

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE
İLİŞKİN ÖĞRENCİ VELİ ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Canan YILDIRIM

Danışman:

Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

Erzincan/2022

TEZ BİLDİRİMİ

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Öğretmen Veli Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi isimli "**Yüksek Lisans**" tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

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

Canan YILDIRIM

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VELİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Canan YILDIRIM

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Mart,2022**

Tez Danışman: Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin öğrenci veli öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesidir. Yürütülen çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesine bağlı olan 11 ilkokulda öğrenim görmekte olan 27 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi, 19 ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni, 15 okul yöneticisi ve 28 öğrenci velisi olmak üzere toplamda 89 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Veliler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ” ve “ Yöneticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etki eden faktörlere yönelik çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda ebeveynlerin çocuklarını erken yaşta kitaplarla tanıştırmalarının, evde kitap okuma saatlerinin düzenlenmesinin ve ailenin okuma konusunda rol model olmamasın okuduğunu anlama üzerinde doğrudan etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra sınıf ortamlarında okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklere yer verilmesinin, okul yönetiminin okullarda okuduğunu anlama becerileri attırmaya ve kitap okumaya teşvik etme gibi çeşitli uygulamaların da etki ettiği sonucun ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri

**EXAMINE THE OPINIONS OF STUDENTS PARENTS TEACHERS AND
ADMINISTRATORS ON THE READING COMPREHENSION LEVELS OF
PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS**

Canan YILDIRIM

**Erzincan Binali Yildirim University, Institute of Social Scienses, Primary School
Education Department Master's Thesis, March, 2022**

Thesis Supervisor: Assist. Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of students, parents, teachers and administrators on the reading comprehension levels of primary school fourth grade students. It was adopted the phenomenology method of qualitative research methods in the studies carried out. The study group of the research consists of a total of 89 people, including 27 primary school students, 19 primary school fourth-grade students, 15 school administrators, and 28 parents of students studying in 11 primary schools in the central district of Erzincan in the 2020-2021 academic years. In the research, 'semi-structured interview form for teachers' and 'semi-structured interview form for administrators' were used as data collection tools. The analysis of the data obtained within the scope of the research was provided by content analysis.

According to the research findings, primary school fourth grade students' level of reading comprehension is not sufficient and the main factors affecting this situation are: not exposing children to books at an early age, the family not being a role model in reading, and inadequate practices by teachers and administrators to understand what they read in the classroom and in school management.

Key Words: Reading, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies

ÖN SÖZ

Okuma becerisi insanoğlunun hayatında insanoğlunun yeryüzüne adımını attığı ilk andan itibaren var olmuştur. Her ne kadar okuma becerisi hayatımıza yazının icadı ile girmiş gibi gözükse de insanoğlu yeryüzüne adım attığı ilk andan itibaren doğaya ve yaşama ayak uydurabilmek için çevresini okumaya ve anlamaya çalışmıştır. Yazı ile beraber insanlar sahip oldukları bilgileri, şahit oldukları olayları yazıya dökerek kalıcı hale gelmesini sağlamışlardır. Bu yazılı kaynaklardaki bilgiyi edinebilmenin yöntemi ise okuma becerisi sayesinde gerçekleşmektedir. Bu bakımdan okuma ihtiyaç duyulduğu ilk andan günümüze değerini hiç kaybetmemiştir. Okuma becerisinin temelinde ise anlama vardır. Bu yüzden okuma becerisine sahip olmanın yanında okuduğunu anlama becerisine de sahip olmak oldukça önemlidir. Çünkü anlama becerisi olmadan yapılan okuma amacına ulaşmamış olur. Bu bakımdan bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri, incelenmek istenmiştir.

Bu yolda desteğini, motive edici sözlerini, yardımlarını, sabrını ve bilgisini benden esirgemeyen, tanıdıkça ilmine ve bilimine hayranlık duyduğum, her yönüyle kendime örnek aldığım değerli tez danışmanım Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ'a; yüksek lisans yapmak ve faydaları olabileceğini düşündüğüm bir araştırmanın içerisinde yer almak hayallerimden biriydi. Ve bu yolda yürümeme yardımcı olan sevgili hocam Doç. Dr. Oğuzhan KURU'ya saygı ve minnettarlığımı iletirim.

Her zaman yanımda olan Talha Batuhan ALICI ve bu günlere gelmemi sağlayan, sevgisini, şefkatini, ilgisini, desteğini benden esirgemeyen, hayattaki en büyük şanslarım olan annem Fatma YILDIRIM ve babam Aydın YILDIRIM'a da sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Canan YILDIRIM, 2022

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
KISALTMALAR	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Problem Durumu	9
1.4.1. Alt Problemler.....	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6.Sayıtlılar	10
1.7. Tanımlar	10

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
1.OKUMA NEDİR?.....	12
2. OKUMA NASIL GERÇEKLEŞİR?	16
3. OKUMA TÜRLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA İLİŞKİSİ.....	18
3.1Sesli Okuma	18
3.2.Sessiz Okuma	20
3.3. Görsel Okuma.....	21
3.4.Eleştirel Okuma	23
3.5.Akıcı Okuma	24
3.6. Tahmin Ederek Okuma	25
3.7. Göz Atarak Okuma	25

3.8. Not Alarak Okuma.....	26
3.9. Söz Korosu	26
3.10. Hızlı Okuma	27
3.11. Soru Sorarak Okuma.....	28
3.12. Özetleyerek Okuma	28
3.13. GÜDÜMLÜ Okuma	28
3.14. Serbest Okuma.....	29
4.OKUMA EĞİTİMİ.....	29
5. ANLAMA	32
6. OKUDUĞUNU ANLAMA.....	33
7. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ	39
8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
8.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	47
8.2Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	58

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM	68
2.1.Araştırmanın Yöntemi	68
2.2. Çalışma Evreni ve Grubu	69
2.3.Veri Toplama Araçları ve Geliştirmesi.....	70
2.4.Veri Toplama Süreci.....	72
2.5.Veri Analizi	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.BULGULAR.....	76
3.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	76
3.1.1.Derse Giriş Etkinlikleri	78
3.1.2.Ders Süresi/Sırası Etkinlikleri	80
3.1.3.Ders Sonu Etkinlikleri	83
3.1.4.Ders Dışı Etkinlikleri	85
3.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	87

3.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	89
3.3.1.Çalışma Ortamını Düzenleme.....	90
3.3.2. Öğrenme Stratejisi.....	92
3.3.3.Anlamaya Yönelik Çalışma	93
3.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	95
3.4.1.Okuduğunu Anlama Sorunu	98
3.4.2.Ortam Düzenleme	99
3.4.3.Öğrenme Stratejisi.....	100
3.4.4.Kitap Okumaya Teşvik.....	102
3.4.5.Kitap Seçimi	104
3.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	106
3.5.1.Okuduğunu Anlama Düzeyi	108
3.5.2.Okuduğunu Anlamama Nedenleri	109
3.5.3.Öneriler	111

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	113
4.1.Sonuçlar	113
4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	113
4.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	119
4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	122
4.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	124
4.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	130
4.2. Öneriler	135
4.3. İleriye Yönelik Araştırmalara Öneriler	135
KAYNAKÇA.....	138
İNTERNET KAYNAKLARI	170
EKLER DİZİNİ.....	171

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

NRP: National Reading Panel

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	69
Tablo 2	Velilerin Eğitim Durumu Dağılımı	69
Tablo 3	Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Cinsiyet Dağılımı	70
Tablo 4	Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Meslek Yılları Dağılımı	70
Tablo 5	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesine İlişkin Görüşlerinin Sıklığı	77
Tablo 6	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesine İlişkin Görüşlerinin ‘Derse Giriş Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar ve Uygulamaların Sıklığı	79
Tablo 7	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Derslerinin Yürütülmesinde Ders Süreci/Sırası Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar Ve Uygulamaların Sıklığı	81
Tablo 8	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesinde Ders Sonu Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar ve Uygulamaların Sıklığı	83
Tablo 9	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Derslerinin Yürütülmesinde Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar ve Uygulamaların Sıklığı	85
Tablo 10	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamama Nedenlerine Yönelik Görüşler ve Bu Görüşlerin Sıklığı	87

Tablo 11	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamak İçin Kullandıkları Uygulamalar ve Bu Uygulamaların Sıklığı	90
Tablo 12	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Metni Anlamalarına Yönelik Çalışma Ortamlarını Düzenleme Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Sıklığı	91
Tablo 13	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlamaları İçin Kullandıkları “Öğrenme Stratejilerine” Yönelik Uygulamalar ve Bu Uygulamaların Sıklığı	92
Tablo 14	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlamaları İçin Kullandıkları “Anlamaya Yönelik Çalışma” Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Sıklığı	94
Tablo 15	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı	96
Tablo 16	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı	98
Tablo 17	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin “Okudukları Ortamı Düzenlemeye” Yönelik Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı	99
Tablo 18	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlamalarına ve Sürecine İlişkin Kullandıkları “Öğrenme Stratejilerine” Yönelik Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı	101
	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin	

Tablo 19	Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Arttırmak İçin Onları “Kitap Okumaya Teşvik” Etmek İçin Uyguladıkları Yöntemler ve Bu Yöntemlerin Sıklığı	102
Tablo 20	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Okuduğunu Anlama Düzeyini Arttırmak İçin Onlara Kitap Alırken Dikkate Aldıkları “Kitap Seçim” Ölçütleri ve Bu Ölçütlerin Sıklığı	104
Tablo 21	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Okuduğunu Anlama Düzeyini Arttırmaya Yönelik Çocuklarının “Öğretmenleri ile İletişim” Kurma Düzeyleri ve Bu Düzeylerin Sıklığı	106
Tablo 22	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri	108
Tablo 23	Okul Yöneticilerinin, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Düzeylerine” ve Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı	109
Tablo 24	Okul Yöneticilerinin, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Nedenlerine” İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı	111

1.GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla çalışmanın problem durumuna, çalışmanın önemine, çalışmanın amacına, çalışmanın problem cümlesine, çalışmanın sayıltılarına, çalışmanın sınırlılıklarına ve çalışmanın tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İnsanoğlu yeryüzünde pek çok canlı ve cansız varlık ile birlikte yaşamaktadır. Ve insanı diğer varlıklardan ayıran temel özellikler ise, düşünebilen, düşündüğünü aktarabilen, irade sahibi ve dil aracılığıyla iletişim kurabilen bir canlı türü olmasıdır. İnsanın sahip olduğu bu özelliklerin kimi doğuştan gelirken kimi de sonradan geliştirilebilen özelliklerdir. Doğuştan gelen özellikler için dinleme ve konuşabilme, sonradan kazanılan özellikler için ise okuma ve yazma becerisini söyleyebiliriz¹. İfade edilen becerilerin geliştirilmesi için en önemli araç ise dildir. Dil, ‘‘insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır’’². Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dil, insanların iletişim halinde olabilmeleri ve anlaşabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Sosyal bir varlık olan insan için iletişim kurmak can alıcı noktalardan biridir³.

