliğine sahip kitapları okuyanlar ile polisiye özelliğine sahip kitapları okuyanlar arasında polisiye özelliğine sahip kitap okuyanların, kahramanlık özelliğine sahip kitap okuyanlar ile macera özelliğine sahip kitap okuyanlar arasında macera özelliğine sahip kitap okuyanların lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 34					
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranılan 2. Özelliğe Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi					
Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranılan 2. Özellik	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
Tarihi	15	211,57	7,257	7	,403
Duygusal	32	177,02			
Fantastik	42	166,81			
Kahramanlık	80	156,84			
Dini	23	160,85			
Bilim kurgu	30	154,92			
Polisiye	28	179,16			
Macera	76	151,93			
Toplam	326				

Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitapta aradıkları 2. özelliğe göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 34’te gösterilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitapta aradıkları 2. özellik bakımından

tarihi kitapları seçen öğrencilerin “211,57”, duygusal kitapları seçen öğrencilerin “177,02”, fantastik kitapları seçen öğrencilerin “166,81”, kahramanlık kitaplarını seçen öğrencilerin “156,84”, dini kitapları seçen öğrencilerin “160,85”, bilim kurgu kitaplarını seçen öğrencilerin “154,92”, polisiye kitaplarını seçen öğrencilerin “179,16”, macera kitaplarını seçen öğrencilerin “151,93” okuduğunu anlama sıra ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlamakta başarılı olduklarını düşündükleri kitapta aradıkları 2. özellik bakımından okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek öğrencilerin tarihi kitapları seçen öğrenciler, okuduğunu anlama sıra ortalaması en düşük öğrencilerin macera kitaplarını seçen öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitapta aradıkları 2. özellik ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülememiştir ($X^2(7) = 7.257, p > .05$).

Tablo 35					
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranan 3. Özelliğe Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi					
Okuduğunu Anlamada Başarılı Olunan Kitapta Aranan 3. Özellik	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Tarihi	25	190,64	10,312	7	,172
Duygusal	41	148,45			
Fantastik	35	177,37			
Kahramanlık	52	150,78			
Dini	30	130,38			
Bilim kurgu	40	174,50			
Polisiye	25	156,60			
Macera	78	174,28			
Toplam	326				

Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitapta aradıkları 3. özelliğe göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 35’te gösterilmiştir. Tablo 35’e göre öğrencilerin okuduklarını anlamakta başarılı olduklarını düşündükleri 3. özellik bakımından tarihi kitapları seçen öğrencilerin “190,64”, duygusal kitapları

seçen öğrencilerin “148,45”, fantastik kitapları seçen öğrencilerin “177,37”, kahramanlık kitaplarını seçen öğrencilerin “150,78”, dini kitapları seçen öğrencilerin “130,38”, bilim kurgu kitaplarını seçen öğrencilerin “174,50”, polisiye kitaplarını seçen öğrencilerin “156,60”, macera kitaplarını seçen öğrencilerin “174,28” okuduğunu anlama sıra ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamakta başarılı olduklarını düşündükleri kitapta aradıkları 2. özellik bakımından okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek öğrencilerin tarihi kitapları seçen öğrenciler, okuduğunu anlama sıra ortalaması en düşük öğrencilerin ise dini kitapları seçen öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitapta aradıkları 2. özellik ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($X^2(7) = 10.312$, $p > .05$).

Tablo 36						
Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 1. Faaliyete Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi						
Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 1. Faaliyet	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı Farklılık
Bol bol kitap okurum(1)	37	142,14	26,370	7	,000*	1-5, 2-5,
Televizyon izlerim (2)	30	113,87				2-8, 3-5,
Bilgisayardan, cep telefonundan, sosyal medyada gezinirim (3)	48	141,50				3-8, 5-7
Müzik dinlerim (4)	11	162,77				
Derslerime çalışırım (5)	122	190,05				
Ailemle sohbet ederim (6)	15	166,90				
Arkadaşlarımla gezer, eğlenirim (7)	41	147,83				
Ev işlerinde aileme ve çevremdeki diğer bireylere yardımcı olurum (8)	22	195,16				
Toplam	326					

* p< .01

Tablo 36’da öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. faaliyete göre okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. Faaliyet bakımından 37’si bol bol kitap okuduğu, 30’u televizyon izlediği, 48’i sosyal medyada gezdiği (bilgisayar ve telefonda), 11’i müzik dinlediği, 122’si ders çalıştığı, 15’i ailesiyle sohbet ettiği, 41’i arkadaşlarıyla gezip eğlendiği, 22’si de ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardımcı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. faaliyet olarak ders çalışmaya zaman ayıranların sayısının en fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. faaliyet bakımından bol bol kitap okuyanların “142,14”, televizyon izleyenlerin “113,87”, sosyal medyada gezenlerin “141,50”, müzik dinleyenlerin “162,77”, ders çalışanların “190,05”, ailesiyle sohbet edenlerin “166,90”, arkadaşlarıyla gezip eğlenenlerin “147,83”, ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım edenlerin “195,16”

okuduğunu anlama sıra ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. faaliyet bakımından okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek olan öğrencilerin ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım eden öğrenciler, okuduğunu anlama sıra ortalaması en düşük öğrencilerin ise televizyon izleyen öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. faaliyet ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($X^2(7) = 26.370, p < .01$). Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. faaliyet ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında ilişki bakımından bol bol kitap okuyan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile ders çalışanların okuduklarını anlama düzeyleri arasında ders çalışanların, televizyon izleyenlerin okuduklarını anlama düzeyleri ile ders çalışanların okuduklarını anlama düzeyleri arasında ders çalışanların lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Televizyon izleyenlerin okuduklarını anlama düzeyleri ile ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım edenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bilgisayar veya cep telefonunda sosyal medyada gezenlerin okuduklarını anlama düzeyleri ile ders çalışanların okuduklarını anlama düzeyleri arasında ders çalışanların lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bilgisayar veya cep telefonundan sosyal medyada gezenlerin okuduklarını anlama düzeyleri ile ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım edenlerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım edenlerin, ders çalışanların okuduklarını anlama düzeyleri ile arkadaşlarıyla gezip eğlenenlerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında ders çalışanların lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Tablo 37					
Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 2. Faaliyete Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi					
Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 2. Faaliyet	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Bol bol kitap okurum	29	192,16	9,606	7	,212
Televizyon izlerim	43	138,09			
Bilgisayardan, cep telefonundan, sosyal medyada gezinirim	25	151,46	9,606	7	,212
Müzik dinlerim	30	165,73			
Derslerime çalışırım	84	155,50	9,606	7	,212
Ailemle sohbet ederim	36	176,69			
Arkadaşlarımla gezer, eğlenirim	46	162,02	9,606	7	,212
Ev işlerinde aileme ve çevremdeki diğer bireylere yardımcı olurum	33	186,55			
Toplam	326				

Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 2. faaliyete göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 2. faaliyet bakımından 29’unun bol bol kitap okuduğu, 43’ünün televizyon izlediği, 25’inin sosyal medyada gezdiği, 30’unun müzik dinlediği, 84’ünün ders çalıştığı, 36’sının ailesiyle sohbet ettiği, 46’sının arkadaşlarıyla gezip eğlendiği, 33’ünün ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 2. faaliyet bakımından ders çalışma faaliyetine zaman ayıranların sayısının diğer faaliyetlere zaman ayıranların sayısından fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 2. faaliyet bakımından bol bol kitap okuyanların “192,16”, televizyon izleyenlerin “138,09”, sosyal medyada gezenlerin “151,46”, müzik dinleyenlerin “165,73”, derslerine çalışanların “155,50”, ailesiyle sohbet edenlerin “176,69”, arkadaşlarıyla gezip eğlenen öğrencilerin “162,02”, ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım eden öğrencilerin “186,55” okuduğunu anlama sıra ortalamasına sahip oldukları

bulunmuştur. Okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek öğrencilerin bol bol kitap okuduğu, en düşük öğrencilerin ise televizyon izlediği belirlenmiştir. Öğrencilerin hafta zaman ayırdıkları 2. faaliyet ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($X^2(7) = 9.606$, $p > .05$).

Tablo 38					
Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 3. Faaliyete Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi					
Öğrencilerin Hafta Sonu Zaman Ayırdıkları 3. Faaliyet	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
Bol bol kitap okurum	22	179,61	10,639	7	,155
Televizyon izlerim	48	169,58			
Bilgisayardan, cep telefonundan, sosyal medyada gezinirim	31	207,60			
Müzik dinlerim	52	147,75			
Derslerime çalışırım	54	156,26			
Ailemle sohbet ederim	43	165,19			
Arkadaşarımla gezer, eğlenirim	42	151,99			
Ev işlerinde aileme ve çevremdeki diğer bireylere yardımcı olurum	34	151,96			
Toplam	326				

Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 3. faaliyete göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 3. faaliyet bakımından 22’sinin bol bol kitap okuduğu, 48’inin televizyon izlediği, 31’inin sosyal medyada gezdiği, 52’sinin müzik dinlediği, 54’ünün derslerine çalıştığı, 43’ünün ailesiyle sohbet ettiği, 42’sinin ailesiyle gezip eğlendiği, 34’ünün ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardım ettiğine ulaşılmıştır. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 3. faaliyet olarak ders çalışma faaliyetine zaman ayıranların sayısının diğer faaliyetlere zaman ayıranların sayısından fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hafta sonu

zaman ayırdıkları 3. faaliyet bakımından bol bol kitap okuyan öğrencilerin “179,61”, televizyon izleyen öğrencilerin “169,58” sosyal medyada gezen öğrencilerin “207,60”, müzik dinleyen öğrencilerin “147,75”, derslerine çalışan öğrencilerin “156,26”, ailesiyle sohbet eden öğrencilerin “165,19”, arkadaşlarıyla gezip eğlenen öğrencilerin “151,99”, ev işlerinde ailesine ve çevresindeki diğer bireylere yardımcı olan öğrencilerin “151,96” okuduğunu anlama sıra ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 3. faaliyet bakımından okuduğunu anlama sıra ortalaması en yüksek olan öğrencilerin sosyal medyada gezdiği, okuduğunu anlama sıra ortalaması en düşük öğrencilerin müzik dinlediği belirlenmiştir. Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 3. faaliyet ile okuduğunu anlam düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($X^2(7) = 10.639, p > .05$).

Tablo 39
Öğrencilerin Kitap Seçiminde Yazarın Yerli veya Yabancı Olma Durumuna Göre Dağılımı

Kitap Seçiminde Yazarın Yerli veya Yabancı Olma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Evet	93	61,41	18,71
Hayır	136	63,50	18,35
Kısmen	97	61,62	17,34
Toplam	326	62,34	18,13

Araştırma grubunun kitap seçiminde yazarın yerli veya yabancı olma durumuna göre dağılımı Tablo 39’da gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin 93’üne göre kitap seçiminde yazarın yerli veya yabancı olmasının önemli olduğu, 136’ sına göre önemli olmadığı, 97’ sine göre kısmen önemli olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden okuyacakları kitabın yazarının yerli ya da yabancı olmasına dikkat eden öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,41”, dikkat etmeyenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “63,50”, kısmen dikkat edenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,62” olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuyacakları kitabın yazarının yerli ya da yabancı olmasına dikkat edenlerin, etmeyenlerin ve kısmen dikkat edenlerin okuduğunu anlama ortalamasının

birbirine yakın olduğu görülmüştür. Okuduğu kitabın yazarın yerli ya da yabancı olmasına dikkat etme durumu yönünden okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrencilerin okuduğu kitabın yazarının yerli ya da yabancı olmasına dikkat etmeyenler olduğu ve bunları sırasıyla okuduğu yazarın yerli ya da yabancı olmasına kısmen dikkat edenlerin ve okuduğu yazarın yerli ya da yabancı olmasına dikkat eden öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 40					
Öğrencilerin Kitap Seçiminde Yazarın Yerli veya Yabancı Olma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	313,287	2	156,643	,475	,622
Gruplar içi	106518,476	323	329,779		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin kitap seçiminde yazarın yerli veya yabancı olma durumuna göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 40'ta gösterilmiştir. Öğrencilerin kitap seçiminde yazarın yerli veya yabancı olma durumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında manidar bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F(2-323) = .475$, $p > .05$). Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi üzerinde okuyacağı kitabın yazarının yerli ya da yabancı olmasından ziyade okunan kitabın öğrencinin gelişimine, seviyesine, ilgisine uygun olup olmadığının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 41 Öğrencinin Kendine Ait Kitaplığının Olup Olmama Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi						
Öğrencinin Kendine Ait Kitaplığın Olup Olmama Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Evet	226	62,40	18,48	,085	324	,932
Hayır	100	62,22	17,41			

Tablo 41’ de öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarının olup olmama durumlarına göre okuma düzeylerine ilişkin Bağımsız grup T-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 41’e göre öğrencilerin 226’sının evinde kendine ait kitaplığının olmadığı, 100’ünün ise evinde kendine ait kitaplığının olduğu tespit edilmiştir. Bu tabloya göre kendilerine ait kitaplıkları olanların okuduğunu anlama düzeylerinin ortalamasının “62,40” olduğu; kendilerine ait kitaplığı olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ortalamasının ise “62,22” olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kendilerine ait kitaplıklarının olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($t(324) = .085$, $p > .05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerden kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin gerektiği ölçüde kitaplıklarından faydalanmamaları veya kitaplıklarında bulunan kitapların yaşlarına, ilgilerine dönük olmamasının, kitaplıklarındaki kitap sayısının yetersizliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 42 Öğrencilerin Kendine Ait Kitaplığındaki Kitap Sayısına Göre Dağılımı			
Öğrencinin Kendine Ait Kitaplığındaki Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
Bulunmuyor	100	62,22	17,41
1-11	98	61,33	17,88
12-30	82	62,40	19,26
31-60	32	62,96	18,95
61 ve üzeri	14	68,58	17,50
Toplam	326	62,34	18,13

Öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarındaki kitap sayıları Tablo 42’de verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerden 100’ünün kendine ait kitaplığının

olmadığı, 98'inin kendine ait kitaplıkta 1-11 kitap, 82'sinin kendine ait kitaplıkta 12-30 kitap, 32'sinin kendine ait kitaplıkta 31-60 kitap, 14'ünün ise kendine ait kitaplıkta 61 ve üzeri kitap olduğu görülmüştür. Kendine ait kitaplığı olmayanların “62,22”, evindeki kendine ait kitaplıkta 1-11 kitap olan öğrencilerin “61,33”, evindeki kendine ait kitaplıkta 12-30 kitap olan öğrencilerin “62,40”, evindeki kendine ait kitaplıkta 31-60 kitap olan öğrencilerin “62,96”, evindeki kitaplıkta 61 ve üzeri kitap olan öğrencilerin “68,58” okuduğunu anlama ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre evinde kendine ait kitaplığın olup olmaması ve evinde kendine kitap sayısı bakımından okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrencilerin evinde kendine ait kitaplıkta 61 ve üzeri kitap olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 43					
Öğrencilerin Kendine Ait Kitaplığındaki Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	732,276	5	146,455	,442	,819
Gruplar içi	106099,486	320	331,561		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklarındaki kitap sayısına göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 43'te verilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kendilerine ait kitaplıklarındaki kitap sayısı arasında manidar bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir ($F(5-320) = .442, p > .05$). Öğrencilerin evindeki kitaplıktaki kitapların öğrencilerin ilgilerine, yaşlarına dönük olmamasıyla birlikte öğrencinin bu kitaplardan yararlanamaması ya da yararlanmak istememesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 44 Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplık Olup Olmama Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları					
Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplık Olup Olmama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Evet	162	165,78	26856,50	,436	,663
Hayır	164	161,25	26444,50		

Tablo 44’te öğrencinin evindeki ortak kitaplık olup olmama durumuna göre okuduğunu anlama düzeyine ilişkin Mann- Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tablo 44’e göre öğrencinin evinde ortak kitaplık olup olmama durumu ile öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($Z = .436$, $p > .05$). Evinde ortak kitaplık olan öğrencilerin sıra ortalamasının “165,78”, evinde ortak kitaplık olmayan öğrencilerin ise sıra ortalamasının ise “161,25” olduğu görülmüştür. Evinde ortak kitaplık bulunan öğrencilerin ortalamalarının evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 45 Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplıktaki Kitap Sayısına Göre Dağılımı			
Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplıktaki Kitap Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
Bulunmuyor (1)	164	62,00	17,90
1-11 (2)	58	59,61	17,16
12-30 (3)	54	61,77	19,50
31-60 (4)	26	60,20	16,21
61 ve üzeri (5)	24	74,93	17,09
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 45’te öğrencinin evindeki ortak kitaplıktaki kitap sayısına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 45’e göre öğrencilerden 164’ünün evinde ailesiyle ortak kullandığı kitaplığın olmadığı, evinde ailesiyle birlikte ortak kullandığı kitaplık olan öğrencilerden kitaplığında 1-11 kitap olan öğrenci sayısının 58, 12-30 kitap olan öğrenci sayısının 54, 31-60 kitap olan öğrenci sayısının 26, 61 ve üzeri kitap olan öğrenci sayısının ise 24 olduğu belirlenmiştir. Evinde ailesiyle ortak kullandığı bir

kitaplığa sahip olan öğrencilerden kitaplığında 1-11 kitap olan öğrencilerin “59,61”, 11-30 kitap olan öğrencilerin “61,77”, 31-60 kitap olan öğrencilerin “60,20”, 61 ve üzeri kitap olan öğrencilerin “74,93” okuduğunu anlama ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Evinde ailesiyle ortak kullandığı bir kitaplığın bulunmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının ise “62,00” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 46 Öğrencinin Evindeki Ortak Kitaplıktaki Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	4388,272	4	1097,068	3,438	,009*	1-5, 2-5, 3-5, 4-5
Gruplar içi	102443,491	321	319,139			
Toplam	106831,763	325				

*p<.01

Öğrencinin evindeki ortak kitaplıktaki kitap sayısına göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 64’te verilmiştir. Öğrencinin evindeki ortak kitaplıkta bulunan kitapların sayısı bakımından öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Evinde ailesiyle ortak kullandığı kitaplığı olmayanlar, evinde ailesiyle ortak kullandığı kitaplıkta 1-10 kitap, 11-30 kitap, 31-60 kitap olanlar ile evinde ailesiyle ortak kullandığı kitaplıkta 61 ve üzeri kitap olanlar arasında okuduğunu anlama düzeyi bakımından evinde ailesiyle ortak kullandığı kitaplıkta 61 ve üzeri kitap olanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(4-321) = 3.438, p < .01$).

Tablo 47						
Öğrencilerin Okuma Geliştirme Tekniklerini Kullanma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları						
Öğrencinin Okumasını Geliştirici Teknikleri Kullanma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Evet	279	63,06	17,71	2,379	324	,018*
Hayır	47	56,21	21,33			

*p<.05

Öğrencilerin okuma geliştirme tekniklerini kullanma durumuna göre okuma düzeyine ilişkin Bağımsız grup t-testi Tablo 47’de gösterilmiştir. Tablo 47’ye göre öğrencilerden 279’unun okumayı geliştirici teknikleri kullandığı 47’sinin ise okumayı geliştirici teknikleri kullanmadığı görülmüştür. Öğrencilerden okumayı geliştirici teknikleri kullananların ortalamasının “63,06”, okumayı geliştirici teknikleri kullanmayanların ortalamasının ise “56,21” olduğu görülmüştür. Okumayı geliştirici teknikleri kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının kullanmayanlara göre yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okuma geliştirici teknikleri kullanma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($t(324) = 2.379$, $p < .05$). Bu sonuç öğrencilerin okumayı geliştirici teknikleri kullanmalarının onların okuduklarını anlamalarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 48			
Öğrencilerin Okumayı Geliştirici Teknikleri Kullanma Sıklığına Göre Dağılımı			
Öğrencilerin Okumayı Geliştirici Teknikleri Kullanma Sıklığı	Frekans	$\bar{X}$	Ss
Her Zaman (1)	30	56,06	17,33
Sıklıkla (2)	93	65,17	16,26
Bazen (3)	154	63,93	17,77
Hiçbir Zaman(4)	49	55,84	20,96
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 48’de öğrencilerin okumasını geliştirici teknikleri kullanma sıklığına göre dağılımı gösterilmiştir. Öğrencilerden 30’u her zaman, 93’ü sıklıkla, 154’ü de bazen okuma geliştirici teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 47 öğrencinin ise okuma geliştirici teknikleri hiçbir zaman kullanmadıkları görülmüştür.

Buna rağmen Tablo 48'e göre öğrencilerin büyük bir kısmının okuma geliştirici teknikleri kullandığı bulunmuştur. Öğrencilerden okuma geliştirici teknikleri her zaman kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “56,06”, okuma geliştirici teknikleri sıklıkla kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “65,17”, okuma geliştirici teknikleri bazen kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “63,93”, okuma geliştirici teknikleri hiçbir zaman kullanmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “55,84” olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrencilerin okumayı geliştirici teknikleri sıklıkla kullanan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 49 Öğrencilerin Okumayı Geliştirici Teknikleri Kullanma Sıklığına Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	4389,907	3	1463,302	4,600	,004*	2-4, 3-4
Gruplar içi	102441,856	322	318,142			
Toplam	106831,763	325				

*p<.01

Öğrencinin okumayı geliştirici teknikleri kullanma sıklığına göre okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 49’da ortaya konmuştur. Tablo 49’a göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin okumayı geliştirici teknikleri kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F(3-322) = 4.600$, $p < .01$). Öğrencilerin okuma geliştirici teknikleri kullanım sıklığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki bakımından okuma geliştirici teknikleri sıklıkla kullananlar ile hiçbir zaman kullanmayanlar arasında anlamlı farkın sıklıkla kullananlar lehine olduğu ve okuma geliştirici teknikleri bazen kullananlar ile hiçbir zaman kullanmayanlar arasında anlamlı farklılığın bazen kullananlar lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 50 Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 1. Strateji Durumuna Göre Dağılımı			
Öğrencinin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 1. Strateji	N	$\bar{X}$	Ss
Herhangi bir strateji kullanmıyorum	47	56,21	21,33
Başlıktan, görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme	138	64,71	16,34
Metindeki kalın, italik yazılı yerlere dikkat etme	34	62,52	20,33
Metni gözden geçirme	42	60,52	18,42
Altını çizme	30	58,28	16,47
Diğer	35	62,98	23,08
Toplam	326	61,94	18,74

Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 1. stratejiye göre dağılımı Tablo 50’de gösterilmiştir. Tablo 50’ye göre öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 1. strateji bakımından öğrencilerden 47’sinin herhangi bir stratejiyi kullanmadığı, 138’inin başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin ettiği, 34’ünün metindeki kalın ve italik yazılı yerlere dikkat ettiği, 42’sinin metni gözden geçirdiği, 30’unun metindeki önemli yerlerin altını çizdiği, 35’inin de diğer stratejileri kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden okuma öncesi, sırası, sonrası kullanılan stratejiler bakımından hiçbir stratejiyi kullanmayanların “56,21”, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme stratejisini kullanan öğrencilerin “64,71”, metindeki kalın ve italik yerlere dikkat etme stratejisini kullanan öğrencilerin “62,52”, metni gözden geçirme stratejisini kullanan öğrencilerin “60,52”, metindeki önemli yerlerin altını çizme stratejisini kullanan öğrencilerin “58,28”, diğer stratejileri kullananların “62,98” okuduğunu anlama ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 1. strateji bakımından okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrencilerin başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin stratejisini kullanan öğrenciler, okuduğunu anlama ortalaması en düşük olan öğrencilerin ise herhangi bir strateji kullanmayan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 51					
Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 1. Strateji Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3139,490	5	627,898	1,810	,110
Gruplar içi	111005,841	320	346,893		
Toplam	114145,331	325			

Tablo 51’de öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 1. stratejiye göre okuduğunu anlama düzeylerine göre Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandıkları 1. strateji ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir (F(5-320):1.810, $p > .05$).

Tablo 52 Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 2. Strateji Durumuna Göre Dağılımı			
Öğrencinin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 2. Strateji	N	$\bar{X}$	Ss
Herhangi bir strateji kullanmıyorum	47	56,21	21,33
Başlıktan, görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme	18	68,14	14,47
Metindeki kalın, italik yazılı yerlere dikkat etme	35	64,54	17,14
Metni gözden geçirme	61	64,14	15,88
Metinle ilgili sorular hazırlama ve bu sorulara cevap bulmaya çalışma	16	58,28	17,90
Altını çizme	51	60,94	17,92
Metnin kenarına not alma	26	63,18	18,84
Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma	12	67,53	20,06
Okunan metni tekrar etme	15	54,39	17,20
Özet çıkarma	15	62,16	18,43
Okunan metni anlamlandırma	30	68,08	17,43
Toplam	326	62,34	18,13

Tablo 52’de öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 2. stratejiye göre dağılımı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasıkullandıkları 2. strateji bakımından öğrencilerin 47’sinin herhangi bir strateji kullanmadığı, 18’inin başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin ettiği, 35’inin metindeki kalın ve italik yazılı yerlere dikkat ettiği, 61’inin metni gözden geçirdiği, 16’sının metinle ilgili sorular hazırladığı ve bu sorulara cevap bulduğu, 51’inin altını çizdiği, 26’sının metnin kenarına not aldığı, 12’sinin kelimelerin değil düşüncelerin takibini yaptığı, 15’inin okunan metni tekrar ettiği, 15’inin özet çıkardığı, 30’unun ise okunan metni anlamlandırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 2. strateji bakımından herhangi bir stratejiyi kullanmayan öğrencilerin “56,21”, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin eden öğrencilerin “68,14”, metindeki kalın ve italik yazılı yerlere dikkat eden öğrencilerin “64,54”, metni gözden geçirenlerin “64,14”, metinle ilgili sorular hazırlayıp bu sorulara cevap bulan öğrencilerin “58,28”, metindeki önemli yerlerin altını çizen öğrencilerin “60,24”, metnin

kenarına not alan öğrencilerin “63,18”, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapan öğrencilerin “67,53”, okunan metni tekrar eden öğrencilerin “54,39”, özet çıkaran öğrencilerin “62,16”, okunan metni anlamlandıran öğrencilerin “68,08” okuduğunu anlama ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 2. strateji bakımından okuduğunu anlama ortalaması en yüksek öğrencilerin başlık ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme stratejisini kullandığı, okuduğunu anlama stratejisi en düşük öğrencilerin ise okunan metni tekrar etme stratejisini kullandığı görülmüştür.

Tablo 53					
Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 2. Strateji Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5382,702	10	538,270	1,671	,086
Gruplar içi	101449,061	315	322,061		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanmış olduğu 2. strateji ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 53’te gösterilmiştir. Tablo 53’e göre öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanmış olduğu 2. strateji ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($F(10-325) = 1.671, p > .05$).

Tablo 54
Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan
3. Strateji Durumuna Göre Dağılımı

Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullandığı 3. Strateji	N	$\bar{X}$	Ss
Herhangi bir strateji kullanmıyorum (1)	47	56,21	21,33
Başlıktan, görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme (2)	23	71,67	16,73
Metindeki kalın, italik yerlere dikkat etme (3)	16	70,07	16,20
Metni gözden geçirme (4)	24	60,13	16,26
Metinle ilgili sorular hazırlama ve bu sorulara cevap bulma (5)	15	59,20	10,20
Altını çizme (6)	38	62,07	16,42
Metnin kenarına not alma (7)	21	61,58	17,37
Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma (8)	26	64,68	17,96
Okunan metni tekrar etme (9)	17	59,09	16,53
Özet çıkarma (10)	45	55,87	19,39
Okunan metni anlamlandırma (11)	54	69,07	16,05
Toplam	326	62,34	18,13

Araştırma grubunun okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandığı 3. strateji durumuna göre dağılımı Tablo 54’te gösterilmiştir. Tablo 54’e göre öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandıkları 3. strateji bakımından öğrencilerin 47’sinin herhangi bir strateji kullanmadığı, 23’ünün başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin ettiği, 16’sinin metindeki kalın ve italik yerlere dikkat ettiği, 24’ünün metni gözden geçirdiği, 15’inin metinle ilgili sorular hazırladığı ve bu sorulara cevap bulduğu, 38’inin metindeki önemli yerlerin altını çizdiği, 21’inin metnin kenarına not aldığı, 26’sının kelimelerin değil düşüncelerin takibini yaptığı, 17’sinin okunan metni tekrar ettiği, 45’inin özet çıkardığı, 54’ünün okunan metni anlamlandırıdığı görülmüştür. Öğrencilerden okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanılan 3. Strateji bakımından herhangi bir strateji kullanmayanların “58,21”, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin eden öğrencilerin “71,67”, metindeki kalın ve italik yerlere dikkat eden öğrencilerin “70,07”, metni gözden geçiren öğrencilerin “60,13”, metinle ilgili sorular hazırlayıp bu sorulara cevap veren öğrencilerin “59,20”, metindeki önemli yerlerin altını çizen öğrencilerin “62,07”, metnin kenarına not alan öğrencilerin “61,58”,

kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapan öğrencilerin “64,68”, okunan metni tekrar eden öğrencilerin “59,09”, özet çıkaran öğrencilerin “55,87”, okunan metni anlamlandıran öğrencilerin “69,07” okuduğunu anlama ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandıkları 3. strateji bakımından okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrencilerin başlıktan ve görsellerden hareketle tahmin etme stratejisini kullanan öğrenciler, okuduğunu anlama ortalaması en düşük öğrencilerin ise özet çıkaran öğrenciler olduğu görülmüştür.

Tablo 55 Öğrencilerin Okuma Öncesi Sırası Sonrası Kullanılan 3. Strateji Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	9653,043	10	965,304	3,129	,001*	1-2, 1-11, 2-10, 10-11
Gruplar içi	97178,719	315	308,504			
Toplam	106831,763	325				

*p<.01

Tablo 55’te öğrencilerin okuma öncesi sırası sonrası kullanılan 3. strateji durumuna göre okuduğunu anlama düzeyine ilişkin Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Tablo 55’e göre öğrencilerin okuma öncesi sırası sonrası kullandığı 3. strateji ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($F(10-315) = 3.129$, $p < .01$). Öğrencilerden herhangi bir stratejiyi kullanmayanlar ile başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler arasındaki anlamlı farklılığın başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler lehine, hiçbir stratejiyi kullanmayanlar ile okunan metni anlamlandıranlar arasındaki anlamlı farklılığın ise okunan metni anlamlandıranlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler ile özet çıkaranlar arasındaki anlamlı farklılığın başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler lehine, özet çıkaranlar ile

okunan metni anlamlandıranlar arasındaki anlamlı farklılığın ise okunan metni anlamlandıranlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 56 Öğrencilerin Kelime Tanımda Problem Yaşama Durumuna Göre Dağılımı			
Öğrencinin Kelime Tanımda Problem Yaşama Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Evet	22	59,79	17,79
Hayır	135	64,71	17,45
Kısmen	169	60,79	18,59
Toplam	326	62,34	18,13

Araştırma grubunun kelime tanımda problem yaşama durumuna göre dağılımı Tablo 56’da verilmiştir. Öğrencilerin 135’inin kelime tanımda problem yaşadığı, 169’unun kelime tanımda kısmen problem yaşadığı, 22’sinin ise kelime tanımda problem yaşamadığı görülmüştür. Bu noktada kelime tanımda problem yaşamayan öğrenci sayısının az olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden kelime tanımda problem yaşadığını düşünenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “59,79” kelime tanımda problem yaşamadığını düşünenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “64,71”, kelime tanımda kısmen problem yaşadığını düşünen öğrencilerin ise okuduğunu anlama ortalamasının “60,79” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kelime tanımda problem yaşayıp yaşamamalarına göre okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrenciden en düşük olan öğrenciye göre sıralaması kelime tanımda problem yaşamayanlar, kısmen yaşayanlar, yaşayanlar şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 57 Öğrencilerin Kelime Tanımada Problem Yaşama Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1308,224	2	654,112	2,002	,137
Gruplar içi	105523,539	323	326,698		
Toplam	106831,763	325			

Öğrencilerin okuduğu anlama düzeyleri ile kelime tanımada problem yaşama durumu arasındaki ilişkiyi gösteren Tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 57’de verilmiştir. Bu tabloya göre öğrencilerin kelime tanımada problem yaşama durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($F(2-323) = 2.002, p > .05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında bazı öğrencilerin kelime tanımada problem yaşamadığını düşünürken yaşadığı, bazı öğrencilerin de kelime tanımada problem yaşamazken yaşadığını düşündüğü tahmin edilmektedir.

Tablo 58 Öğrencilerin Anlamını Bilmediği Kelimede Yardım Aldığı Kişiye Göre Dağılımı			
Öğrencinin Anlamını Bilmediği Kelimede Yardım Aldığı Kişi	N	$\bar{X}$	Ss
Bağlamdan hareketle tahmin ederim (1)	45	74,00	14,87
Sözlüğe bakarım (2)	91	60,68	17,35
Öğretmenime sorarım (3)	131	59,86	18,06
İnternette araştırırım (4)	59	61,52	18,76
Toplam	326	62,34	18,13

Öğrencinin anlamını bilmediği kelimede yardım aldığı kaynağa göre dağılımı Tablo 58’de verilmiştir. Öğrencilerden 131’inin anlamını bilmediği kelimeleri öğretmenine sorduğu, 91’inin sözlüğe baktığı, 59’unun internette araştırdığı, 45’inin ise bağlamdan hareketle tahmin ettiği görülmüştür. Öğrencilerden anlamını bilmeyen kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eden öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “74,00”, sözlüğe bakan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “60,68”, öğretmene soran öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “59,86”,

internetten araştıran öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının “61,52” olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre anlamı bilinmeyen kelimelerde yardım alınan kaynak bakımından okuduğunu anlama ortalaması en yüksek olan öğrencilerin anlamı bilinmeyen kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin ettiği, okuduğunu anlama ortalaması en düşük öğrencilerin ise anlamı bilinmeyen kelimeleri öğretmene sorduğu tespit edilmiştir.

Tablo 59
Öğrencilerin Anlamını Bilmediği Kelimede Yardım Aldığı Kişiye Göre
Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	7210,442	3	2403,481	7,769	,000*	1-2, 1-3, 1-4
Gruplar içi	99621,320	322	309,383			
Toplam	106831,763	325				

*p<.01

Tablo 59’da öğrencilerin anlamını bilmediği kelimede yardım aldığı kişi ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren Tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimede yardım aldığı kaynak ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ($F(3-322) = 7.769$, $p < .01$). Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimede yardım aldığı kaynak bakımından kelimelerin anlamını bağlamdan hareketle tahmin edenler ile sözlüğe bakanlar, öğretmene soranlar ve internetten araştıranlar arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın kelimenin anlamını bağlamdan hareketle tahmin ederek bulanların lehine olduğu görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin bilmediği kelimenin anlamını bağlamdan hareketle tahmin ederken zihnini daha aktif kullandığı, sorguladığı, metni bir bütün olarak görmenin farkına vardığı ve dolayısıyla okuduğunu daha kolay ve iyi anladığı düşünülmektedir.

Tablo 60 Öğrencilerin Süreli Yayın Takip Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları						
Süreli Yayın Takip Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Evet	99	64,25	18,03	1,252	324	,212
Hayır	227	61,51	18,15			

Tablo 60’da öğrencilerin süreli yayın takip durumu ile okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin Bağımsız grup t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 60’a göre öğrencilerden 99’unun süreli yayın takip ettiği, 227’sinin ise süreli yayın takip etmediği ve öğrencilerden süreli yayın takip edenlerin okuduğunu anlama ortalamasının “64,25”, süreli yayın takip etmeyenlerin okuduğunu anlama ortalamasının ise “61,51” olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre süreli yayın takip eden öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasının, süreli yayın takip etmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamasından yüksek olduğu ancak öğrencilerin süreli yayın takip durumu ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t(324) = 1.252, p > .05$). Bu sonucun ortaya çıkmasında süreli yayın takip eden öğrencilerin takip ettikleri süreli yayını tam anlamıyla okumamalarının, okuduklarını anlayamadıklarının ve okuduklarından çıkarımda bulunamadıklarının etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öğretmen Görüşleri

1)- Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

1. Öğretmen: *Okuma düzeylerini yeterli bulmuyorum. Bunu da sınıf içerisinde yaptığımız okuma etkinliklerine, okuma yarışmalarına dayanarak söylüyorum.*

2. Öğretmen: *Hayır, yeterli olduğunu düşünmüyorum. İlk girdiğim derste yaptırdığım okuma çalışması benim böyle düşünmeme sebep oldu. Beklentimin karşılanmadığını fark ettim.*

3. Öğretmen: *Öğrencilerimizin okuma düzeylerini yeterli buluyorum. Okulumuzda birkaç öğrenci dışında okuma düzeyi çok kötü olan öğrencimiz yok. Bir öğrencimiz 6.sınıfta ve okuma düzeyi oldukça kötü. Bu öğrencimizle boş vakitlerimizde birebir de ilgilendik ama çabalarımız bir sonuç vermedi. Bazı öğrencilerimiz ise takılmadan okuyabiliyor fakat okuduğunu anlama ve yorumlama*

konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Bu öğrencilerimiz özellikle Türkçe paragraf sorularını çözerken çok zorlanıyorlar. Okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin düzenli bir okuma alışkanlığının olmadığını görüyoruz.

4. Öğretmen: *Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeyleri genel olarak seviyenin altında, okuma bilmeyen öğrenciler bile var. Öğrenciler kitap okumuyorlar ve kitap okumayı da sevmiyorlar. Okuma düzeyi düşük olan öğrenciler okuduğunu anlamakta zorlanıyorlar. Bu da öğrencilerin ders başarısını olumsuz yönde etkiliyor. Ders esnasında okuma çalışması yaptırdığım zamanlarda, çoğu öğrenci metni akıcı bir biçimde okuyamıyor. Öğrenciler okurken okuduğuna dikkat etmedikleri için kitapta yazanı değil zihinlerinde kendi tamamladıkları kelimeleri okuyorlar. Öğrenciler kelimeleri telaffuz etmekte zorlanıyorlar.*

5. Öğretmen: *Kendi okulumdaki öğrencilerden bir genelleme yapacak olursam maalesef ki okuduğunu anlama düzeyleri iyi bir seviyede değil. Öğrencilerimizin okuduğunu anlama düzeylerinin daha iyi olması gerekmektedir. Okumayı sadece Türkçe ders kitabını okumak olarak gören öğrencilerimiz var.*

6. Öğretmen: *Okulumuz öğrencilerinin bir dakikada okuduğu kelime sayılarını incelediğimde 8.sınıf öğrencilerinden 4-5 tanesi 300 veya 300'e yakın kelime okuduğunu, diğerlerinin ise bunun çok altında bir sayıda kelime okuduğunu görüyorum. Bu da gösteriyor ki öğrencilerimin okuma seviyeleri düşüktür. 5.Sınıf öğrencileri dakika 110-120 kelime ve üzeri, 6.sınıf öğrencileri 130-140 kelime ve üzeri, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri ise ortalama 200-300 kelime okuyabilmelidir. Öğrencilere gerek yazılı sınavda gerek test çözerken sorduğum okuma ve anlamaya dayalı, ana fikir konulu sorularda çok fazla yanlış yaptıklarını görüyorum. Özellikle okuma alışkanlığı olmayan ve okuma seviyesi düşük öğrencilerimin daha fazla yanlış yaptığına tanık oldum.*

7. Öğretmen: *Ortaokul öğrencilerin kelime dağarcıkları gelişmemiş, bazı öğrencilerin okuduğunu anlamama ve kendini ifade edememe okuma sorunlarının olduğunu gözlemliyorum. Bu sorunun temelden kaynaklandığını düşünüyorum. Temelden kastettiğim ise öğrencilerin kitaplara olan ilgisinin az olması, ailenin kitaba verdiği önemin az olması, anne ve babanın evde okuma saatleri yapmaması,*

öğrencilerin kütüphane alışkanlığının olmaması, kitapların önemini kavrayamamış olması ve kitapları nasıl okumaları gerektiğini kavrayamamaları gibi sebeplerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili problemleri üzerinde bu etkilidir.