Dil, geçmişten günümüze insanların çevresiyle iletişime geçmek için en çok tercih ettikleri araç olmuştur⁴. Dil, içerisinde barındırdığı özellikler bakımından insanların bir arada yaşayıp topluluk

¹ Murat Özbay, ‘‘ Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı’’, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları (HÜTAD)*, 2, 2005, s. 67-68.

² [https://sozluk.gov.tr/\(03.05.2021\)](https://sozluk.gov.tr/(03.05.2021))

³ Harun Dursun ve Emine Gül Özenç, ‘‘ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 2019, s.145.

⁴ BULUT, Berker ve KARASAKALOĞLU, Nuri; ‘‘ Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi’’, *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 2018, s.1409.

Halini alması, kendi kültürlerini oluşturmaları ve kültürlerini gelecek nesle aktarmaları için gereken en temel araçtır⁵.

Bir başka deyişle dil için; insanlık tarihiyle var olan ve insanlık tarihinin günümüze kadar ulaşmasını sağlayan tarihsel niteliği olan bir varlıktır, tanımı yapılabilir.

Tarihsel niteliğinin yanında dil, bir kültür içerisinde doğup yine o kültür içerisinde belirli kurallar çerçevesinde gelişme gösterip, kültürün yok olması ile birlikte yeryüzü üzerinden silinebilir. Bu özelliği ile de dil canlı bir varlık olduğunu kanıtlar⁶. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere dil, bir toplumun kültürünü oluşturan öğelerin kuşaktan kuşağa aktarabilmesinde en önemli taşıyıcı ve aktarıcıdır⁷. İçerisinde barındırdığı özellikleri bakımından dil, insanoğlunun ortak yaşam alanına sahip diğer insanlarla iletişim kurabilmesi açısından hayati bir önem taşımaktadır⁸. Diğer bir ifade ile insanın yaşadığı çevreyi algılayabilmesi, düşünebilmesi ve düşündüklerini aktarabilmesi dil aracılığı gerçekleşmektedir. Dil bu sayede zihin içerisinde yer alan düşünceleri somutlaştırmaktadır. Dolayısıyla, insanoğlunun öğrenme ve öğretme ihtiyacı, bu ihtiyaçtan doğan bilgi üretimi ve üretilen bilginin yaygınlaşması dil ve düşüncenin ortak ürünü olarak gerçekleşmektedir⁹. Buradan hareketle dilin işlevinin yalnızca insanlar arası iletişim kurmak olmadığı, aynı zamanda insanların bilgi edinebilmeleri konusunda da insan hayatının önemli bir parçası olduğunu da söyleyebiliriz. Başka bir deyiş ile dil, insanın kendini ifade etme becerisi, insanın bilgi birikimi ve insanın

⁵ Erol Barın, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”, Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları (HÜTAD), 1, 2004, s. 19-20.

⁶ GÜL, Fikri ve SOYSAL, Gül; “Dil ve Düşünce İlişkisi Üzerine”, *Sosyal Bilgiler Araştırma Dergisi*, 13, 2009, s.65-66.

⁷ Mustafa Yıldız, “ İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010, s.1-2.

⁸ Yasemin Kuşdemir, “ Doğrudan Öğretim Modeli’nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2014, s.87.

⁹ Semra Alyılmaz, “ Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin / “Öğrenen”İN Önemi”, *Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2018, s.2453.

çevresi ile iletişim kurması bakımından insan yaşamı için hayati bir önem taşımaktadır¹⁰.

Dili kullanma becerisi gelişmiş bireyler hem çevresi ile daha iyi iletişim kurabilir hem de bilgiye daha kolay ulaşabilir¹¹.

Bilgiye ulaşmak için kullanabileceğimiz en etkili yöntemlerden bir diğeri ise okumadır¹². Okuma becerisi; bireyin sosyal yaşantısında iletişim becerisinin gelişiminden bilgi birikimine katkıda bulunmaya kadar, bireyin yaşamı boyunca ona fayda sağlayabilecek becerilerin başında yer almaktadır¹³.

1.2. Araştırmanın Önemi

İnsanoğlunun bilme ihtiyacı dünyaya gözünü açtığı ilk andan itibaren varlığını sürdürmüştür. Çünkü insanoğlu fitratı gereği merak eden, bu merak çerçevesinde sorular soran ve bu sorulara yanıt arayan bir varlıktır. Merakının temelinde ise yaşadığı dünyayı hatta yaşadığı evreni anlamak ve daha da ötesini keşfetme duygusu vardır. Günümüzde ise insanoğlunun bu merakını gidermesine yardımcı olan becerilerden biri okuma becerisidir.

¹⁰ Burçin Okur, “ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017, s.1

¹¹ Ayfer Şahin, “ Farklı Yöntemlerle Okuma- Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 41, 2011, s.424.

¹² Esra Çetin, “ İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlamalarının Sınanması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.

¹³ Ali Kızılgın, “ Okuma Motivasyonu Ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi”, Ömer Halis Demir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019, s.1.

Okuma eylemi, tarih sahnesinde yer almaya başladığı ilk andan itibaren önemini hiç kaybetmemiş aksine zaman ilerledikçe insanlık için daha da önemli bir eylem haline gelmeye başlamıştır¹⁴. Çünkü gelişen teknolojinin getirisi ile oluşan bu dijital çağ içerisinde bilgi ön görülemez bir biçimde yayılmakta ve birikerek devam etmektedir. Bunun neticesinde bilginin hızla gelişmesine ve çoğalmasına ayak uydurabilmek için okuma, geçmişte sahip olmadığı kadar önemli bir hal almıştır¹⁵. Başka bir deyişle okuma; bireyin doğru kaynaklara ulaşabilmesi, bu kaynaklardan doğru bilgiler edinebilmesi, bireye üst düzey düşünme becerileri kazandırması ve günümüz toplumunda başarıyı yakalayabilmesi açısından da bireyin sahip olması gereken becerilerin başında yer almaktadır¹⁶.

Günümüzden yüzyıllar öncesinde sınırlı kaynaklardan ulaşılabilen bilgi, günümüz şartlarında sınırsız kaynaktan ulaşılabilir hale gelmiştir¹⁷. Bilgiye giden bu sınırsız ve çeşitli yolda okuma becerisi en önemli araçlardan bir tanesi olmuştur¹⁸. Bu durumdan kaynaklı olarak okuma becerisi Uzun¹⁹a göre bireyin yaşam boyu

¹⁴ Pakize Urfalı Dadanlı, “ Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020, s.1.

¹⁵ Eyyup Coşkun, “ Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”, *Türklük Bilim Araştırmaları*, 11, 2002, 231-244.

¹⁶ Cemil Koca, “ İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi”, Düzce Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020, s.11.; Yasemin Kuşdemir, s.90.; N. Jennifer Mahdavi ve Lael Tensfeldt, “Untangling Reading Comprehension Strategy Instruction: Assisting Struggling Readers in The Primary Grades”, *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 57(2), 2003, s.77.

¹⁷ Zübeyde Özönat, “ Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018, s.3.

¹⁸ W. Heather Sesma; E. Mark Mahone; Terry Levine; H. Sarah Eason ve E. Laurie Cutting; “ The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension”, *Child Neuropsychology*, 15, 2009, s. 233.

¹⁹ Gizem Uzun, “ İlkokul 3. Sınıf Düzeyinde Kişiselleştirilmiş Metinlerin Okuduğunu Anlama Ve Okuma Metnine İlişkin Tutum Üzerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020, s.7.

kullanacağı önemli bir beceri haline gelmiştir. Bu bakımdan okuma becerisine sahip olmak bireyin yaşantısının her anından büyük önem arz etmektedir. Okuma becerisi aynı zamanda da bireye istediği bilgiye ulaşma açısından özgürlük sağlamaktadır²⁰.

Özdemir'e²¹ göre okuma becerisi, bireyin eğitim-öğretim yaşantısında sahip olması gereken en temel özelliktir. Paris ve Jacobs²² da okumayı, eğitime açılan bir kapı olarak görmektedir. Günümüz eğitim anlayışında da eğitim-öğretim süreci öğrencilere salt bilgiyi direkt sunmak yerine onları çeşitli bilgi havuzlarına yönlendirerek, onlara bu süreçte rehberlik etme, öğrencilerin doğru bilgiyi kendi bilgi süzgeçlerinden geçirerek ulaşabilmeleri konusunda onlara yardımcı olabilmek büyük önem arz etmektedir²³.