8. Öğretmen: *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin hem okulumuzda hem de ülke genelinde düşük olduğunu düşünüyorum. Daha önce çalıştığım okullarda ve şu an çalıştığım okuldaki birkaç öğrencinin okuma düzeylerinin iyi olduğunu bunların dışındaki öğrencilerin ise okuduklarını anlama düzeylerinin vasat ve vasatın altında olduğunu gördüm. Şu an bulunduğum okulda 5.ve 6. sınıfların Türkçe derslerine girmekteyim. Bu öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin düşük olduğunu görüyorum. Öğrencilerin kitap okuduklarını görüyorum ancak onlardan okuduklarını anladıklarına dönük dönüt alamıyorum. Öğrencilerin okuma hızları iyi, bir haftada bir kitabı okuyup, bitirdiklerini de görüyorum. Ancak öğrenciler okuduklarını anlama durumlarında sıkıntılı yaşıyorlar. Öğrencilerin okudukları kitap bir hikâye ise öğrenciler hikâyeyi tamamlama, hikâyenin devamını kurgulamakta problem yaşıyorlar, hikâyeyi hemen sonuca bağlamaya çalışıyorlar ve okudukları ile ilgili çıkarımda bulunamıyorlar. Okunan kitabı özetlemeyle ilgili çalışmada ise kitap hakkında birkaç karakter dışında kitap hakkında öğrencilerin aklında pek bir şey kalmıyor. Öğrenciler hakkında böyle düşünmem de bu faktörler etkili olmaktadır.*

9. Öğretmen: *Ortaokul dört yıllık bir süreçtir. Bize ilkokuldan gelen öğrencilerden okuduğunu anlamaya düzeyine dönük temeli iyi olan öğrenci sayısı oldukça azdır. Bu öğrenciler dışındaki öğrenciler bizi hakikaten okuduğunu anlama noktasında çok zorluyorlar. Bunun için öğrencilerin okumaya dönük ilgi ve olumlu tutumlarını geliştirmeye çalışıyoruz. Çeşitli dönemlerde, çeşitli kitapları kütüphaneye alıyoruz ve bunları öncelikle elime alarak kendim okumaya çalışıyorum. Ardından öğrenciler, kitabı elimde görünce kitaba karşı merakları uyanıyor. Daha sonra öğrenciler kitap okumak için adeta sıraya giriyorlar. Öğrencilere okumanın çok gerekli olduğunu, bunun sadece Türkçe dersi için değil tüm dersler için önemli olduğunu, okumanın yaşam boyu gerçekleştirilmesi gereken bir fiil olduğunu ifade ediyorum. Çocuklar aileden belki kitap okuma tutum ve davranışını göremiyor ancak*

biz okulda onlara kitap okuma tutum ve davranışına kazandırmaya çalışıyoruz. Türkçe dersinde başarılı olmayan bir çocuk sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilgisi, matematik gibi diğer derslerde de başarılı olamayacaktır. Çünkü bunlar da paragrafa ya da okuduğunu anlamaya dayalıdır. Okumanın ne kadar gerekli olduğunu onlara ifade ederek onları okumaya karşı heveslendirmek ve böylece onların okumaya dönük olumlu tutum ve davranış ortaya koymalarını sağlamak hedeflenmektedir.

10. Öğretmen: *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Mesela metin okurken kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin takılması, dilinin sürçmesi, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumaları neticesinde bu kaniya vardım. Genel olarak bakacak olursak kitap okuyan öğrencilerin ifade becerisi yüksektir. Kitap okumayan öğrenciler de ise kendini ifade ederken bir tutukluk ve çekingenlik, kendini geri çekme halinin olduğunu gözlemliyorum. Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olmaması diğer derslerdeki başarısını da etkiliyor. Çocuğa diyorum ki “Sen okuduğunu anlayamıyorsan, matematikte bir soruyu okuduğunda nasıl anlayacaksın?” Yani Türkçe ders başarısı düşük olan öğrencilerin diğer derslerde de ders başarısı düşük oluyor. Kitap okuyan öğrencilerin ufkunun daha geniş, hayata daha geniş açıdan bakan kişiler olduğunu gözlemliyorum. Okumayan öğrenciler ise daha sığ düşünüyor.*

11. Öğretmen: *Ortaokul öğrencileri, benim için yetişkinliğe bir adım daha atmış öğrenci kesimi demektir. Eğitimciler olarak biz bu dönemi ergenlik dönemi olarak adlandırıyoruz. Bu dönemde öğrencilerin enerjileri çok yüksek, ama bunların enerjileri doğru yönde kullanılmadığı için öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin çok düşük olduğunu düşünmekteyim. Günümüzde teknoloji çok üst düzeyde ve öğrenciler teknolojiyi Daha heyecanlı, daha renkli, daha farklı dünyalar sunan bir unsur olarak gördükleri için öğrencilerin hepsi teknolojiye daha meyillidir. Girdiğim dersler neticesinde bunu fark ettim. Eğer öğrenciye farklı materyalleri sunduğunuz zaman onların ilgisini daha rahat çekebilirsiniz. Ancak sıradan bir eğitimci gibi hani “yap, et, kıl” dediğin zaman öğrencinin hiçbir şekilde dikkatini çekemiyoruz. Bunun neticesinde de öğrencinin okumaya ve derse karşı ilgisinin*

oldukça düşük olduğunu ve öğrencinin okuduğunu anlamada ciddi manada sıkıntılar yaşadığını görüyoruz.

12. Öğretmen: *Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini yeterli bulmuyorum. İlk atandığım, görev yaptığım okulda okuduğunu anlama seviyesi en iyi denilebilecek öğrencilerin bile aslında çok düşük okuduğunu anlama düzeyine sahip olduğunu gördüm. Hatta okuma yazma bilmeyen sekizinci sınıf öğrencisinin olduğunu, okuma yazma bilenlerin de yavaş, çok yavaş ve heceleyerek hatta heceleri bile yanlış ayırarak okuduğunu gördüm. Bu durum ben de şok etkisi yaptı. Bu konuda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığını söyleyebilirim. Şu an görev yaptığım okulda da tam anlamıyla okuduğunu anlama düzeyi iyi olan öğrencilerin bir elin parmağını geçmediğini söyleyebilirim. 2 okul arasında değerlendirme yapacak olsam şu an görev yaptığım okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin İlk olarak görev yaptığım okulun öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine göre iyi olduğunu ama buna rağmen yine de bu öğrencilerin de okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Şu an görev yaptığım okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha iyi olmasında; okulun merkezi bir okul olması, velilerin daha ilgili olması, veli görüşmelerinin daha fazla yapılabilir olması etkilidir. Önceki okulumda velilerle yaptığımız görüşmeler etkisiz ve anlamsız kalıyordu.*

2)- Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeylerini iyileştirmek için neler yapılabilir?

1. Öğretmen: *Okuma etkinliklerine daha fazla yer verilebilir. Öğrencilerinin ilgisini çekebilecek kitaplar tavsiye edilebilir. Veli görüşmesi yapılarak öğrencilerin evde kitap okuyup okumadıkları tespit edilmeye çalışılabilir. Derste sesli veya sessiz okuma çalışması yapılabilir. Okunan metinler yarım bırakılarak öğrencilerin merak duygusu uyandırılabilir. Kütüphane gezileri yapılabilir. Sınıf seviyesine göre farklı türde kitaplar önerilebilir. 5. Sınıf seviyesinde masal fabl öykü gibi türler daha ilgi çekiciyken, 8.sınıf seviyesinde roman daha ilgi çekici olabilmektedir. Okumanın zoraki değil, sevilerek yapılması gerektiği konusunda konuşmalar yapılabilir. Okulda eş zamanlı okuma saatleri yapılarak öğretmen, öğrenci, müdür de dâhil olmak üzere*

tüm personelin katılımı ile okuma teşvik edilebilir. Derste öğrencilerin ilgisini çekebilecek yazarların yaşam öyküleri anlatılarak yazarlara karşı merak duymaları, dolayısıyla eserlerine merak duymaları sağlanmış olacaktır.

2. Öğretmen: Okuma çalışması yapılabilir. 6 saatlik dersin en az bir saati okuma dersi olabilir. Okumaya ilgisi olmayan öğrencilere ilgi çekici kitaplar tavsiye edilebilir. Kitabı okuyup okumadığından emin olunmayan öğrencilere kitaptan sorular sorulabilir. Sınıf mevcudu düşük sınıflarda ise aynı metin aynı anda tüm öğrenciler tarafında sesli okunabilir. Başta çok karışık gelen bu yöntem zamanla aynı anda güzel okumaya dönüşebilir. Daha önce bu yöntemi uyguladım ve faydasını gördüm. Veli ile iletişim kurularak evde de okuma çalışmasının yapılması sağlanabilir. Hepsinden daha önemlisi öğrenciye okuma sevgisinin aşılması gerekir. Bunun için de öğrenciyi sevdiği tarz kitaba yönlendirerek bu işi başarmalıyız. Örnek okumalar yaparak öğrencilere kitap okuma tutum ve davranışını kazandırma noktasında örnek olmalıyız. Öğrenci kitap okurken bizde kitap okumalıyız. Varsa imkânımız yazarlarla söyleşilere katılmalıyız. Sınıflar veya okullar arası okuma yarışmaları düzenleyebiliriz. Ödül başarıya ulaştırabilir.

3. Öğretmen: Öğrencilerin okuma düzeylerini iyileştirmek için okuma saatleri yapıyoruz. Ayrıca okuma becerileri seçmeli dersimiz var. Bunlar öğrencilerin okuma düzeylerini biraz daha iyileştirdi. Öğretmenlerimizin boş vakitlerinde okuma düzeyi olmayan öğrencilerle birebir ilgilenmesi öğrencilerimizin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirebilir. Bu konuda ayrıca velilerin de bilinçlendirilmesi ve öğrencilerin okumaya karşı tutum ve davranışlarını, okuduğunu anlama düzeylerindeki iyileşmenin olup olmadığını onların da takip etmesinin bu öğrenciler açısından iyi olacağını düşünüyorum.

4. Öğretmen: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için her sınıfta mutlaka okuma saati yapılması gerekiyor. Hatta ayrı bir okuma dersi bu noktada daha etkili olabilir. Çünkü öğrencilerle birebir ilgilenmek için Türkçe derslerinde yapılan okuma çalışmaları yeterli olmayabiliyor. Her sınıf için haftada bir okuma saati yapıyorum. Kitap okumayı sevmeyen öğrencileri okumaktan zevk alacakları kitaplara yönlendiriyorum. Bu kitaplar genellikle macera

kitapları oluyor. Okuma seviyesi düşük öğrencilere de sınıf seviyesinin altında kitaplar okutuyorum. Çocukları okumaya teşvik etmek ve çocuklara model olmak için derslere kitaplarla gidiyorum. Bazen onlara verdiğim kitaplardan da okuyorum. Benim okuduğumu gördükleri zaman merak edip kendileri de okumak istiyor. Çocukların okumasını geliştirmek ve çocukları okumaya teşvik etmek için önemli bir husus da kitap kapaklarıdır. Çocuklar kapaklarını beğenmedikleri kitapları okumak istemiyorlar. Aynı kitaptan genellikle kapağı güzel olanı tercih ediyorlar. Bu yüzden kitap kapakları hazırlanırken de kitap kapağının ilgi çekici olmasına dikkat edilmeli bu sayede öğrencileri biraz da olsa okumaya teşvik edebiliriz.

5. Öğretmen: *Kitap okumayı eğlenceli hale getirmek için, öğrencilerin ilgilerini çekmek lazımdır. Bunun için yaptığım uygulamalardan birisi haftanın belirli saatlerinde okuma saatleri yapmaktır. Öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadığına dair onlara sorular yönelterek bu soruları çözmelerini sağlamaya çalışıyorum. Geçen günlerde kitap okuma durağı adlı bir projemiz vardı, çocukların ilgisini bayağı çekmişti. Teneffüs aralarında, okul çıkışlarında vs. gidip o durakta kitap okumak isteyen birçok öğrenciyle karşılaştım.*

6. Öğretmen: *Okuma bir alışkanlık işidir. Öğrenci bunu yemek yemek, su içmek vs. kişinin temel ihtiyaçlarından biri olarak görmediği sürece kitap okumanın önemini kavrayamaz. Kitap okumanın hayat boyunca devam eden bir ihtiyaç olduğu çocuklar ve aileler tarafından kavranamıyor. 1. sınıfta okumaya geçişte rekabet havasıyla öğrencilere aileleri tarafından okuma yaptırılıyor. Daha sonra sınıf öğretmenin gayreti ve inisiyatifine bırakılıyor. Ben 5, 6, 7, 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmaları için öğrencilere haftada 1 saat serbest okuma çalışması yaptırıyorum. Bu çalışmada okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerimde başarı görüyorum. Okuma seviyesi düşük öğrencilere de alt sınıf seviyesindeki ince kitapları kendilerinin seçip okuma alışkanlığını kazanmalarını sağlamaya çalışıyorum. Sınıflarda en çok kitap okuyan öğrencilerimi sözlü notlarına yüksek notlar vererek onları ödüllendiriyorum. Ben okulumuzda öğrencilerimiz için yeterli kitabın olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerime evlerinde okumadıkları kitapları*

sınıf kitaplığına bağışlamaları için onları teşvik ediyor ve bu davranışları konusunda arkadaşları yanında onurlandırıyorum.

7. Öğretmen: Bana göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik uygulanabilecek en iyi yöntem öğretmenlerin ve velilerin öğrencilere rol model olabileceği şekilde günlük okuma saatlerinin düzenlenmesidir. Bu yöntem öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, okuma sevgisinin, kişisel gelişiminin artmasını ve kendini ifade etme becerisinin gelişimini sağlar. Ben de 6 saatlik ve 5 saatlik olan Türkçe dersinin 1 saatini okuma saatine ayırarak öğrencilerle birlikte kitap okuma etkinliğini gerçekleştiriyorum. Veliler de kitap okuma tutum ve davranışında rol model olarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını ve okuduğunu anlama seviyelerinin artmasını sağlamalıdır. Öğretmenler ve öğretmenlerin rehberliğinde veliler öğrencilerin seviyelerine uygun kitapları öğrencilere hediye etmelidir.

8. Öğretmen: Bundan önceki çalıştığım okulda ve şu an görev yaptığım okulda kendi derslerimde okuma saatleri düzenliyorum. Okuma saatlerinde sınıftaki tüm öğrencilerle beraber okuma yapıyoruz. Öğrencilerden herhangi birini seçip hangi kitabı okuduğunu, kitabın içeriğinin ne olduğunu, diğer öğrencilere de bu kitabı tavsiye edip etmeyeceğini yönünde sorular soruyor ve böylece okuduğu kitabı değerlendirmesini istiyorum. Bunun dışında öğrenci velileri için veli takip formu oluşturup onlara dağıtıyorum. Öğrencilerin her akşam 40-45 dakika kitap okumalarını istiyor, öğrencilerin kitap okuyup okumadıklarına dair velilerin gözlemlmeleri için form dağıtıyorum. Öğrencilere velilerine götürmeleri için dağıttığım bu form işe yaramadı çünkü bu durum veli profili ile ilgili bir durumdur. Bu konuda daha önceki çalıştığım okuldaki öğrenci profili daha ilgiliydi. Hatta bu form hakkında bilgi sahibi olmak için bazı öğrenci velileri beni telefonla arayarak bu form hakkında bilgi edinmeye çalıştı. Veli gözlem durumu velinin ilgili olması dolayısıyla o öğrencilerde daha işe yaramıştı. Kitap okuduğuna güvendiğim ve inandığım öğrencilerin velilerinin bu formu doldurmaya daha çok dikkat ettiğini gözlemledim. Velilerin hepsini toplayıp form hakkında bilgilendirme yaptım. 5. sınıflar için hikâye tamamlama, hikâye üzerine konuşma çalışmaları yaptırıyorum.