Miñoza ve Montero' ya göre²⁴ bir beceri ve yetenek olarak görülen okuduğunu anlama; bireylerin akademik ve sosyal yaşantılarından başarılı olmak için sahip olmaları gereken özelliklerin başında yer alır. Bunun yanı sıra okuma becerisine sahip olan bireyler, hem *akademik* hem *sosyal* hem de *bireysel* açıdan olumlu yönde gelişim gösterirler²⁵.

²⁰ Birsu Gündüz, “ Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, 2015, s.1.

²¹Yusuf Özdemir, “Okumadan Önce, Okuma Esnasında Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin” Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017, s.2.

²² G. Scott Paris ve E. Tanis Jacobs, “The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills”, *Child Development*, 55(6), 1984, s.2084.

²³ Suna Özcan,” Beşinci Sınıf Normal Ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,2018, s.2.

²⁴V. Manilyn Minoza ve A. Marites Montero, “ Reading Comprehension Level Among Intermediate Learners”, *Online Submission*, 31(3), 2019, s.562.

²⁵ Mustafa Yıldız, 2010, s. 9.; Merve Ataş, İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi”, Karadeniz Teknik Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015,s.6.

Okuma becerisinin insan yaşamında bu denli önemli olması, okuma becerisi hakkında da hem yurt içinde hem de yurt dışında pek çok çalışma yapılmasına sebebiyet vermiştir. Çünkü bilimin hızla ilerlediği bu yüzyılda geline nokta hem okuma becerisinin hem de okuduğunu anlama becerisinin önemi bir kez daha anlaşılmış ve bu iki beceriye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmalar neticesinde ülkeler, kendi öğrencilerinin ve çalışmaya katılan diğer ülkelerin öğrencilerinin ana dillerinde okuduğunu anlama başarısını ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmalardan biri olan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), uluslararası platformda ilkökul 4. sınıf 9-10 yaş aralığında yer alan öğrencilerinin ana dillerinde okuduğunu anlama düzeylerini, okuma eylemini gerçekleştirme amaçlarını, okuma alışkanlıklarını ölçmek ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmak adına öğretmenleri tarafından yapılan uygulamaları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir²⁶.

Beş yılda bir düzenlenen PIRLS ilk olarak 2001 yılında Türkiye'nin de dâhil olduğu 35 ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ülkemiz daha sonra gerçekleşen uygulamaların hiçbirine katılmamış ancak 14-28 Haziran 2021 tarihleri aralığında gerçekleştirilecek olan uygulamaya katılma kararı almıştır²⁷. 2001 yılında gerçekleştirilen PIRLS uygulamasında ise 35 ülke arasında Türkiye okuduğunu anlama becerisi genel başarı sıralamasında 28. sırada yer almıştır²⁸. Bu durum Türkiye'nin uluslararası platformda uygulamaya katılan ülkeler arasında okuma

²⁶ Aslıhan Erman Aslanoğlu ve Ömer Kutlu, s.15.; Murat Akyıldız, “ PIRLS 2001 Testinin Ülkelerarası Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi”,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009, s.1.

²⁷ <https://www.trthaber.com/haber/egitim/mebin-arastirmasi-7-bin-ogrencinin-katilimiyla-yapilacak-565877.html#:~:text=T%C3%BCrkiye'nin%20PIRLS'a%20daha,i%C3%A7in%20geli%C5%9Ftirilen%20bili%C5%9Fsel%20testlerden%20olu%C5%9Fmuyor.>

²⁸ https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_IR_Ch01.pdf

becerisi, okuduğunu anlama becerisi gibi PIRLS'in okumaya yönelik ölçtüğü pek çok beceride yeterli başarıya ulaşamadığının bir göstergesi olmuştur²⁹.

Uluslararası platformda gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Platformu (PISA)'dur. PIRLS'ten farklı olarak PISA, 2000 yılından bu yana her 3 yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra yalnızca öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değil; okuma, sorun çözme, matematik ve fen bilgisi olmak üzere 4 farklı alanı ölçmektedir³⁰. İlk olarak 2003 yılında PISA'ya katılan Türkiye, 41 ülke arasında okuma becerisi kapsamında 34. 29 OECD ülkesi arasında ise 28. Sırada yer alarak istenen başarıyı yakalayamamıştır³¹. Bu durum ilerleyen yıllarda da devam etmiş ve Türkiye, PISA 2006'da 30 ülke arasında 27. ³²PISA 2009'da 34 ülke arasında 31. PISA 2012'de 34 ülke arasında 27. Sırada yer almıştır³³.

Benzer bir uygulama ise "Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE)" ismi ülkemizde gerçekleştirilmektedir. ABİDE araştırmasının genel amacı; ülkemizde bulunan 8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler alanındaki akademik ve zihinsel beceri düzeylerinin ölçülmesi ve bu düzeylere etkili olan öğrenci, öğretmen, okul faktörlerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında Türkiye'de bulunan her il için

²⁹ Gözde Demirel ve Kutlay Yağmur, "Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 2017, s.101.

³⁰ [https://www.mfa.gov.tr/oced-uluslararası-ogrenci-değerlendirme-programı-pisa-testleri-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-değerlendirilmesinde-yeni-ufuklar-tr.mfa#:~:text=b\)%20PISA%202000%20ve%202003,alanlar%C4%B1ndaki%20bilgi%20ve%20yeteneklerini%20%C3%B6l%C3%A7m%C3%BC%C5%9F%C3%BCr](https://www.mfa.gov.tr/oced-uluslararası-ogrenci-değerlendirme-programı-pisa-testleri-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-değerlendirilmesinde-yeni-ufuklar-tr.mfa#:~:text=b)%20PISA%202000%20ve%202003,alanlar%C4%B1ndaki%20bilgi%20ve%20yeteneklerini%20%C3%B6l%C3%A7m%C3%BC%C5%9F%C3%BCr)

³¹ Fatma K. Çelen, Aygül Çelik ve S. Sadi Seferoğlu, "Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları", *Akademik Bilişim '11 – XIII.*, 2(4), 2011, s.769.

³² Kamil Yıldırım, "PISA 2006 Verilerine Göre Türkiye'de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 2012, s.231.

³³ Mustafa Özmuşul ve Ahmet Kaya, "Türkiye'nin PISA 2009 Ve 2012 Sonuçlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz", *Journal of European Education*, 4(1), 2019, s.23.

400 öğrenci seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler yapılan uygulamalar sonucunda Türkçe dersi kapsamında aldıkları puanlara göre; %3,6'sı temel altı, %22,4'ü temel, %44,6'sı orta, %23'ü orta üstü ve %6,4'ü ileri kategorilerine yerleşmiştir. Verilerden anlaşılabacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %70,6'sı orta ve ortanın altında kalmıştır³⁴.

Yukarıda yer alan ifadeler incelendiğinde ülkemizde bulunan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisi bakımından yeterli başarı düzeyine ulaşamadığı ve alanyazın taraması yapıldığında bu alanda yapılan yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. Çünkü öğrencilerin okuma becerisinin temelini ilkokula dayandığı ve bu süreçte öğrencilerin hem okuma becerisini hem de okuduğunu anlama becerisini kazanmış olması kritik bir öneme sahiptir³⁵. Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir'e göre ilkokul dönemi, hem okuma yazma becerilerinin hem de okuduğunu anlama becerisinin temellerinin atıldığı dönemdir³⁶. Lucas'a göre ise, ilkokulda okuduğunu anlama becerisinin temelini oturmayan öğrenciler ilerleyen eğitim öğretim süreçlerinde bu alanda pek çok zorluk yaşamaktadırlar³⁷.

Bu araştırma ile ülkemiz ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenerek okuduğunu anlamayla ilgili mevcut problemlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

³⁴ http://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/08104327_ABYDE_Turkiye.pdf (17.05.2021)

³⁵ Dilek Tanıgök, "Metinleri Anlamada Doğru Okumanın Önemi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s.1.

³⁶ Esra Ceran; Oğuzgiray Yıldız Miray ve İlke Özdemir; "İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaş'a Göre İncelenmesi" *Sakarya University Journal of Education*, 2015, 5(3), s.152.

³⁷ Michael P. Lucas, "Reading and The Elementary Principal: Implications for Policy and Practice" *Graduate Faculty of University of Pittsburgh*, 2008, s.3.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Problem Durumu

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?

1.4.1. Alt Problemler

- 1) İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama kapsamında Türkçe dersinin yürütülmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma esnasında okuduğunu anlama için kullandığı uygulamalar nelerdir?
- 4) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin veli görüşleri nelerdir?
- 5) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Erzincan ili Merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, öğrenci velileri, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma kapsamında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin; öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velileri, ilkokul dördüncü sınıf

öğretmenleri ve ilkokul yöneticileri görüşlerini belirlemek amacıyla her bir çalışma grubuna yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sınırlı tutulmuştur.

1.6.Sayıtlar

1. Araştırma çalışma grubunda yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri, öğrenci velileri ve yöneticiler, araştırmacı tarafından her bir çalışma grubuna yönelik olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına içtenlikle ve dürüst bir şekilde cevap vermiştir.
2. Araştırmada tabakalama örneklem yoluyla belirlenen evren, çalışma grubunu yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Okuma, bir yazar ile okuyucu arasındaki iki yönlü iletişimidir. Okuma, yorumlama ve anlama becerisidir³⁸.

Bu çalışmada ise okuma; yazılı sembollerin zihinde bilişsel süreçlerden geçerek anlamlandırılma süreci olarak tanımlanmıştır.

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, bireylerin yazılı metinleri ne derece anlayabildiklerini ifade eder³⁹. Bu çalışmada ise okuduğunu anlama; okuyucunun bir metni okurken metnin içindeki mesaja ulaşabilmesi, olarak tanımlanmıştır.