Metnin öncesi ve sonrası hakkında öğrencilerin tahmin ve metnin geneline dönük çıkarım yapabilmelerini sağlamaya çalışıyorum. 6. sınıflarda ise okul dışı öğrencinin kitap okuduğunu takip etmeye dönük velilere okuma formu veriyorum; okul içinde öğrencilerin kitap okumalarını takip etmek için öğrencilere okuma saati, okuduğu hakkında soru cevap çalışması, okul içi ödüllendirme gibi etkinlikler yapıyorum. 7. ve 8. sınıf öğrencileri fevri hareketlere sahiptir. Ergenlik döneminde oldukları ve kitaptan daha çok uzaklaştıkları için bu kitabı al ve oku demek yerine, o kitabın öğrenciler tarafından ilgisinin çekilmesi amaçlanmalıdır. Öğrencinin kitaba dikkatini çekmeye yönelik olarak öğrenci o kitabın içeriğinden ne öğrenebilir, ne anlayabilir şeklinde çalışmalar yapılabilir. Çok yakın arkadaş grubuna Ömer Seyfettin'in Ant kitabını öğrencilerden ikisine de verdim ve ikisinin de bu kitabı okumalarını söyledim. Sınıfın tamamının bu kitaba dikkatlerini çektiklerini gözlemledim. Benim çok sevdiğim bir kitap olan Küçük Prens'i sınıfa götürüp bir sayfasını okuduktan sonra, bu kitap içerisinden bir resmi öğrencilere gösterdim. Böylece onların kitaba olan ilgilerini çektim. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesi, paragraf sorularını çözebilmeleri, diğer derslerde de başarısızlıklarının giderilebilmesi adına eleştirel ifadelerle öğrencilerin kitap okumalarını sağlamak yerine, öğrencilerin okuyacakları kitaba ilgilerinin çekilmesi gerekir. Türk klasiklerini öğrencilere okutmaya çalışıyorsunuz. Ancak bu kitaplardan bazılarında bilinmeyen kelime sayısının fazla olması, öğrencinin bu kitapları çok şevkle okumamasına, okuduğu kitaptan kopmaya başlamasına sebep oluyor. Okulda uyguladığım okuma saatlerinde öğrencilerin okuduğu kitaplarda geçen Türkçe kökenli olmayan kelimelerin fazla olduğunu gözlemliyorum. Bu durum öğrencinin okuduğu kitabı çok şevkle okumamasına ve okuduğu o kitaptan kopmasına sebep oluyor. Türk klasiklerinin yalınlaştırılmış bir anlatıma sahip olması gerekir. Öğrencilerin dili basit, güncel, akıcı anlatımı olan kitapları seçmesini sağlamaya çalışıyorum.

9. Öğretmen: Öğrencilere ‘‘kitap oku, kitap okumalısın’’ demek boş bir uğraştır. Öncelikle kitap okumanın gerekliliğini çocuklara inandırmalısın. Çocuğun ilgisine dönük kitaplar temin edilmeli, ailenin bulunduğu yerde çocuğunu kitapçıya götürüp, kitapçada çocuğunun istediği kitabı seçmesi beklenmelidir. Okul

kütüphanesi ve halk kütüphanesindeki kitaplar yenilenebilir. Çocuğun okuyacağı kitap onun ilgisine dönük, seveceği türden, olmalı ki çocuk kitap okumayı sürekli bir hale getirebilsin. Ben Türkçe ders sayısının fazla olduğunu düşünüyorum, bu ders saatlerinden 1 saati kitap okumaya ayırıyorum. Öğrencilerin kitap okumasının takibini yaparak kitap okuma saatinde öğrencilerin sadece kitap okumayla ilgilenmesini sağlıyorum ve başka bir şeyle ilgilenmesine izin vermiyorum. Bu saatlerde kitabı olmayanları ya da son okuduğu kitabı bitirmiş olanları okul kütüphanesine göndererek oradan kendilerine uygun kitabı tedarik etmelerini sağlıyoruz. Kitabın içeriği, puntosu, resimleri, kapağı vs. kitabın fiziki ve içerik özelliklerinin öğrencilerin okuması üzerinde etkisi vardır. Kitap okumaya ilk olarak başlayanlar için görsellerin çok olması, az sayfalı olması onların kitap okumayı sevmesi ve alışkanlık haline getirmesi açısından önemlidir. Çocuk kitap okumayı sevdikten ve kitap okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirdikten sonra okuyacağı kitaptaki resim oranı azaltılarak, yazı oranı ve sayfa sayısı arttırılabilir. Kitabın bir albenisi olmalıdır. Çocuğun ilgisini, dikkatlerini kitaba çekebilmelidir. Kitabın kapağının merak uyandırıcı ve estetik olması çocuğun ilgisinin kitaba çekilmesi açısından önemlidir.

10. Öğretmen: Çocuğa ‘‘kitap oku, kitap oku’’ demek yerine gerek öğretmen gerekse ailenin onunla birlikte oturup kitap okuması çocuğun okuduğunu anlama düzeyini iyileştirmek için daha etkili olur. Ailenin eğitim düzeyi, çocuğun okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkilidir. Eğitimli aileler, çocuklarını okumaya yönlendirdikleri için bu ailelerin çocuklarının da okuduğunu anlama düzeylerinin ve okumaya karşı daha ilgilerinin daha iyi olduğu ancak eğitim seviyesi düşük aileler, çocuklarını kitap okumaya yönlendirmedikleri için bu ailelerin çocuklarının ise okuduğunu anlama düzeylerinin ve okumaya karşı ilgilerinin düşük olduğunu söyleyebilirim. Haftada bir sınıfa beş saatlik Türkçe dersim var ve bu derslerin 1 saatini okuma saati olarak belirliyorum. Okuma saatlerinde kitabımı alıp öğretmen masasında değil de çocukların arasında ya da boş bir sıraya oturarak örnek bir şekilde okuyorum. Benim için bir öğretmenin öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırması ve onun okuduğunu anlama düzeyini iyileştirmesi adına en iyi yöntem budur. Bir baba, çocuğuna ‘‘Odaya git, kitabını oku, dersine çalış.’’ deyip kendisi

televizyonla ilgileniyorsa “Çocuk; babam bana oku diyor, ancak kendisi başka şeyle meşgul oluyor.” şeklinde düşünüp, bu durumu sorgulayacaktır ve kitabını okumayacaktır. Akşamları ailenin yarımşar saat kitap okuması, çocuğun okuma alışkanlığı kazanması ve okuduğunu anlama düzeyini iyileştirmesi üzerinde etkili olacaktır. Kitabın fiziki ve içerik özellikleri de çocuğun okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkilidir. Saman kâğıtlarına basılı, bitişik yazılmış kitaplar çocuklar tarafından okunmak istenmezken; biraz daha albenisi yüksek kitaplar öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Yaş itibari ile farklı düzeydeki öğrencilere, farklı kitapları önermeye çalışıyorum. 8. sınıf öğrencilerine daha çok kendini tanımaya dönük, kişisel gelişim kitaplarından faydalanmasını; beşinci sınıf öğrencilerine ise daha çok hikâye tarzı kitapları okumalarını öneriyorum. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını edinmesinde ve okuduğunu anlama düzeylerini iyileştirme de en etkili yöntem kitap okuma noktasında, çocuğa örnek olmaktır. Öğretmen kitaba hürmet ederse öğrenci de kitaba hürmet eder. Sınıfta okuma saatlerinde kafamı kaldırmadan kitap okuduğumu gören öğrencilerin de kafalarını kaldırmadan kitap okuma davranışına sergiledikleri ancak sınıfta kitap okuma dışında başka bir işle meşgul olduğumu, öğretmen masasında oturduğumu gören öğrencilerin ise kitap okuma dışında davranışlar sergilediklerini gözlemliyorum.

11.Öğretmen: Eğitimciler olarak bizler çocuğun seviyesini belirlersek, çocuğun önüne sunduğumuz kitaplar çok iyi yazarların kitapları olursa, çok renkli olursa veya farklı materyallerle onların dikkatini çekebilirsek onların da okuduğunu anlama seviyelerini iyi bir noktaya getirebiliriz. Sıradan, basit, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesini geliştirmeyen kitapları, öğrencilere zorla okuttuğunuzda öğrenciler kitapları okumaya dönük hiçbir isteklilik göstermez. İyi yazar, iyi kitap ve iyi materyal çocuğun kitap okumaya istekli olması açısından çok önemlidir. Öğrenciler için en çok kitap okuyan kişiyi belirlemek için yarışma yapılabilir ve bunun sonucunda öğrenciler kitapla ödüllendirilebilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınmalı özellikle öğrencilerin okuyacağı kitapların belirlenmesinde ilgisi, yaşı, seviyesi göz önünde bulundurulmalıdır. Kütüphanede bulunan ortaokul seviyesinde olan bazı kitapların içeriği çok ağırdır. Çocuğun

okuyacağı kitabın çocuğu eğlendiren, kapağı dikkat çeken, üslubu çocuğun düzeyine uygun, hayal dünyasına seslenen ve hayal dünyasını geliştirebilen cinsten olmalıdır. 5. sınıftan 8. sınıfa gidildikçe çocukların okuyacağı resim oranı azaltılırken, yazı oranı arttırılmalıdır. Öğrencilerin okuyacağı kitaptaki sayfa sayısı da yaş ilerledikçe arttırılabilir.

12. Öğretmen: Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini iyileştirmek adına farklı etkinlikler yapılabilir. Sınıf içi etkinlikler veya tüm okulun katıldığı eş zamanlı etkinlikler yapılabilir. Şu an benim okulumda tüm okulun katıldığı eş zamanlı etkinlikler yapılmıyor ama ben bunun faydalı olacağını düşünüyorum. 6 saatlik Türkçe dersinin 1 saati okumaya, anlamaya ve bunun üzerine etkinliklere ayrılabilir. Okuma ile ilgili etkinlikler yapıyoruz. Ama özellikle etkinlikler bu saatte belirlenip yapılabilir. Önce görev yaptığım okulda ve şu an görev yaptığım okulda öğrencilerin her gün kitap okumasını zorunlu tuttum. Öğrencilerin kitabı okuyup okumadıklarını o gün okudukları kitabın özetini çıkarmalarından ve o çıkardıkları özetin başına tarih atmalarından anladım. Ben öğrencilerin her gün ne okuduğunu bu şekilde takip edebiliyorum. Ama özetin kitaptan bakılarak yazılıp yazılmadığını anlamak adına kitabın özetini bir de öğrenciye anlattırıyorum. Böylece öğrencilerin kitabı okuyup okumadıklarını fark edebiliyorum. Öğrenciler kitap okumaya özendirilebilir, bunu için yarışmalar düzenlenebilir ya da yazar ve şairler davet edilebilir. Yazmaya teşvik edilebilir ya da daha fazla kitap okumaya teşvik edilebilir. Öğrencilere pekiştireç verilebilir. Kitabın fiziki ve içerik özellikleri çocuğun ilgisini kitaba çekmek adına çok etkilidir. Görüntü bu yaş seviyesi için çok önemlidir. Aslında öğrencileri tanıyarak ilgi alanlarını bilebiliyoruz. Öğrencinin ilgi alanına yönelik verilecek kitaplar öğrencilerin okuma isteğini arttırır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

1-Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamalarının, kız öğrencilerin okuduklarını anlama ortalamalarından daha düşük olduğu ve dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bulunan bu sonuç benzer araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Sallabaş, 2008; Ateş 2008; Sert 2010; Köseoğlu 2011; Kutlu ve diğerleri 2011; Ceran ve diğerleri 2015; Akın 2016; Bayraktar 2017; Altunkaya 2017; Değirmenci Gündoğmuş 2018; Altunkaya 2018). Ancak Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu çalışmalarında (2011), öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir.

2-Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılığın Ahmet Yesevi Ortaokulu ile YBO ve Saltuklu Ortaokulu arasında olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu farklılığın Ahmet Yesevi Ortaokulu lehine olduğu ve Ahmet Yesevi Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, Mamahatun 17 Şubat Ortaokulu ve Saltuklu Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri bakımından Saltuklu Ortaokulu'nun; Ahmet Yesevi Ortaokulu'nun yanında YBO, Tercan İmam Hatip Ortaokulu ve Altunkent Ömer Gültekin Ortaokulu ile de anlamlı farklılığının olduğu tespit edilmiştir. Saltuklu Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin; Ahmet Yesevi Ortaokulu, YBO, Tercan İmam Hatip Ortaokulu ve Altunkent Ömer Gültekin Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinden düşük olduğu belirlenmiştir.

3-Öğrencilerin sınıfları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılığın 8. sınıf öğrencileri lehine olduğu ve 8. sınıf

öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

4-Öğrencilerin anne eğitim durumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu'nun (2011), Altunkaya'nın (2018) çalışmasında da öğrencilerin anne eğitim durumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Ancak Sert'in (2010) araştırmasında ise anne eğitim durumu ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin de okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Yine Ateş'in (2008) çalışmasında da anne eğitim durumu ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Annesi okuryazar ya da ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin annesi lise ya da üniversite mezunu olanlara göre düşük olduğuna ulaşılmıştır. Köseoğlu'nun (2011) ve Akın'ın (2016) araştırmasında da anne eğitim durumu değişkeni ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

5-Öğrencilerin baba eğitim durumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu, 2011). Ancak Altunkaya'nın (2018) araştırmasına göre öğrencilerin baba eğitim durumu ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu ve baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduklarını anlama ortalamalarının; baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerin okuduklarını anlama ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Yine Sert'in (2010) araştırmasında da öğrencilerin baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Ateş'in (2008) bu iki sonuca benzer şekilde öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Babası okuryazar, ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin babası üniversite mezunu olanlara göre; babası okuryazar ve ilkokul mezunu olanların da babası lise

mezunu olan öğrencilere göre okuduklarını anlama düzeylerinin göre düşük olduğu tespit edilmiştir.