³⁸Surya Ningsih, 'Improving The Students' Ability in Reading Comprehension of Narative Text Through Question Answer Relationship at The Tenth Grade of Man Binjai ',Doctoral Dissertation, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara Medan, 2017, s.1.

³⁹G. Timothy Weih, “ Teaching Reading Comprehension to Students in Grades 4-6’’, Online Submission, 2018, s.2.

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuduğunu anlama stratejileri bireyin metin okurken üstleneceği bilişsel etkinliklerdir⁴⁰. Bu çalışmada ise okuduğunu anlama stratejileri; bireyin okuma esnasında okuduğu metindeki anlama ulaşabilmek için izlediği yol, olarak tanımlanmıştır.



⁴⁰ Cor Aarnoutse ve Gonny Schellings; ‘‘ Learning reading strategies by triggering reading motivation’’, *Educational Studies*, ,29(4),2003, s.390.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.OKUMA NEDİR?

Okuma, karmaşık bilişsel bir süreçtir⁴¹.Bu özelliğinden ötürü araştırmacılar tarafından okuma üzerine çeşitli tanımlar yapılmıştır⁴².Bu kapsamda yapılan tanımlar aşağıda verilmiştir.

TDK ⁴³okumayı, “ bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek, bir şeyin anlamını çözmek” olarak tanımlamaktadır. Tumkar ise ⁴⁴okumayı, bireyin sesleri dil aracılığıyla zihninde anlamlandırma çabası olarak tanımlamaktadır. Alyousef (2006) ⁴⁵ okumayı, okuyucuyu ile metin arasında geçen interaktif bir süreç olarak tanımlarken; İsmayili Karakoç ⁴⁶ise okumayı, içerisinde hem görsel hem de işitsel beceriler barındıran bir

⁴¹ Panayiota Kendeou, L, Kristen McMaster, J. Theodore Christ, “Reading Comprehension: Core Components And Processes”, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 2016, s.62.; Panayiota Kendeou, Paul van der Broek, Anne Helder ve , Josefine Karlsson, A Cognitive View Of Reading Comprehension: Implications For Reading Difficulties”, *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 2014, s.10.; Madelon van den Boer, Elsje Bergen ve F. Peter Jong, “ Underlying Skills of Oral and Silent Reading”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 2014, s.139.

⁴² Mehmet Kurudayıoğlu, “Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 2011, s.16.

⁴³ [https://sozluk.gov.tr/\(03.05.2021\)](https://sozluk.gov.tr/(03.05.2021)).

⁴⁴ Tayfun Tumkar, “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015, s.3.

⁴⁵ H. Suleiman Alyousef, "Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners." *Journal of Language and Learning*, 5(1), 2006, s.64.

⁴⁶ KARAKOÇ, Aynur Karakoç İsmayılı, “ The Transfer Between Reading and Listening Trehension Subskills in a Theme-based Test”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi,2016, s.10.

süreç olarak tanımlamaktadır. Göğüş'e⁴⁷ göre ise okuma, hem okunacak metinde yer alan kelimeleri görmek ve seslendirmek için hem fiziksel hem de metnin içerisindeki mesajı kavrayabilmek yani okuduğunu anlayabilmek adına geçen zihinsel sürece verilen isimdir. Mostafa, Dadour ve Quoura⁴⁸ ise okumayı; bireyin iletişim becerisine ve bilgi birikimine katkıda bulunan ve bunu bireyin düşünce biçimini iyileştiren bir beceri olarak tanımlamaktadır. Zhang⁴⁹ e göre ise okuma; bilgiye ulaşmak için kullanılabilecek en etkili yöntem verilen isimdir. Beydoğan⁵⁰ da okumayı, okuyucunun zihnen ve bedenen okuduğu metne odaklanmasını gerektiren bir eylem olarak tanımlamaktadır.

Akyol⁵¹ ise okumayı, okuyucu ve okunan metin arasında geçen aktif bir süreç olarak tanımlarken; İleri⁵² ise okumayı, okuyucunun zihnini süreç boyunca aktif tuttuğu ve okuduğu metinden bir anlam çıkardığı süreç olarak tanımlamaktadır.

Mete ise⁵³ okumayı, bilişsel ve psikomotor becerilerin yanı sıra düşünme ve değerlendirme süreçlerinin de işe koşulduğu içerisinde pek çok farklı öge barındıran bir anlama süreci olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile okuma için; yazılı halde

⁴⁷ Beşir Göğüş, "Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi" (1. Baskı), 1978, Ankara: Gül Yayınevi, s.60.

⁴⁸ M. Heba Elmansy Mostafa, Mohamad, El-Sayed M. Dadaour, A. Aly Qoura; "Using a Computer-based Scaffolding Strategy to Enhance EFL Preparatory Stage Students' Reading Skills and Self-Regulation", *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 5(1), 2019, s.112.

⁴⁹ Zhicheng Zhang, "Literature Review on Reading Strategy Research", *Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, Mississippi, USA*, 1993, s.4.

⁵⁰ H. Ömer Beydoğan "Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler", *Milli Eğitim*, 185,2010, s.9.

⁵¹ Hayati Akyol, "Türkçe Öğretim Yöntemleri", Ankara, 2016, s. 35-36.

⁵² Zeynep İleri, "Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2011, s.1.

⁵³ Gülşah Mete, "Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü",2016, s.2.

bulunan bir metnin göz ve dil yardımıyla önce algılanması daha sonra da anlamlandırılmasından ötürü hem *bilişsel* hem de *psikomotor* becerilerden oluştuğu tanımı yapılabilir. Bir başka ifade ile okuma için bireyin; eğitimsel, mesleki ve sosyal başarıyı yakalayabilmesi açısından sahip olması gereken en kritik becerilerden biri olarak tanımlanmaktadır⁵⁴.

Yukarıda birbirinden farklı tanımlar yapılsa da okuma sürecine getirilen ortak yaklaşımlar bağlamında okuma; zihin ile yazı arasında geçen ve zihnin yazıyı oluşturan sembolleri anlamlandırması için gereken süreç olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile okuma eylemi için, birden fazla duyu organı ile zihnin birbirleriyle bağlantı içerisinde olduğu bir süreç tanımı yapılabilir.

Okuma hem bireye hem de bireyler tarafından oluşturan toplum için önemlidir. Okuma becerisi sayesinde birey bilgiye kolaylıkla ulaşabilir, edindiği farklı bilgilerle kendi zihin dünyasını genişletebilir, dolayısıyla oluşturduğu topluma da bu sayede yön verdiği söylenebilir⁵⁵. Dilin dört temel işlevinden biri olan ve temelinde anlamının olduğu okuma becerisi, içinde yaşadığımız bilgi çağında bilgiye ulaşmanın en kolay yollarından biri kabul edilir⁵⁶. Bu özelliğinden ötürü okuma bilginin ve kültürün yayılması açısından oldukça önemlidir. Okuma yaşam boyu süren bir etkinliktir ve doğru yapılan bir okuma eyleminin bireyin kendini ifade ediş biçimine katkısı oldukça büyüktür⁵⁷.

⁵⁴ Steve Graham ve Michael Hebert, “ Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading”, *Harvard Educational Review*, 81(4), 2011, s.710.

⁵⁵ Zübeyde Özönat, 2018, s.10.; Ümit Yegen, “Beyin Temelli Bellek Destekleyicilerin Ortaokul Öğrencilerinde Kelime Öğretimine, Kalıcılığa Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020, s.111.; Funda Amanvermez İncirkuş, “ Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi”, “Yayınlanmamış Doktora Tezi”, Marmara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018, s.48.

⁵⁶ Özbay, s.68.

⁵⁷ Ayşegül Aydın Akay, “İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Başarısına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004, s.3.

İyi derecede okuduğunu anlama becerisine sahip olmak bireylerin eğitim hayatının ana hedeflerinden biri kabul edilmektedir⁵⁸. Bu durum da okumanın önemini bir kez daha vurgulamaktadır. İyi bir okuma becerisine sahip olan öğrencinin bu becerisi yalnızca dil öğrenimi gördüğü derslerde değil, tüm alan derslerinde de kendini göstermektedir⁵⁹. Dolayısıyla da okuma; bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini önemli ölçüde desteklemesinin yanında bireyin akademik başarısına da olumlu yönde katkı sağlayan becerilerden biridir⁶⁰. Çünkü okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip öğrenciler yetiştirmek eğitimin en önemli çıktısıdır. Benzer bir şekilde yetkin bir okuma becerisine sahip öğrenciler yetiştirmek eğitim kurumlarının temel görevleri arasındadır, denebilir. Ancak okuduğunu anlamamanın kolay bir süreç olmadığı, dolayısıyla öğretmenler açısından öğretmesi ve öğrenciler açısından kazanması kolay bir beceri olmadığı unutulmamalıdır. Bu bakımdan yalnızca okuma becerisini öğretmekle kalınmamalı aksine okuduğu metnin anlamını kavrayabilen iyi okuyucu olmak öğretilmelidir⁶¹. Okuyucu, Ramos’a göre *“bir metne yaklaşmak için gereken yetenek, bilgi, motivasyon ve deneyimlere sahip olan kişidir”*⁶².

Hans ve Hans ‘⁶³ a göre bir okuyucu:

⁵⁸ Hooshang Khoshsima ve Forouzan R. Tiyyar, s.135.

⁵⁹ Özen Yıldırım; “Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modelleme ile Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

⁶⁰ Yusuf Özdemir, “Okumadan Önce, Okuma Esnasında Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin” Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017, s.9.

⁶¹ V. Manilyn Minoza ve Montero, A. Marites Montero, “ Reading Comprehension Level Among Intermediate Learners”, *Online Submission*, 31(3), 2019, s.562.

⁶² M.M. Lisseth Ramos; “ Reading Strategies For Reading Comprehension”, Doktora Tezi, Universidad Externado de Colombia, 2018, s.31.

⁶³ Anjali Hans ve Emmanuel Hans, “ Different Comprehension Strategies To Improve Student’s Reading Comprehension”, *International Journal of English Language Teaching*, 3(6), 2015, s.63.

- ‘‘Parçadaki ipuçlarını takip ederek parçanın ilerisi hakkında tahminlerde bulunan,
- Metnin ana fıkri ve yardımcı fıkri üzerinden sorular oluşturan,
- Metin okuduktan sonra anlaşılmayan yerleri netleştiren,
- Metinde anlatılmak istenilen n bilgi ve deneyimleri ile birleştiren’’

zelliklerine sahip olduğu vakit metnin anlamını kavrayabilen iyi bir okuyucu sayılabilir. İyi bir okuma becerisine sahip olan bireyler diğer bir ifade ile iyi okuyucuların, okudukça dil gelişimleri desteklenir ve bu sayede zengin dilsel ortamlara maruz kalma olanağı bulurlar. Bu durum kelime dağarcığının gelişimi için oldukça nemlidir⁶⁴.

Okuyucuların, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilecekleri çeşitli okuma türleri vardır. Bu türler sayesinde okuyucu, anlama becerisine en iyi katkı sağlayabilecek yöntemi bulabilir.

2.OKUMA NASIL GERçEKLEşİR?

Okuma, yaşam boyunca önemini kaybetmeyen bir beceridir⁶⁵.İnsanın bilgi hazinesini geliştirmesinin en kolay yolu okumadır. Okumanın gerçekleşmesi için bireyin okuduğunu anlama ve kelimeleri tanıma olmak üzere iki ayrı beceriye sahip olması gerekir. Nangy’e ⁶⁶gre okuma becerisi ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Kelime bilgisi okuma eyleminin temelini oluşturur. Kelimelerin tanınması kadar doğru telaffuzu da okuma ve okuduğunu anlama için kritik bir zelliktir⁶⁷.Okuduğu metindeki yer alan kelimelerin anlamını bilemeyen okuyucu, o

⁶⁴ Holly Joseph ve Kate Nation, ‘‘Examining Incidental Word Learning During Reading in Children: The Role Of Context’’, *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 2018, s.192.

⁶⁵ Gökhan Arı ve Hasan Kağan Keskin, ‘‘ Trk Dersi (1-8. Sınıflar) ğretim Programı Okuma ğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlgili Eleştirel Bir Değerlendirme’’, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,2016, s.146.

⁶⁶ William Nangy, *Teaching Vocabulary To Improve Reading Comprehension*, (1. Baskı), MNational Council of Teachers of English: 1111 Kenyon Road, Urbana, Illinois, 1988, s.12.

⁶⁷ W. Heather Sesma, E. Mark Mahone, Terry Levine, H. Sarah Eason ve E. Lauire Cutting, ‘‘ The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension’’, *Child Neuropsychology*, 15, 2009, s.234.

metnin anlamına da ulaşmada zorluk çeker ⁶⁸. Bulut' ⁶⁹a göre metnin içerisinde barındırdığı anlama ulaşabilmenin önemli adımlarından biri bireyin okuduğu metindeki kelimeleri tanımasıdır.

Okuma esnasında kelimeleri tanıma da zorluk çekmeyen bireyler anlam üzerinde yoğunlaşırlar ve bu sayede akıcı bir okuma gerçekleştirmiş olurlar. Kelime tanıma becerileri zayıf olan bireyler ise anlam için harcamaları gereken zamanı kelimeleri tanımaya ayırdıkları için akıcı bir okuma gerçekleştiremezler⁷⁰. Okuma eylemi esnasında birey önce görme organı olan göz ile yazılı olan metni görür, daha sonra işitme organı olan kulak ile kelimeleri işitir. Bu sayede kelimeler zihinde canlanır ve bir anlam kazanır. Bu bakımdan bireyin kelimeleri tanıması okuma eylemin doğru bir şekilde gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin zihinde canlanması mümkün olamayacağından birey okuduğu metinden bir anlam çıkaramayacaktır⁷¹. Rasinski ise (2004) ⁷²bu süreci benzer şekilde farklı isimlendirmeye iki basamakta ele almaktadır. Bu basamaklardan ilki kod çözme basamağıdır. Kod çözme basamağında birey okuma metninde bulunan yazıyı okur. Daha sonra birey, sahip olduğu kelime bilgisi sayesinde kodları çözerek ikinci basamak olan anlam basamağı ile karşılaşır.

⁶⁸ V. Jane Oakhill, Kate Cain ve Carsten Elbro, “ Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties”, *Reading Development and Difficulties*, 2019, s.2.

⁶⁹ Seyfettin Bulut, “ Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016, s.2.

⁷⁰ Muammer Yılmaz, “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 2008, s.132.

⁷¹ Serap Çelikçi “İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000, s.12.

⁷² Timothy Rasinski, “ Creating Fluent Reader”, *Educational Leadership*, 61(6), 2004,s.2.

Anlam çıkarmak, okuma eyleminin en önemli amacıdır⁷³.Anlama ise hem dili kullanma becerisi hem de kelime tanıma becerisi ile doğrudan ilişkilidir.⁷⁴Bu doğrultuda okuyucu, kendi ön bilgilerinden de yararlanarak okuduğu metinde yer alan ifadelerin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında çıkarımlar yapmalı ve bir sonuca ulaşmalıdır. Bu çıkarımları yapabilmeleri için bireylere bir okuma eğitimi verilmelidir. Okuma bireylerin sonradan kazandığı ve zamanla gelişim gösteren bir davranıştır.⁷⁵

3. OKUMA TÜRLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA İLİŞKİSİ

Okur-yazar her insan hayatının belli dönemlerinde çeşitli okuma faaliyetleri gerçekleştirir. Bu okumalar her zaman aynı türde gerçekleşmeyebilir. Okuma eyleminin pek çok farklı türü vardır⁷⁶. Bu türler ve türlerin okuduğunu anlama ile olan ilişkileri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.1.Sesli Okuma

Sesli okuma, okuma türleri içerisinde okuyucuya öğretilen ilk okuma türüdür.. Başka bir ifade ile okuyucular, okuma yaşantılarına sesli okumayı öğrenerek başlarlar⁷⁷. Sesli okuma, görme organı olan göz ve zihnin etkileşimi ile

⁷³Nurhan Aktaş, ‘‘Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015, s.135.; Hanne Næss Hjetland, , Arne Lervåg; Solveig-Alma Halaas Lyster, Hagtvet, Bente Eriksen; ‘‘ Pathways to Reading Comprehension: A Longitudinal Study From 4 to 9 Years of Age’’, *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 2019, s.751.

⁷⁴Hanne Næss Hjetland, , Arne Lervåg; Solveig-Alma Halaas Lyster, Hagtvet, Bente Eriksen, 2019, s.752.

⁷⁵ Nurhan Aktaş, 2015,s.137.

⁷⁶ Mehrali; Calp, ‘‘Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi’’, Ankara, 2010, s. 117.

⁷⁷ J. Robert Glushko,‘‘ The Organization and Activation of Orthographic Knowledge in Reading Aloud’’, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5(4), 1979,

algılanan sözcüklerin konuşma organı olan dil aracılığıyla seslendirilmesidir. Sesli okumada asıl amaç, yazılanların doğru bir şekilde telaffuz etmektir. Başarılı bir sesli okuma gerçekleştirebilmek için;

- Cümle yapısına,
- Metnin anlatım özelliğine,
- Sözcüklerin doğru telaffuzuna,
- Okuma hızına,
- Metnin vermek istediği mesajı göz önünde bulundurarak anlamlı bir okuma gerçekleştirmeye özen gösterilmelidir⁷⁸.

Sesli okuma becerisi, ilk okuma ve yazma süreci ile itibaren öğrencilere verilmelidir. Öğretmen, okuma etkinliği yapılacağı esnasında örnek sesli okuma yapmalı, daha sonra öğrencilere okutmalıdır. Sesli okuma yapılırken metinde yer alan noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir. Sesli okuma esnasında yapılan hatalar, metin okuma süreci tamamlandıktan sonra düzeltilmelidir. Sesli okuma esnasında kitap ile göz mesafesi ve ses genişliği dikkatli bir şekilde ayarlanmalıdır. Bir diğer dikkat edilmesi gereken mevzu ise, kelimelin anlaşılabilirlik derecesidir. Sesli okuma esnasında metinde yer alan kelimelerin tane tane ve açık bir şekilde seslendirilmesi metnin anlaşılabilirliğini artıracaktır⁷⁹.

Sesli okuma yaparken okuyucu, okuduğu her kelimeyi duyduğu için okuma esnasında sık yapılan satır atlama veya kelime atlama hatalarını yapma ihtimali oldukça düşer⁸⁰. Sesli okuma, okuyucunun işitsel bağlamda gelişimini desteklemektedir çünkü okuyucu sesli okuma yaparak günlük yaşantısında

s.674.

⁷⁸ Özcan Demirel, ‘‘Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi’’, Ankara 2002, s.80.

⁷⁹ Ergun Çelik, ‘‘ Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması’’, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,2006, s.21-22.

⁸⁰ Naomi Schimmel ve Molly Ness, ‘‘The Effects of Oral and Silent Reading on Reading Comprehension’’, *Reading Psychology*, 38(4), 2017, s.394.

kullanmadığı pek çok kelimeye maruz kalmış olur⁸¹. Sesli okuma, kelimelerin doğru telaffuzu açısından da oldukça önemlidir. Sesli okuma sayesinde okuyucular yanlış telaffuz ettikleri kelimeleri fark edip, düzeltebilirler. Sesli okuma yaparken okuyucular metni anlamak için hem metnin vurgu ve tonlamasına hem de kelimelerin telaffuzuna dikkat etmelidirler⁸².