6-Öğrencilerin anne mesleği ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri anne mesleği ev hanımı olanlarla anne mesleği diğer meslek (memur, işçi olanlar) arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

7-Öğrencilerin baba mesleği ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin baba mesleğinin memur, çiftçi, işçi ve diğer meslek grubundan olmasına göre değişmediği görülmüştür.

8-Öğrencilerin ilkokulda sınıf öğretmenlerini değiştirme durumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerden ilkokulda sınıf öğretmenini hiç değiştirmeyenlerle sınıf öğretmenini bir kez değiştirenler, iki kez değiştirenler, üç kez değiştirenler ve beş kez değiştirenler arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık sınıf öğretmenini hiç değiştirmeyenler lehinedir. Yani sınıf öğretmenini hiç değiştirmeyen öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin sınıf öğretmenini bir kez değiştirenlerin, iki kez değiştirenlerin, üç kez değiştirenlerin, beş kez değiştirenlerin okuduğunu anlama ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

9-Öğrencilerin ilkokul ikamet yeri ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Köseoğlu, 2011). İlkokul ikamet yeri bakımından belde-köyde ikamet eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile ilçede ve ilde ikamet eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında belde-köyde ikamet eden öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

10-Öğrencilerin özürlü devamsızlık durumları ile özürsüz devamsızlık durumları, yılsonu başarı puanı, dakikada okudukları kelime sayısı, okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin özürsüz devamsızlık durumları ile yılsonu başarı puanı ve okuduklarını anlama düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin devamsızlık durumları

arttıkça yılsonu başarı puanlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Ancak öğrencilerin özürsüz devamsızlık durumları ile dakikada okudukları kelime sayısı arasında ise ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin yılsonu başarı puanları ile dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ateş'in (2008) çalışmasına göre öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin yılsonu başarı puanları arttıkça dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduklarını anlama düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

11-Öğrencilerin ilkokulda birleştirilmiş sınıfta öğrenim göre durumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık ilkokul döneminde birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeyenlerin lehinedir. İlkokul döneminde birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmeyenlerin okuduklarını anlama düzeylerinin ilkokul döneminde birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür (Köseoğlu, 2011).

12-Öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklıkları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

13-Öğrencilerin haftada kitaba ayırdıkları zaman ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı gözlenmiştir.

14-Öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısı ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

15-Öğrencilerin okuduklarını anlamada en etkili olan faktör (başlığın ve görsellerin ilginç olması, bilinmeyen bir konuda bilgi vermesi, metnin yaşa ve seviyeye hitap etmesi, metnin içeriğinin merak uyandırıcı olması) ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğrencilerden okuduklarını anlamada en etkili faktör olarak başlığın ve görsellerin ilginç olmasını gören öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile bilinmeyen bir konuda bilgi vermesini ifade eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında bilinmeyen

bir konuda bilgi vermeyi ifade eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri lehine bir anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerden okuduklarını anlamada en etkili faktör olarak başlığın ve görsellerin ilginç olmasını ifade eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile metnin içeriğinin merak uyandırıcı olmasını ifade eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında metnin içeriğinin merak uyandırıcı olmasını ifade eden öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

16-Öğrencilerin okudukları kitapların düzeylerine uygun olup olmadığı kontrol sıklığı ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

17-Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 1. metin türü ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

18-Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 2. metin türü ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

19-Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri 3. metin türü ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

20-Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitaplarda aranan 1. özellik ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

21-Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitaplarda aranan 2. özellik ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

22-Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarılı olduklarını düşündükleri kitaplarda aranan 3. özellik ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

23-Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 1. faaliyet ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

24-Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 2. faaliyet ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

25-Öğrencilerin hafta sonu zaman ayırdıkları 3. faaliyet ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

26-Öğrencilerin okudukları kitap seçiminde yazarın yerli veya yabancı olması ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

27-Öğrencilerin kendilerine ait kitaplıkların olup olmaması ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Öğrencilerin kitaplığında bulunan kitap sayısı ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

28-Öğrencilerin ortak kullandıkları kitaplıklarının (ailesiyle birlikte) olup olmaması ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Ancak öğrencilerin ortak kullandıkları kitaplıktaki kitap sayısı ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerden ortak kitaplığında 61 ve üzeri kitap olanların okuduklarını anlama düzeyleri ile ortak kitaplığı olmayanların, ortak kitaplığında 1-11 kitap, 12-30 kitap, 31-60 kitap olanların okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın ortak kitaplığında 61 ve üzeri kitap olanların lehine olduğu belirlenmiştir.

29-Öğrencilerin okumayı geliştirici teknikleri kullanıp kullanmamaları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında okumayı geliştirici teknikleri kullananlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerden okuma geliştirici teknikleri kullananların okuduğunu anlama düzeylerinin, kullanmayanlara göre fazla olduğu belirlenmiştir.

30-Öğrencilerin okumayı geliştirici teknikleri kullanım sıklığı ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Okuma geliştirici teknikleri sıklıkla kullananların okuduklarını anlama düzeyleri ile hiçbir zaman kullanmayanların okuduklarını anlama düzeyleri arasında okuma geliştirici

teknikleri sıklıkla kullananlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma geliştirici teknikleri bazen kullananların okuduklarını anlama düzeyleri ile hiçbir zaman kullanmayanların okuduklarını anlama düzeyleri arasında okuma geliştirici teknikleri bazen kullananlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

31-Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandıkları 1. strateji ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

32-Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandıkları 2. strateji ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

33-Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası kullandıkları 3. strateji ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Herhangi bir strateji kullanmayanlar ile başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler arasındaki okuduklarını anlama düzeyleri bakımından anlamlı farklılığın başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler lehine, herhangi bir strateji kullanmayanlar ile okunan metni anlamlandıranlar arasındaki okuduklarını anlama düzeyleri bakımından anlamlı farklılığın ise okunan metni anlamlandıranlar lehine olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler ile özet çıkaranlar arasındaki anlamlı farklılığın başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin edenler lehine, özet çıkaranlar ile okunan metni anlamlandıranlar arasındaki anlamlı farklılığın ise okunan metni anlamlandıranlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

34-Öğrencilerin kelime tanımada problem yaşıyıp yaşamama durumları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

35-Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimedede yardım aldığı kaynak ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin anlamını bilmediği kelimedede yardım aldığı ilk kaynak olarak bağlamdan ve görsellerden hareketle kelimenin anlamını tahmin eden öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile bilmediği kelimeyi ilk olarak sözlükten bulan,

öğretmene sorup öğrenen, internetten araştıran öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında bilmediği kelimeyi ilk olarak bağlamdan hareketle tahmin eden öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

36-Öğrencilerin süreli yayın takip durumu ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında ise anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

37-Öğretmenlerin geneli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin iyi olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin iyi olmadığına öğretmenler; sınıf içi yaptırılan okuma çalışmalarından, yarışmalardan, öğrencilerin okurken takılarak okumalarından ve akıcı bir okuma gerçekleştirememelerinden, okuduklarını anlama ve yorumlamada sıkıntı yaşamalarından, paragraf sorularında problem yaşamalarından, kendilerini ifade edememelerinden, metnin öncesi veya sonrasına yönelik tahmin yapamamalarından, metinden çıkarımda bulunamamalarından, metni özetleyememelerinden hareketle varmıştır.

Öğretmenler; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini iyileştirmek adına haftada 6 saat veya 5 saat olan Türkçe dersinin 1 saatini okuma saatine ayırdıklarını, veli ile iletişim halinde olarak öğrencinin kitap okuma davranışını gösterip göstermediği ya da hangi sıklıkla gösterdiğine dikkat ettiklerini belirtmişler. Bunun yanında öğrencileri yaşlarına, ilgilerine ve seviyelerine uygun kitaplara yönlendirdikleri ve böylece öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmalarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin iyileştirilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Öğretmen ve velinin kitap okuma davranışını sergileyerek öğrenciye rol model olmaları gerektiği ve öğrencinin okuyacağı kitabın kapak, resim, punto vs. fiziki özellikleri ile içerik özelliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğu dile getirilmiştir.

ÖNERİLER

Alan yazındaki çalışmalar da göz önünde bulundurularak şu öneriler de bulunulabilir:

1-Öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olabilmesi için öncelikle kitaba, kütüphaneye, basılı ve yazılı kaynaklara ilgisinin çekilmesi gerekir. Böylece öğrenci okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olması ve okuma alışkanlığı ile birlikte okuduğunu anlama becerisinin gelişimi sağlanmış olur.

2- Öğrencinin öğretmen rehberliğinde istediği tarzda kitap seçimine izin verilmeli ve böylece okuyacağı kitabı daha bir zevkle ve ilgiyle okuması sağlanarak okuduğunu anlama seviyeleri arttırılabilir.

3-Öğrencinin okuyacağı kitabı seçerken yaşına, bilgi ve birikimine uygun olup olmadığı hususuna dikkat etmesi yönünde farkındalık kazanması sağlanmalıdır.

4-Ülkemizin her yerinde bir sınıf düzeyinde aynı ders kitabının kullanımı işlenen konunun aynı olması yönüyle iyidir, ancak ülkemizin farklı yerlerinde öğrencilerin okuma alışkanlığı, okuduklarını anlama düzeyleri, bilgi ve birikim seviyeleri değişebildiğinden; tüm öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırmak, okuduklarını anlama seviyelerini yükseltmek ve okuduğunu anlama düzeyi birbirinden farklı öğrencilere hitap edebilmek adına ders kitaplarındaki çeşitlilik arttırılabilir.

5-Başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm branş öğretmenleri okulun genelinde okuma saatleri faaliyetini gerçekleştirebilirler. Evde de ailenin okuma saatlerini düzenlemesi sağlanmalıdır. Okuma sonrası okulda öğretmen, evde anne ya da baba çocuğun okuduğu kitapla ilgili ne anladığına dönük sorular yöneltilmesi ve böylece onu sabır ve saygı ile dinlemesi hem çocuğun okuduğunu anlama becerisinin geliştirir hem de kendini değerli hissetmesi noktasında büyük fayda sağlayacaktır.

6-Çocuğun kelime dağarcığının zenginleştirilmesi adına öğretmen çocuğun bilmediği kelimeyi önce bağlamdan hareketle tahmin etmesini, daha sonra sözlüğe bakması sağlayarak öğrencinin bilmediği kelimenin anlamını öğrenmek adına nasıl bir şekilde hareket etmesi gerektiği hususunda farkındalık kazanması sağlanabilir.

7-Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrası okuma stratejilerini kullanmaları konusunda farkındalık kazanmaları ve bu stratejileri kullanmayı alışkanlık haline getirmeleri sağlanarak, okuduklarını anlamalarının daha iyi bir düzeye gelmesi gerçekleştirilebilir.

8-Öğrencilerin okuyacakları kitapta dikkat edecekleri ilk noktalardan birinin de kitabın kapağı olduğu, kitabın kapağının içeriği hakkında bilgi verdiği onlara aktarılmalıdır. Çocuğun kitap okumaya başladığı yaşlarda kitapla ilgili resimlere daha fazla yazıya daha az, ilerleyen yaşlarında yazıya daha fazla resimlere daha az yer verilmelidir. Ayrıca resimlerin kitabın içeriğine ve çocuğunu yaşına uygun olmasına özen gösterilmelidir.

9-Öğretmen çocuğu kitap okumaya özendirmek adına öğrencinin sevebileceği türlerle ve mümkün olursa yazarlarla buluşturarak kitap okumaya karşı ilgi duyması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, Hayati, *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, 11. Baskı, Ankara 2012.
- AKIN, Selma; “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma Ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, 2016.
- AKIN, Erhan ve ÇEÇEN, Mehmet Akif; “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği)”, *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 8, 2014, 91-110.
- AKSAÇLIOĞLU, Ayşe Gül ve YILMAZ, Bülent; “Öğrencilerin Televizyon İzlemelerinin ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi”, *Türk Kütüphaneciliği*, 27, 1, 2007, 3-28.
- AKTAŞ, Nurhan ve ERTEM, İhsan Seyit; “Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 36, 2016, 131-156.
- ALTUNKAYA, Hatice; “İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *International Journal of Language Academy*, 5, 3, 2017, 106, 121.
- ALTUNKAYA, Hatice; “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6, 1, 2018, 202-219.
- ARI, Ercan ve DEMİR, Mehmet Kaan; “İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1, 1, 2013, 116-128.

- ARICI, Ali Fuat; “Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 10, 2008, 91-100.
- ARMUT, Mustafa ve TÜRKYILMAZ, Mustafa “Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 3, 2017, 348-375.
- ATEŞ, Murat; “Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 12, 2017, 306-317.
- ATEŞ, Murat; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Dalı, 2008.
- ATILGAN, Hakan (Edt.); *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 11. Baskı, Ankara 2018.
- AVCI, Süleyman, BAYSAL, Nurdan, GÜL, Mehtap ve YÜKSEL, Arzu; “Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6, 4, 2013, 535-550.
- AYDOĞAN, Rukiye ve DEMİRTAŞ, Vesile Yıldız; “Okumaya Karşı Olumlu Ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 2012, 22-42.
- BALCI, Ahmet; “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 1, 2009, 265-300. (264-299)
- BAŞARAN, Mustafa; “4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 8, 2013, 225-240.