3.2.Sessiz Okuma

Sessiz okuma becerisi, sesli okuma becerisinden sonra kazanılan ve herhangi bir seslendirme sürecine girmeden yalnızca göz ile yapılan okuma türüdür. Sessiz okuma, okuma eylemi gerçekleştirilirken sesli okumaya nazaran daha çok tercih edilen bir okuma türüdür⁸³. Çünkü sessiz okuma, sesli okumaya nazaran okuma sürecini oldukça hızlandırır⁸⁴. Sessiz okuma esnasında anlama süreci daha hızlı gerçekleşir. Çünkü sessiz okuma sırasında okumalar bölünmez ve görülen her sözcük zihinde hızla kendine bir yer edinir. Günlük yaşantımızda sesli okumadan ziyade sessiz okumanın yeri daha büyüktür⁸⁵.

Sessiz okumalar, okuma alışkanlığı kazandırmak konusunda oldukça önemlidir⁸⁶. Sessiz okuma öğretimindeki gaye, akıcılığı bozmadan hızlı bir şekilde okuma sürecinin tamamlanmasıdır. Sessiz okuma eylemi gerçekleştirilirken okuma

⁸¹ M. Suzanne Griffing, “ Reading Aloud. An Educator Comments”, *TESOL Quarterly*, 26(4), 1992, s.785.

⁸² Lianguang Huang,” Reading Aloud in Foreign Language Teaching”, *Asian Social Science*,6(4),2010, s.149.

⁸³ Baydoğan, s.9-10.

⁸⁴ Carl Bereiter ve Marlene Bird, “ Use of Thinking Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies”, *Cognition and Instruction*,2(2), 1985, s.143.

⁸⁵ Serap Çelikçi, 2000,s.18.

⁸⁶ Mehrali Calp, 2010, s.124.

hızının düşmemesi adına okunan metin parmak ile takip edilmemeli ve dudak hareketli yapılmamalıdır⁸⁷.

Sessiz okuma yapılırken aktif olan oranlar göz ve beyindir. Yalnızca bu iki organın aktif olması okuma hızını da arttırmaktadır. Bu bakımdan sessiz okumada, okuduğunu anlama daha hızlı gerçekleşmektedir. Çünkü sessiz okumada kelimelerin telaffuzları yalnızca zihinde gerçekleşir. Bu durum kelimelerin daha hızlı ve daha doğru telaffuzuna olanak sağlar ve bu bakımdan sessiz okumanın okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde katkı sağlamaktadır⁸⁸.

3.3. Görsel Okuma

Görsel okuma, sahip olunan kültürün belirleyici görüntülerini, nesnelerini, yazılı olmayan yönergelerini anlayabilme ve kullanabilme becerisine verilen isimdir⁸⁹. Sakaryalı' ya ⁹⁰göre görsel okuma, yazılı metin olmaksızın *şekil, tablo, grafik ve sembol* gibi unsurları yorumlayarak anlayabilme becerisidir.

Giorgis ve Johnson⁹¹, a (1999) göre görsel okuma, görsellerden anlam oluşturma sürecidir. İnsanlar çok küçük yaşlardan itibaren çeşitli görsellerle karşılaşır ve bu görselleri yorumlayarak kullanırlar. Karşılaşılan bu görselleri doğru bir şekilde yorumlayabilmek için bireylerin eleştirel düşünebilme ve analiz edebilme becerisine sahip olması gerekir. Bu becerilerin yanında iyi tasarlanmış

⁸⁷ Tayfun Tumkar, 2015, s.21.

⁸⁸ Fatih Çuhadar, “ Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Türkçe Derslerinde Uygulanan Sessiz Okuma Etkinliği İle Sessiz Okuma Anında Yapılan Dinleme Etkinliğinin Öğrencilerin Okuma Becerisine Etkisinin Karşılaştırılması”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012, s.79.

⁸⁹ Peter Felten, "Visual Literacy", Change: The Magazine of Higher Learning, 40(6), 2008, s.2-3.

⁹⁰ Fadime Seçkin Sakaryalı, "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Okuma Türlerinin Uygulamaları", Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011, s.9.

⁹¹ Giorgis, Cindi; Johnson, J. Nancy; Bonomo, Annamarie; Colbert, Chrissie; Angela, Corner; Kauffman, Gloria; Dottie, Kulesza; "Visual Literacy", *The Reading Teacher*, 53(2), 1999, s.147.

yaratıcı görseller bireylerde aynı zamanda estetik düşünme becerisini de olumlu yönde etkiler. Bu bakımdan görsel okuma becerisi erken yaşlarda kazandırmak oldukça önemlidir.

Görsel okuma becerisi edinen bireyler, sözcüklere dökemedikleri durumları uygun görseller yardımıyla anlatabilmektedirler. Başka bir ifadeyle görsel okuma, çeşitli görüntülerden anlam çıkarabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Görsel okuma, basit ifadelerle görseli tanımlama, daha sonra anlam çıkarma ve yorumlamaya kadar pek çok farklı beceriyi de bünyesinde barındırır⁹². Görsel okuma ile yazılı metni okuma becerisi birbirleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Eğitim ve uygulama sürecinin ardından bireyler görsel okuma ve yazılı metin okuma becerisi kazanabilir. Bunun yanı sıra sahip oldukları becerileri geliştirebilir, farklı söz dizimleri ve farklı görsellerin içerdikleri anlamları kolaylıkla anlayabilirler⁹³.

Görsel okuma becerisine sahip olan bireyler çeşitli görselleri, grafikleri, tabloları vb. unsurları zihninde anlamlandırmaya çalışır. Bu anlamlandırma sayesinde bireyin görseli gördüğü ilk anda zihninde oluşan soyut ifadeler yerini somut ifadelere bırakır. Bu bakımdan görsel okuma becerisinin okuduğunu anlama üzerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü içerisinde çeşitli görseller olan problemler veya okuma parçaları görsel okuma becerisi sayesinde bireyin zihninde daha anlamlı hale gelir⁹⁴.

⁹² Philip Yenawine, “ Thoughts on Visual Literacy”, Visual Thinking Strategies, 1997, s.2.

⁹³ Felten, s.2-3.

⁹⁴ Firdevs Güneş, “Görsel Okuma Eğitimi”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 2013, s.5.

3.4.Eleştirel Okuma

Bilgini hızla çoğaldığı günümüz şartlarında bilgiye ulaşmak oldukça kolay bir hale gelmiştir. Durum böyle olunca herhangi bir bilgi ile karşılaşan bireyin, o bilginin üzerinde düşünerek sorgulama yoluna gitmesi günümüzde oldukça önem kazanmıştır. Çünkü günlük yaşantımızda sıklıkla karşılaştığımız yazılı ve görsel iletişim araçlarının içerisinde doğru bilgi kadar doğru olmayan bilgiler de mevcuttur. Burada bireyin amacına en uygun bilgiyi seçebilmesi ve edindiği bilginin doğruluğunu sorgulayabilmesi gerekmektedir. Bu bilgi denizi içerisinde eleştirel düşünebilme, bilginin doğruluğunun sorgulanması açısından bir hayli önemlidir. Eleştirel düşünebilmenin en önemli boyutu eleştirel okuma becerisine sahip olmaktır⁹⁵.

Okuduğunu anlama becerisine sahip olmak isteyen bireylerin eleştirel okuma becerisine de sahip olması gerekmektedir⁹⁶.Çünkü eleştirel okuma sayesinde birey, okuduğu metnin iletisini yorumlama becerisini elde eder ⁹⁷. Eleştirel okuma, bireyin okudukları üzerinde düşünmesi ve kendi ön bilgilerinde de faydalanarak okuduğu metne şüphecî bir şekilde yaklaşması olarak tanımlanabilir. Bu okuma türü neticesinde birey aslında metin üzerinde yazılı olmayan bilgilere de ulaşabilir. Çünkü bu süreç sonunda yeni zihinsel ürünler ortaya çıkabilir⁹⁸. Epçaçan' a ⁹⁹ göre bireylerin eleştirel okuma becerisine sahip olabilmeleri için öncelikle eleştirel

⁹⁵ A.Utku Özensoy, "Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 2008, s.13. Zübeyde Özonat, 2018,s.23.

⁹⁶ Willavene Wolf, Martha L. King ve Charlotte S. Huck, " Teaching Critical Reading to Elementary School Children", *Reading Research Quarterly* ,”3(4), 1968, s.439.

⁹⁷ Birsu Gündüz, 2015, s.20.

⁹⁸ Musa Çiğçi, "Eleştirel okuma", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 49(2006/1), 2006, s.57.

⁹⁹ Cahit Epçaçan," Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki", *Turkish Studies*, 7(4), 2012, s.1715.

düşünme becerisine sahip olmaları gerekir. Eleştirel düşünme becerisi sayesinde birey, metni okurken kendine metinle ilgili sorular sorar ve bu sorulara yanıt arar.

3.5.Akıcı Okuma

Akıcı okuma, metni uygun hızla okumaya verilen isimdir. Bir başka tanım ile akıcı okuma, *etkili okuryazarlık* için gereken becerilerin kilit noktası olarak tanımlanır¹⁰⁰. Akıcı okuma becerisine sahip olmayan bireyler metni kelime kelime okurlar ve bu süreç onların okuma hızlarını düşürür¹⁰¹. Akıcı okuma becerisine sahip olan bireyler uygun okuma hızına ulaştıkları için okuma için ayırdıkları sürenin büyük bir kısmını anlama için harcarlar. Bu durum da okuma sürecini daha verimli hale getirir. Diğer türlü okuyucular anlama için ayırmaları gereken süreci kelimeleri okumak için harcarlar ve okuma işlemi asıl amacına pek fazla ulaşamaz¹⁰². Okuduğunu anlamada, kelime tanıma becerisi ve okuduğunu anlama stratejilerinin önemi oldukça büyüktür. Bunun yanı sıra bu iki önemli unsurun yanında okuyucunun sahip olması gereken bir diğer önemli unsur ise akıcı okuma becerisidir¹⁰³.

Akıcı okuma becerisine sahip olan bireylerin okuduğunu anlama başarısı, bu beceriye sahip olmayan bireyle daha yüksektir¹⁰⁴. Başka bir ifade ile akıcı okuma becerisinin okuma ve okuduğunu anlama üzerine büyük ölçüde katkı sağlar¹⁰⁵.

¹⁰⁰ NPR, 2000, s. 3-5.

¹⁰¹ Akyol, s.39.

¹⁰² H.Kağan Keskin ve Muhammet Baştuğ, “ Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 2013, s.195

¹⁰³ Berrin Baydık, “ Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(30), 2011, s.313.

¹⁰⁴ T. Daniel Willingham, 2006, s.44.

¹⁰⁵ W. Heather Sesma, E. Mark Mahone, Terry Levine, H. Sarah Eason ve E. Laurie Cutting, 2009, s.234.

Akıcı okuma becerisi ile okuyucu, okuma esnasında duraksamada bulunmadan ve geriye dönüş okuma yapmaya ihtiyaç duymadan uygun hız çerçevesinde okuma eylemini gerçekleştirebilir. Akıcı okuma becerilerini iyileştirmeye yönelik yapılan çalışmaların okuduğunu anlama becerisine olan katkısı oldukça fazladır¹⁰⁶.

3.6. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma, okuma eylemine geçmeden önce metin içeriği hakkında düşünme ve metin üzerinde tahminlerde bulunmaya verilen isimdir¹⁰⁷. Tahmin ederek okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsur okuyucunun seviyesine uygun metin seçiminde bulunmaktır. Bu sayede okuyucu okuma esnasında metin içeriği hakkında tahminlerde bulunabilir. Bununla birlikte tahmin ederek okuma sürecinde okuyucunun zihni hem okuma öncesinde hem de okuma esnasında aktif kalır. Bunun neticesinde ise okuyucu bu okuma türü ile metne olan merakını ve ilgisini arttırabilir. Okuma süreci boyunca zihnin okunan metne odaklanmış olması okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkileyecektir¹⁰⁸.

3.7. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma; okuyucunun gözlerini metnin üzerinde gezdirerek, metin içeriğine odaklanmadan yüzeysel olarak gerçekleştirdiği okuma türüdür. Bu sayede okuyucu metnin içeriği hakkında bir fikir edinebilir. Göz atarak okuma esnasında okuyucu, metinle ilgili görselleri inceler, başlıkları okur, metin içeriğinde ise giriş-

¹⁰⁶ Muhammet Baştuğ ve AKYOL, Hayati; “Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi”, *Kuramsam Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 2012, s.400.

¹⁰⁷ Nurullah Karaoğulları, “Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması,” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, 2016, s.36.

¹⁰⁸ Esra Kılıç, “Okuduğunu Anlamada Özyeterlik Algısının ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019, s.19.

gelişme-sonuç bölümlerinden bir iki cümle okuyarak okuma sürecini tamamlamış olur¹⁰⁹.

Göz atarak okuma türünün en önemli amacı okuyucunun metne dair olan ön bilgilerini harekete geçirmektir. Bu sayede okuyucu, okuduğu metinde yer alan bilgilerle, var olan ön bilgileri arasında bağlantı kurabilir ve okuduğu metni kendi zihninde anlamlandırabilir¹¹⁰.

3.8. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma; okuyucuların okuma esnasında okunan metinde önemli gördükleri kısımları not etmesidir. Bu okuma türünde okuyucu metnin ana hatlarını belirler ve daha sonra aldığı notlar sayesinde metinle ilgili önemli kısımları kolaylıkla hatırlar. Bu tür okumalar genellikle akademik başarıyı arttırmak için yapılan okumalardır. Alınan notlar okuyucu açısından *harici bellek* görevi gördüğünden okuyucu daha sonra notlarını okuduğunda metni özet bir şekilde tekrar okumuş olacaktır. Not alma işlemi okuma sürecini yavaşlatır. Bu yüzden okuyucu kısaltmalar vb. gibi tekniklerle not alma sürecini hızlandırabilir¹¹¹.

3.9. Söz Korusu

Yantr'a ¹¹²göre okuma eyleminin bireysel değil de bir grup halinde gerçekleştirilmesine söz korusu ismi verilmektedir. Söz korusu okumanın, hem

¹⁰⁹ Kılıç, s.17.

¹¹⁰ Arif Altınkaya, “ Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2021.

¹¹¹ Thierry Olive ve Marie-Laure Barbier, "Processing Time and Cognitive Effort of Longhand Note Taking When Reading and Summarizing a Structured or Linear Text." *Written Communication*, 34(2), 2017, s.225.

¹¹² Neslihan Yantr, “ İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi”, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011, s.40.

okuma becerisine hem de birlikte hareket edebilme becerisine olumlu yönde katkı sağlar. Söz korusu okuma farklı şekillerde yapılır:

- Sınıf içerisindeki herkesin okumaya dâhil olduğu hep birlikte okuma,
- Metnin grup sayısına bölündüğü ve her grubun farklı bir bölümü okuduğu grup okuması,
- Sınıfın iki ayrı gruba ayrılıp metnin ilk yarısını bir grup, diğer yarısını ikinci grubun okuduğu karşılıklı okumadır.

Söz korusu okuma tür ile okuyucu okuma sürecinde diğer okuyucularla iş birliği içerisinde olur. Bu sayede iyi okuma becerisine sahip olan okuyucular ile bu beceriye sahip olmayan öğrenciler birlikte okuma gerçekleştirir. Bunun neticesinde iyi okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin okuma becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olur. Söz korusu türü ile okuma gerçekleştiren okuyucuların okuma sürecinde etkileşimde bulunmuş olmaları okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkiler¹¹³.

3.10. Hızlı Okuma

Günümüzde hızla yayılan bilgi okunması gereken ürünlerin sayısını da arttırmıştır. Bu bakımdan bu hıza yetişebilmek için “hızlı okuma” kavramı ortaya çıkmıştır. Hızlı okuma, bir metinde minimum süre içerisinde maksimum sayıda kelimeyi okuyabilmektir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta hızlı okuma eylemi sırasında metnin anlamını gözden kaçırmamaktır. Hızlı okuma becerisinde önemli olan kısım, anlayarak hızlı okumadır¹¹⁴.

¹¹³ MEB, “ İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı” Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 68.

¹¹⁴ Nurhak Cem Dedeşali, “ Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s.29. Nurullah Karaoğulları, “Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, 2016, s.32.

Bu okuma türü, okuyucunun okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkilediğinden ötürü olumsuz olarak değerlendirilir. Ancak düzenli çalışmalarla okuyucu anlayarak hızlı okuma becerisi kazanabilir. Anlayarak hızlı okuma becerisi sayesinde okuyucu, hem zihinsel olarak daha hızlı düşünme becerisi kazanmış olur, hem de kısa süre içerisinde daha fazla bilgiye ulaşmış olur¹¹⁵.

3.11. Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma, okuyucunun metnin öncesinde veya metni okuduğu esnada metne dair sorular oluşturduğu ve okuma eyleminin ardından bu sorulara yanıt aradığı okuma türüdür. Soru oluşturarak okuma eyleminin amacı, sorulara verilen yanıtlar üzerinden metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmektir¹¹⁶.

3.12. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma en genel manası ile metnin detaylarına takılıp kalmadan metnin içinde barındırdığı öze varabilmektir. Burada dikkat edilmesi nokta, okuyucunun özetleyerek okumaya başlamadan önce metnin okunması gereken genel hatlarını önceden belirlemesi ve buna göre okuma yapmasıdır. Özetleyerek okuma gerçekleştiren okuyucular, metnin iletmiş olduğu mesajları ana hatları ile kavrayabilir ve bu sayede okuduğunu anlama becerilerine de olumlu yönde katkı sağlayabilirler¹¹⁷.

3.13. GÜDÜMLÜ Okuma

Güdümlü okuma eylemi gerçekleşmeden önce okunacak metinle ilgili okuyucunun bilgilendirildiği okuma türüdür. Bu okuma türündeki asıl amaç, okuyucunun metnin yazarının bakış açısını kavramasını sağlamaktır. Bu nedenle

¹¹⁵ Ş. Ünalın, Türkçe Öğretimi (3. Baskı), 2006, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

¹¹⁶ Neslihan Yantr, 2011, s.40.

¹¹⁷ Nurullah Karaoğulları, 2016, s.34.

yazar hakkında ve metnin genel özellikleri hakkında okuyucu bilgilendirilir. Metin öncesi bu bilgilerin edinilmesi okuduğunu anlama düzeyini arttıran uygulamalardır¹¹⁸.

Güdümlü okuma türü asıl amacı okuyucunun yazarın kendisine ilettiği olduğu mesajı kavrayabilmesidir. Bunu gerçekleştirirken ise okuyucu kendi ön bilgileri ile yazarın kendisine aktarmış olduğu bilgiler arasında bağlantı kurmalıdır. Bu sayede okuyucu, okuduğu metnin ilettiği olduğu mesajı zihninde anlamlandırabilir¹¹⁹.

3.14. Serbest Okuma

Serbest okuma, diğer okuma türlerine nazaran daha sık tercih edilen bir okuma türüdür. Serbest okumada amaç, okuyuculara okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Ve bu sayede okuyucular kendi okuma stillerini oluşturarak okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağlarlar. Bu sayede kendi okuma stillerini oluşturan okuyucular, kendi anlama stillerini de keşfetmiş olurlar¹²⁰.