- BAŞARAN, Mustafa; “4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 2, 2014, 248-268.
- BAYAT, Nihat ve ÇETİNKAYA, Gökhan; “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri”, *İlköğretim Online*, 17, 2, 2018, 984-1001.
- BAYRAKTAR, İrem; “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5, 4, 2017, 582-594.
- BELET, Ş. Dilek ve YAŞAR, Şefik; “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 1, 2007, 69-86.
- BOZKURT, Metin ve MEMİŞ, Aysel “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14, 3, 2013, 147-160.
- CAN, Remzi, TÜRKYILMAZ, Mustafa ve KARADENİZ, Abdülkerim; “Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 3, 2010, 1-21.
- CAN, Remzi ve KARADENİZ, Abdülkerim; “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Kırşehir İli Örneği)”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 55, 2017, 75-91.
- CERAN, Esra, OĞUZGİRAY YILDIZ, Miray ve ÖZDEMİR, İlke; “İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Sakarya University Journal of Education)*, 5, 3 2015, 151-166.
- ÇEVİK, Hüseyin, ORAKCI, Şenol, AKTAN, Osman, TORAMAN, Çetin ve AYÇİÇEK, Burak; “Ortaokul Öğrencilerinin Kelime Öğrenme Stratejilerinin

- Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi'', *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 2, 2018, 796-814.
- ÇİFTÇİ, Ömer ve TEMİZYÜREK, Fahri; "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi'', *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Mustafa Kemal Journal of University Social Sciences Institute)*, 5, 9, 2008, 109-129.
- DEDEBALI, Nurhak Cem ve SARACALOĞLU, Asuman Seda; "Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi'', *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 2010, 171-183.
- DEĞİRMENCİ, Hatice; "İlköğretim Okullarında Uygulanan Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri'', Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, 2009.
- DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ, Hatice; "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi'', *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 4, 15, 2018, 738-743.
- DEMİR, Sezgin; "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme'', *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4, 4, 2015, 1657-1671.
- DURUALP, Ender, ÇİÇEKOĞLU, Pınar ve DURUALP, Enver; "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi'', *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 1 2013, 115-132.
- EPÇAÇAN, Cevdet; "Okuduğunu Anlama Stratejlerine Genel Bir Bakış'', *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2, 6 2009, 203-223.

- ERDEM, Cem; “Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 4, 2012, 162-186.
- FIRAT, Hatice ve COŞKUN, Mustafa Volkan; “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kitap Okuma Kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslar arası E-Dergi*, 7,1, 2017, 145-162.
- GÜNDÜZ, Osman ve ŞİMŞEK, Tacettin, *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*, 2. Baskı, Ankara 2013.
- GÜNDÜZ, Osman ve ŞİMŞEK, Tacettin, *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*, 1. Baskı, Ankara 2011.
- GÜNEŞ, Firdevs; “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009, 6, 1-21.
- GÜNEŞ, Firdevs; “Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6, 11, 2013, 603-637.
- GÜNEŞ, Firdevs; “Okuma İlgi ve Gücü”, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3, 3, 2017, 119-128.
- GÜNGÖR, Arzu; “Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 2005, 101-108.
- GÜNGÖR, Arzu ve ÜN AÇIKGÖZ, Kamile; “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 2006.
- IŞIK AYDIN, Rukiye; “Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2017.

- KARADÜZ, Adnan ve YILDIRIM, İlayda; “Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş Ve Uygulamaları”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 2, 2011, 961 -984.
- KARASAR, N. ; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 14. Baskı, Ankara, 2005.
- KARGIN, Tevhide, GÜLDENOĞLU, Birkan ve ERGÜL, Cevriye; “Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 6, 2017, 2369-2384.
- KARİP, Emin (Edt.); *Ölçme ve Değerlendirme*, 3. Baskı, Ankara, 2009.
- KATRANCI, Mehmet; “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3, 2, 2015, 49-62.
- KATRANCI, Mehmet; “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi”, *International Journal of Language Academy*, 3, 1, 2015, 57-72.
- KOCAARSLAN, Mustafa; “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Güçlüklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma”, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6, 8, 2013, 373-393.
- KOÇAK, Büşra, ÇERMİK, Fatih, POLAT, Suat ve ŞAHİN, Nurullah; “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 2016, 395-411.
- KÖSEOĞLU, Erkan; “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 2011.
- KURUOĞLU, Gülmira ve ŞEN, Nilay; “Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi”, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4, 2, 2018, 101-110.

- KURULGAN, Mesut ve ÇEKEROL, G. Serap; “ Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 2, 2008, 237-258.
- MEB, *Ortaokul Türkçe Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara, 2006.
- METE, Gülşah; “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1, 1, 2012, 43-66.
- ÖZDEMİR, Yusuf ve KIROĞLU, Kasım; “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün’ Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12, 17, 2017, 313 – 336.
- ÖZDEMİR, Serpil ve ŞERBETÇİ, Havva Nur; “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örnekleme)”, *İlköğretim Online*, 17, 4, 2018, 2110-2123.
- ÖZER ÖZKAN, Yeşim ve DOĞAN, Bahar; “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerislerinin Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi”, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6, 4, 2013, 667-680.
- ÖZTEMİZ, Semanur ve ÖNAL, H. İnci; “İlkokul Öğrencilerinin Oyun Tekniği İle Okuma Alışkanlığı Kazanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu Örneği”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1, 2013, 70-85.
- PİLAV, Salim ve BALANTEKİN, Müjgan; “Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 2, 2017, 149-170.
- SAĞIR, Mukim ve DEMİR ATALAY, Tazegül, *Yeni Programa Uygun Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi*, 1. Baskı, Ankara 2016.

- SALLABAŞ, Eyyüp M. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 16, 2008, 141–155.
- SARACALOĞLU, A. Seda, DEDEBALI, Nurhak Cem ve KARASAKALOĞLU, Nuri; “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 3, 2011, 177-193.
- SARACALOĞLU, A. Seda, DEDEBALI, Nurhak Cem ve KARASAKALOĞLU, Nuri; “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 1, 2013, 115-132
- SERT, Abdurrahman; “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, 2010.
- SÖNMEZ, Yasemin; “Sesli Düşünme Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi”, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- ŞAHİN, Ayfer; “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 2, Aralık 2009, 215-232.
- ŞAHİN, Ayfer; “Farklı Yöntemlerle Okuma-Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması”, *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 2011, 423-433.
- ŞAHİN-TAŞKIN, Çiğdem ve ESEN-AYGÜN, Hanife; “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *İlköğretim Online*, 16(3), 2017, 1120-1136.

- TEMİZKAN, Mehmet; “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 2, 2008, 129-148.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL, Fulya ve YİĞİT, Arzu; “Çocuklarda Okuma Kültürünün Oluşmasında Ailenin Etkisi”, *International Journal of Language Academy*, 2, 4, 2014, 308-322.
- TURGUT, Mehmet Fuat ve BAYKUL, Yaşar; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 7. Baskı, Ankara 2015.
- UÇGUN, Duygu; “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Ve Dinleme Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5,4, 2016, 1958-1970.
- YILDIRIM, Mehmet ve CEYLAN, Oğuzhan; “Lise Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılması (Amasya İli Örneği)”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 55, 2018, 734-746.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 10. Baskı, Ankara 2016.
- YILMAZ, Muammer; “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 9, 2008, 131-139.
- YILDIZ, Cemal (edt.), OKUR, Alpaslan, ARI, Gökhan ve YILMAZ, Yakup, *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, 3. Baskı, Ankara 2010.
- YILDIZ, Mustafa; “İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 38, 168, 2013, 260-271.
- YILDIZ, Mustafa; “Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 4, 2013, 1461-1478.

- YILDIZ, Derya, CERAN, Dilek ve SEVMEZ, Hasan; “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 3, 2015, 146-166.
- YILDIZ, Mustafa, KETENOĞLU KAYABAŞI, Zehra Esra, AYAZ, Elçin ve AKLAR, Songül; “Bazı Çocukların Kitap Okumayı Sevmeme Nedenleri”, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 55, 2017, 507-524.

İNTERNET KAYNAKLARI

www.dersimiz.com/bilgibankasi/ALEXANDER-GRAHAM-BELL-KIMDIR-HAKKINDA-BILGI-18.html Erişim Tarihi: 21.05.2017 11.00



EK-3

Kayıt Tarihi:
22/02/2018

Protokol No:
02/09

T.C
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel Araştırma Yüksek Lisans Tezi
ARAŞTIRMACILAR	Enes ÇAKIR Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ
KARAR	Araştırmanın etik açıdan "uygun" olduğuna karar verildi.

ETİK KURUL BAŞKANI

Prof. Dr. Paşa YALÇIN

TARİH

22/02/2018

İMZA

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre **Elektronik** olarak imzalandığı ve 02.02.2018 tarihinde de onaylanmıştır. Evrakınıza <http://evrakdogrulama.erzincan.edu.tr> linkinden **00A17B7D0F** kodu ile doğrulayabilirsiniz.



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77629021-G04.01.01-E.7894.399
Konu : Araştırma İzni

18.04.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
12.09.2017 tarihli ve 2017/25 numaralı Genelgesi.
b) Erzurum Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü 21.03.2018
tarih ve 63579008-302.08.01-E.14522 sayılı yazıları.

Erzurum Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Enes ÇAKIR'ın "Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin seçilmiş bazı değişkenler bakımından incelenmesi ve öğretimin görüşleri" konulu anket ve ölçek çalışmalarını yapmak istediğine ilişkin, ilgi (b) yazı ve eki araştırma çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilâhilerin anket çalışmasının ilçemiz Tercan ortaokulunda uygulamaları Müdürlüğünüzce yerinde görülmektedir.

Mukamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.

Yıldız ERTUNÇ
Şube Müdürü

OLUR
18.04.2018

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Komisyon Kararı (1-sayfa)
- Yazı ve Fikri (13-sayfa)

Mengüçeli Mah. Kırma Teğmenleri (511. Sokak) ERZİNCAN
Elektronik Ağı: <http://erzincan.meb.gov.tr>
E-posta: erz24@meb.gov.tr

Ayazmağı bğr. Çan. Hıranı GÖNCEY Şube Müdürü
Tel: 0466 214 13 12 45
Faks: 0466 214 11 89

Bu belge gizli ve sınırlı bilgi içerir. Sadece yetkili kişiler tarafından kullanılmalıdır. 5003-7aad-341c-9b61-d181 kodu ile ilgili kontrol.

Anket

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket ortaokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin seçilmiş bazı değişkenlere göre incelenmesi ve yüksek lisans tezinde kullanılması için hazırlanmıştır. Anket sorularını içtenlikle cevaplamanızı temenni ederim. Araştırmaya olan katkınız için teşekkür ederim.

Enes ÇAKIR
Erzincan Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz: .Erkek () Kız ()

2. Öğrenim görmüş olduğunuz okulun adı nedir?

3.Kaçıncı sınıfa gidiyorsunuz?

7.() 8.()

4. Yaşınız kaçtır?

10 () 11 () 12 () 13 () 14 ()

5. Annenizin öğrenim durumu nedir?

() Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

() Diğer:

6. Babanızın öğrenim durumu nedir?

() Okuma-yazma bilmiyor () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

() Diğer:

7.Annenizin mesleği nedir?

8. Babanızın mesleği nedir?

9. İlkokul öğreniminiz süresince sınıf öğretmeniniz değişti mi?(Eğer cevabınız evet ise kaç sınıf öğretmeni değiştirdiyseniz sayısını alt kısma yazınız.)

()Evet ()Hayır

Sayısı :

10. İlkokulu bitirdiğiniz yer özelliği nedir?

() Köy () İlçe () İl

11. Özürlü ya da özürsüz devamsızlık yapıyor musunuz? (Cevabınız evet ise özürlü ya da özürsüz olduğunu belirterek sayılarını yazınız.)

() Evet () Hayır

() Özürlü :..... () Özürsüz:.....

12. Son dönemdeki akademik ortalamanız nedir?

() 1-2 () 2-2,5 () 2,5-3 () 3-3,5 () 3,5- 4

13. İlkokul öğrenimini birleştirilmiş sınıflarda gerçekleştirdiğiniz oldu mu?

() Evet () Hayır

Okuma Alışkanlığı Anketi

1. Kütüphaneye gitme sıklığınız nedir?

() Her zaman () Genellikle () Ara Sıra () Hiçbir Zaman

2. Haftada zamanınızın ortalama ne kadarını kitap okumaya ayırırsınız? (Aşağıdaki seçeneklerden birisi size uymuyorsa diğer bölümüne gün içerisinde ortalama ne kadar okuma yaptığınızı belirtiniz.)

() 1-2 Saat () 3-4 Saat () 5-6 Saat () 6-7 Saat () 7-8 Saat

Diğer:.....

3. Bir ay içerisinde okumuş olduğunuz kitap sayısı nedir?(Ders kitabı dahil değil.)

() 1-2 () 3-4 () 5-6 () 6-7 Diğer:

4. Sizi kitap okumaya yönelten temel sebepler nelerdir?

() Sınavda başarılı olmak için () İyi bir arkadaş gördüğüm için

() Okuldaki başarıyı arttırmak için () Araştırma merakımı gidermek için

() Hayata farklı bakabilmek için () Kendimi yetiştirmek için

Diğerleri(Açıklayınız).....

5. Aileniz sizi kitap okumaya teşvik ediyor mu?(Evde ailece kitap okuma etkinlikleri yaparak, kitap fuarlarına katılarak veya kütüphaneye sizinle birlikte giderek vs.)

() Evet () Hayır () Kısmen

6. Sizi kitap okumaya en çok sevk eden kişi kimdir?

() Annem () Babam () Kardeşim () Arkadaşım () Öğretmenim

7. Kitap seçiminizde aşağıdaki faktörlerden hangileri daha belirleyici olur?

- ☐ Kitabın İçeriği ☐ Kitabın Kapağı ☐ Kitabın Yazarı
☐ Arkadaşınızın veya bir başkasının önerisi ☐ Kitabın popülerliği (tanıtımı)

8. Sıklıkla okuduğunuz metnin/kitabı türü nedir?(Numara vererek sıralayınız.)

- ☐ Roman ☐ Hikaye ☐ Şiir ☐ Masal ☐ Fabl ☐ Haber Yazısı
☐ Makale ☐ Deneme ☐ Gezi Yazısı ☐ Anı ☐ Günce ☐ Fıkra

9. Okumuş olduğunuz kitaplarda aşağıdaki verilen özelliklerden hangilerini ararsınız?(Numara vererek sıralayınız.)

- ☐ Tarihi ☐ Duygusal ☐ Fantastik ☐ Kahramanlık
☐ Dini ☐ Bilim-kurgu ☐ Polisiye ☐ Macera

10. Hafta sonları en çok nelere zaman ayırırsınız?(Numara vererek sıralayınız.)

- ☐ Bol bol kitap okurum. ☐ Televizyon izlerim
☐ Bilgisayardan, cep telefonundan sosyal medyada gezinirim.
☐ Bilimsel araştırmalar yaparım. ☐ Müzik dinlerim.
☐ Derslerime çalışırım. ☐ Ailemle sohbet ederim.
☐ Arkadaşlarımla gezer, eğlenirim. ☐ Ev işlerinde aileme ve çevremdeki diğer bireylere yardımcı olurum.
☐ Sinemaya veya tiyatroya giderim.

11. Okumuş olduğunuz kitabın yazarının yerli veya yabancı olması o kitabı seçmenizde etkili midir?

- ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

12. Evinizde kendinize ait kitaplığınız var mı? Varsa bu kitaplığınızda kaç kitap sayısı vardır? (Eğer bu soruya cevabınız evet ise aşağıda verilen kitap sayılarından size uygun olanı işaretleyiniz.)

- ☐ Evet ☐ Hayır
☐ 0-10 ☐ 11-30 ☐ 31- 60 ☐ 61-100 ☐ 100 ve üzeri

13. Evinizde ortak bir kitaplığınız var mı?(Ailenizle ortak kullandığınız) Varsa evinizde bulunan kitap sayısı kaçtır? (Eğer bu soruya cevabınız evet ise aşağıda verilen kitap sayılarından size uygun olanı işaretleyiniz.)

- ☐ Evet ☐ Hayır
☐ 0-10 ☐ 11-30 ☐ 31- 60 ☐ 61-100 ☐ 100 ve üzeri

14. Bir dakikada okumuş olduğunuz kelime sayısı kaçtır?

- ☐ 0-90 ☐ 90-150 ☐ 150 -200 ☐ 200-250 ☐ 250-300

15. Okumayı anlamayı geliştirici teknikler kullanıyor musunuz?(Eğer bu soruya evet cevabını verdiyseniz 16 ve 17. soruları da cevaplayınız. Yoksa 18. soruya geçiniz.)

- ☐ Evet ☐ Hayır

16. Okumayı ve anlamayı geliştirici teknikleri hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?
() Her zaman () Sıklıkla () Bazen () Hiçbir zaman

17. Bir metni okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında aşağıda verilen stratejilerden hangilerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- () Başlıktan, görsellerden vb. hareketle metnin içeriğini tahmin etme
- () Metindeki kalın, italik yazılı yerlere dikkat etme
- () Metni gözden geçirme
- () Metinle ilgili sorular hazırlama ve bu sorulara cevap bulmaya çalışma
- () Altını çizme
- () Metnin kenarına not alma
- () Kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma
- () Okunan metni tekrar etme
- () Özet çıkarma
- () Okunan metni anlamlandırma

18. Okuma sırasında kelimeleri tanıma ve anlamlandırmada herhangi bir sıkıntı yaşıyor musunuz?

- () Evet () Hayır () Kısmen

19. Takip ettiğiniz bir süreli yayın var mı? (Gazete, dergi gibi)

- () Evet () Hayır

OKUMA METNİ VE SORULARI

ALEXANDER GRAHAM BELL KİMDİR?

Telefonun patentini 7 Mart 1876'da aldı. İlk telefon şirketi olan Bell Telefon Şirketi'ni 1877'de kurdu. Bell Telefon Şirketi bugün ABD'nin en büyük şirketlerinden biridir. Ayrıca kendi geliştirdiği fonograf için bir, hava araçları için beş, hidrouçaklar için dört ve selenyum piller için de iki patenti vardır. Babası kendini sağır ve dilsiz insanların sorunlarıyla uğraşmaya adanmıştı. Bu nedenle Bell, küçük yaştan itibaren, daha sonradan çok işine yarayacak olan ses bilgisi konusunda epey bilgiye sahip oldu. Bell de kendini, sağır öğrencilerin, dolaylı olarak da olsa, seslerin dünyasını kavramaları ve yaşamalarına adadı ve ilk olarak Boston'daki Sağır ve Dilsizler Okulunda çalışmaya başladı.

Bell, telgraf şirketlerinin çıkmazı olan, bir hat üzerinde aynı anda yalnızca tek bir mesajın iletilmesi sorununa çözüm arayacak çalışmaya başlamıştı. Başlangıçta çoklu bir telgraf geliştirmeyi istiyordu. Bell, ses tellerinin ve kulak zarının titreşimlerinden yola çıkarak, insan sesindeki frekansı elde ederek, bunları elektrik sinyali biçiminde bir telden iletmenin olanaklı olup olmadığını araştırıyordu. Bunun için de diyafram adı verilen bir aletle, yapay bir kulak zarı yaratmanın gerekli olduğu sonucuna vardı. Diyafram, hem konuşma sesiyle titreşim oluşturabilecek, hem de elektrik akımı yaratan küçük değişikliklere tepki verebilecek kadar ince bir tabakaydı. Tam ortasına da diyaframla birlikte hareket eden bir manyetik zar yerleştirdi. Ses titreşimleriyle oluşan değişiklikler, alıcı merkeze ulaştığında, alıcının diyaframında titreşime neden olarak, sinyalleri yeniden sese çeviriyordu.

En değerli patentlerden biri olan telefonun patentini Bell, 7 Mart 1876'da, 29. yaş gününden dört gün sonra aldı ve ilk telefon konuşmasını New York-Chicago hattında yaptı. İlk telefon şirketi olan Bell Telefon Şirketi de 1877'de kuruldu. Bell yalnızca telefonun patentini almadı, o çok yönlü bir araştırmacı ve mucitti. Kendi geliştirdiği fonograf için bir, hava araçları için beş, hidrouçaklar için dört ve selenyum piller için de iki patenti vardır. Alexander Graham Bell aşırı büyük üç boyutlu kutu uçurtmaları kullanarak insan taşımayı başarmış ve bu çalışmaları sadece denemelerini yaptığı istasyonun yanındaki nehri karşıdan karşıya geçmek amacıyla kullanmıştır. Graham Bell, kutu uçurtmadan esinlenerek ilk hidrofil botu yaratırken Wright Kardeşlerin uçak tasarımı çalışmaları I. Dünya Savaşı sonuna kadar devam etmiştir.

<http://www.dersimiz.com/bilgibankasi/ALEXANDER-GRAHAM-BELL-KIMDIR-HAKKINDA-BILGI-18.html>

(İlk yedi soruyu lütfen bu metne göre cevaplayınız.)

1- Okuduğunuz metne göre **Alexander Graham Bell** aşağıda verilenlerden hangilerini **gerçekleştirmemiştir?**

- A) Cep telefonu üzerine bir şirket kurmuştur
- B) Telefonun patentini almayı başarmıştır
- C) Sağır ve dilsizler okulunda çalışmıştır
- D) Araştırmalarını çok yönlü yapmıştır

2- Alexander Graham Bell'in ses bilgisi hakkında bilgi sahibi olmasında etkili olan gelişme aşağıdakilerden **hangisidir?**

- A) Okuldaki araştırma ödevinin konusu
- B) Öğretmenlerinin onu bu alana yönlendirmesi
- C) Arkadaşlarının ses çalışmalarına ilgileri
- D) Babasının yakın bir uğraş alanı olması

3- Alexander Graham Bell ile ilgili bu metinden aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz?**

- A) Çeşitli konularda araştırmalar yapmıştır
- B) Bilgisayarı dünyaya tanıtan kişidir
- C) Telgraf alanında da uğraş sarf etmiştir
- D) Üç boyutlu kutu uçurtmalarla insan taşımış

4- Okumuş olduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisine **ulaşılamaz?**

- A) Okuyucuya bilgi vermektedir
- B) Öznel bir niteliğe sahiptir
- C) Sayısal verilere yer verilmiştir
- D) Karşılaştırmaya yer verilmiştir

5- Okumuş olduğunuz metinde hangi **anlatım biçiminden faydalanılmıştır?**

- A) Açıklama
- B) Tartışma
- C) Betimleme
- D) Öyküleme

6- Alexander Graham Bell ilk telefon şirketini **hangi tarihte kurmuştur?**

- A) 1855
- B) 1876
- C) 1877
- D) 1890

7- Okumuş olduğunuz **bu metnin türü** aşağıdakilerden **hangisidir?**

- A) Makale
- B) Deneme
- C) Biyografi
- D) Otobiyografi

8- I. Kuraklıklar, hastalıklar, kıtlıklar, orman yangınları bu olumsuz sonuçlardan bazılarıdır.

II. Eğer bu faktörlere dikkat edilmezse dünyayı daha büyük felaketler bekliyor.

III. Bu olumsuz sonuçların oluşmasına engel olmak için küresel ısınmaya sebep olacak faktörlere dikkat edilmelidir.

IV. Küresel ısınmanın dünyada üzerinde birçok olumsuz sonucu vardır.

V. Bu olumsuz sonuçların bir diğeri ve en önemlisi de dünyada bulunan tüm canlıların yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasıdır.

Yukarıda verilen cümleleri bir paragrafa dönüştürecek olsa **doğru sıralama nasıl olurdu?** A) I-III-IV-II-V B) IV-II-I-V-III

C) IV-I-V-III-II

D) I-IV-II-III-V

9- Aşağıda verilen cümlelerin hangisindeki durum **kanıtlanamaz?**

A) Bu şiirde milli ölçümüz(hece) kullanılmıştır.

B) Kafiye ve redif şiirin ahenk unsurlarıdır.

C) Bu şair edebiyatımızın en büyük sanatçısıdır.

D) Bu şiirde sevgi temasına yer verilmiştir.

10- Aşağıda verilen cümlelerin hangisi bir **üslup cümlesidir?**

A) Sanatçı eserlerinde sade, sürükleyici bir anlatımı kullanmaktadır

B) Bu romanımda doğduğum ve büyüdüğüm yerlerden esinlendim

C) İşini önemser ve düzenli bir şekilde yapmaya çalışırsan başarırısın

D) Arkadaşım yeni eserinde Rize'nin o eşsiz güzelliklerine yer vermiş

11-(I) Ülkemizde ve dünyada yetiştirilen meyve ve sebzelerin her biri ayrı bir vitamin deposudur. (II) İnsanların sağlıklı bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için bu yiyecekleri yeterli miktarda tüketmeleri gerekir. (III) Bunların az ya da çok tüketilmeleri de doğru değildir. (IV) Çünkü bunların az ya da çok tüketilmeleri insan sağlığını olumsuz yönde etkiler. (V) Dolayısıyla insanlar bu ürünlerin tüketimine dikkat etmeleri gerekir.

Yukarıda verilen paragrafla ilgili aşağıdakilerden hangisine **ulaşılamaz?**

A) Açıklayıcı ifadelerle yer verilmiştir.

B) Sebep-sonuç ifadelerine yer verilmiştir

C) Uyarı bildiren ifadeler vardır

D) Tanım cümlesine yer verilmiştir

12- Yukarıda verilen paragrafla ilgili aşağıda verilenlerden hangisine **ulaşılabilir?**

A) Meyve ve sebzenin tüketiminde bir sınır yoktur.

B) Meyve ve sebzeler vitamin bakımından zengindir

C) İnsanlar yeterince meyve ve sebze tüketmiyor

D) Vitamin yalnızca meyve ve sebzelerde vardır

13- Okuduğunuz paragrafın hangi bölümlerinde **uyarı** bildiren ifadelerle **yer verilmiştir?**

A) I-III

B) II-III

C) II-V

D) I-V

14- Aşağıda verilen eşleştirmelerden **hangisi uygun değildir?** A) Onun bu işte yeterince başarılı olacağını düşünmüyorum – Ön Yargı

- B) Yazar son eserlerinde süslü bir anlatımı tercih etmiş - İçerik
C) Görevini severek yapman daha başarılı olmanı sağlar - Öneri
D) Son maçta iyi oyununuz maçı kazanmanızı sağladı - Eleştiri

15- Aşağıda cümlelerin hangisi bir paragrafın **giriş cümlesi olabilir**?

- A) Ancak küresel ısınmanın bu olumsuzluklarına engel olmak çok kolay değildir
B) Bu sebeple insanlar daha az ekmek tüketmeye daha bir dikkat etmelidir
C) Çünkü insanlar bu gıda maddelerinin sağlığa zararlarını yeterince bilmiyor
D) Günlük hayatta tüketilen birçok besin maddesinde karbonhidrat vardır

16- Aşağıdakilerin hangisinde **örtülü anlam** vardır?

- A) Dün, bizim bahçeden meyve toplayan onlardı
B) Öğrenciler sınava dikkatli bir şekilde hazırlanıyor
C) Bugünkü Türkçe dersinde fiilimsileri işledik
D) Dün sabahki maçın en iyilerinden biri sendin

17- Aşağıdakilerin cümlelerin hangisinde **dolaylı anlatım** yoktur?

- A) Dürüstlüğün bir insan için çok önemli bir özellik olduğunu ifade ederdi.
B) Arkadaşım, bu hafta sonu matematik dersine çalışmamızı istedi
C) Yarınki halı saha maçını izlemeye herkesi bekliyorum, dedi.
D) Öğretmenimiz, bu konuya çalışmamız gerektiğini söyledi.

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| I. Ağzında bakla ıslanmamak | a) Önemsiz, değersiz |
| II. Havanda su dövmek | b) Sır saklamamak |
| III. Etekleri zil çalmak | c) Boşuna uğraşmak |
| IV. Kulağı delik | d) Mutlu olmak |

18- Yukarıda deyimler ve anlamlar verilmiştir. Bu deyimler bu anlamlarla eşleştirildiğinde hangi **deyim dışta kalır**?

- A) I B) II C) III D) IV

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeylerini etkileyen değişkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

GÖRÜŞME İLE İLGİLİ SORULAR

- 1- Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
yeterli mi?
bu kanaate nereden vardınız?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin okuma düzeylerini iyileştirmek için neler yapılabilir?
yapılması uygun olan?
sizin uyguladığınız?
en iyi sonuç alınabilecek yöntem?