4.OKUMA EĞİTİMİ

Günümüz toplumu hem bilgi birikimi açısından hem de bilgiye ulaşabilme açısından oldukça ileri seviyede bir toplumdur. Bu çağda, hızla çoğalan bilgilere çeşitli kaynaklar aracılığıyla ulaşabilmek mümkündür. Bu kaynaklar arasında “okuma becerisi” popülerliğini koruyan beceriler arasındadır. Okuma becerisi ise

¹¹⁸ Gıyasettin Aytaş, s.464.

¹¹⁹ Doğan Günay, “ Metin bilgisi”, 2007, İstanbul: Multilingual Yayınları, s.281.

¹²⁰ Mustafa Akyol, ” Okuma Sürecinde Prozodik Ve Anlam Üniteleri İle Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma Ve Anlama Becerilerine Etkisi”,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020, s.34.

bireylere okullar aracılığıyla kazandırılmaktadır. Okuma becerisi ayrıca, okullarda eğitimi verilen diğer derslerin de temelini oluşturmaktadır¹²¹.

Başusta'ya ¹²²göre okuma eğitimi, temelinde okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmayı hedefleyen eğitime verilen isimdir. Özbay' a ¹²³göre ise okuma eğitimi, okuma becerisinin bireyin zihinsel becerilerini geliştirici uygulamalarla bireye öğretilmesidir.

Genel manada okuma eğitiminin amaçları, okuma becerisinin bireylere kazandırılması, okumanın bireylere sevdinilmesi ve okumanın amacının bireylere öğretilmesidir. Bunun yanı sıra okuma eğitiminin diğer amaçları şu şekildedir:¹²⁴

- Okumaya karşı olumlu yönde tutum ve davranış oluşturmak,
- Bireylerin okuma becerisinden üst düzeyde fayda görmelerini sağlamak,
- Farklı türlerdeki okuma becerileri öğretmek ve bu becerileri kullanmalarını sağlamak,
- Bireylerin okuma becerisinin yanı sıra okuduğunu anlama becerisini de edinmelerini sağlamaktır.

Okuma becerisi yalnızca eğitim-öğretim sürecinde değil bireyin tüm yaşantısı boyunca kullanacağı bir beceri olduğundan okuma eğitiminin önemi oldukça fazladır. Okuma becerisinin temeli ilkökul sürecinin ilk yıllarında atıldığından ötürü bu yıllarda okuma eğitiminin üzerinde durulması oldukça önemlidir. Okuma

¹²¹ Cahit Kavcar ve F. Oğuzkan, Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım, 1999, Ankara: Anı Yayıncılık, s.41.

¹²² Kasım Caner Başusta, "Okuma Eğitiminde Metin Dil Bilimin Kullanımı", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009, s.56.

¹²³ Murat Özbay, Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2, 2006, Ankara: Öncü Kitap, s.6.

¹²⁴ Esra Karakuş Tayşi, " İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007, s.20.

becerisini beraberinde getiren okuma eğitimini etkileyen pek çok çevre faktörü vardır.

Çevre faktörü, bireyin hem sosyal yaşantısını hem de eğitim öğretim hayatını etkileyen faktörlerden biridir. Okuma becerisi de bu faktörler arasından etkilenen becerilendendir ¹²⁵.

Dökmen'e¹²⁶ göre, bireylerin okuma becerisine karşı tutumlarının oluşmasında çevresel faktörlerin etkisi oldukça fazladır. Ayrıca aile okuma becerisi üzerine etkili olan çevresel faktörlerin başında yer almaktadır. Çünkü bireyin, doğduğu andan itibaren kendine örnek aldığı ilk rol modelleri ailesidir. Bu bakımdan ailenin kitaplara ve okumaya karşı tutum ve davranışları bireyin de tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bir diğer durum ise ailenin sosyoekonomik düzeyidir. Bireylerin sosyoekonomik durumları okuma ve okuduğunu anlama becerileri, okumaya karşı tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyen unsurlardandır¹²⁷.

Yapılan araştırmalar neticesinde sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin, iyi olmayan öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından daha ileri seviyede oldukları ve evde kitap okuyan ailelerin çocuklarının, okumayan ailelerin çocuklarına göre okuma ve okuduğunu anlama becerisi bakımından daha ileri seviyede oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır¹²⁸.

Okuma eğitimini etkileyen bir diğer önemli faktör de bireylerin okuma eylemini gerçekleştirdikleri ortam ve okuma araçlarına ulaşabilme durumudur. Yapılan araştırmalar sonucunda, kitaplara kolaylıkla ulaşabilmenin okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

¹²⁵ Esra Karakuş Tayşi, 2007, s.22.

¹²⁶ Üstün Dökmen, Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko Sosyal Bir Araştırma, 1994, İstanbul: MEB Yayınları.

¹²⁷ Hasan Avcıoğlu, “ İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi” *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 2000, s.10.

¹²⁸ Murat Özbay, “Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 2006, s.165.

Okuma ortamları çeşitli şekillerde hazırlanabilir. Bunlardan bazıları; okullarda kütüphane oluşturulması, sınıflarda sınıf kitaplıkları oluşturulması, evlerde kitaplık oluşturulması ve şehir kütüphanelerinin kullanımının yaygınlaştırılmasıdır. Kitaplara ulaşımın kolaylaşması hem okumaya karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemek hem de okuduğunu anlama becerisi bakımından oldukça önemlidir¹²⁹.

5. ANLAMA

Anlama TDK'nin¹³⁰ tanımına göre; bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak manasına gelmektedir. Calp'e göre ¹³¹ anlama; işitilen seslerden ya da okunan materyallerden bir sonuç çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Güteryüz¹³² ise anlamayı; işitme organı olan kulak ile duyulan sesleri ve konuşmaları, görme organı olan göz ile görülen nesneleri ve okunan yazıları zihnin anlamlandırabilmesi şeklinde tanımlar. Güneş¹³³'e göre de anlama; okuyucunun metni okuması esnasında, okuduğu bilgiler ile arka plan bilgileri arasında bağlantı kurması ve zihinde anlamlandırabilmesi olarak tanımlanır. Anlama becerisi sayesinde birey, bilgiyi kolaylıkla alır, bilgi üzerinde düşünür ve bilgiyi kendi zihninde işler.

Anlama hem süreç hem de ürün odaklı bir beceridir. Ürün odaklı anlama, okuma eyleminin ardından okuyucunun zihinde okuduğu metinle ilgili kalan bilgilerden oluşmaktadır. Süreç olarak anlamada ise, okuma eylemi gerçekleşirken

¹²⁹ Murat Özbay, 2006, s.167.

¹³⁰ <https://sozluk.gov.tr/> (09.06.2021)

¹³¹ Mehrali Calp, 2010.

¹³² Hasan Güteryüz, Programlanmış İlk okuma Yazma Öğretimi, 1998, Ankara: Pegem Yayıncılık.

¹³³ Firdevs Güneş, 2017, s.123.

zihne alınan bilgilerin eşzamanlı olarak zihinde işlenmesi sürecidir. Her iki anlama becerisi de eğitim öğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere verilmelidir¹³⁴.

6. OKUDUĞUNU ANLAMA

Yazılı haldeki kelimelerin ve metinlerin içlerinde barındırdıkları anlamlara okuyarak ulaşmak, okuryazarlığın temel işlevidir. Anlamadan okumak, yazılı kelimelerin sözlü tekrarından başka bir şey değildir. Anlayarak okuma yaparak metnin mesajını kavrayabilmek, yazarın o metni yazma amacını bulabilmek, metni yorumlayabilmek ve metne eleştirel bir gözle yaklaşabilmek okuma becerisinin evrensel amacıdır¹³⁵.

Her metin içerisinde yazarın mesajını saklı tutar. Okuma, kelimeleri tanımanın yanı sıra bu mesajı kavrayabilmedir. Okumanın ise temel gayesi okuduğunu anlayabilmedir¹³⁶. Okuduğunu anlama tüm bireylerin sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Bu bakımdan okuduğunu anlama becerisi, okuma becerisinin kazanımı ile eş zamanlı olarak bireye öğretilmelidir¹³⁷. Çünkü birey okuduğu metinden bir anlam elde edemiyorsa, okumanın amacı gerçekleşmemiş olur. Bu bakımdan ilk okuma yazma sürecinin en önemli öğretilerinden biri de öğrencilere anlayarak okuma becerilerini öğretmektir¹³⁸.

¹³⁴ Firdevs Güneş, "Anlama Modelleri", *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 9,2014, s.59-60.

¹³⁵ Scott G.Paris ve E. Ellen Hamilton; *The Development of Children's Reading Comprehension*, (edit. Susan Israel ve Gerald Duffy) *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (1. Baskı), New York.

¹³⁶ T. Daniel Willingham, "The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies", *American Educator*, 30 (4), 2006, s.40.

¹³⁷ Kayla Waugh, "Exploring Reading Comprehension Inside And Outside The Classroom.", *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(2), 2018, s.23.

¹³⁸ Ayfer Şahin, 2011, s.424.

Okuduğunu anlama farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama için yapılan tanımlar aşağıda verilmiştir.

Anlama, okuma sürecinin vazgeçilmez unsurudur¹³⁹.Okuduğunu anlama, okunan metinden bir anlam inşa etme sürecidir.¹⁴⁰ Başka bir tanım ile okuduğu anlama, metinden anlam çıkarmak için gerçekleşen *bilişsel bir süreç* olarak tanımlanır¹⁴¹. Okuduğunu anlama, bireyin okuma esnasında edindiği bilgileri zihninde anlamlandırma sürecidir¹⁴².Mostafa, Dadour ve Quour¹⁴³ a göre okuduğunu anlamanın tanımı, pasif okuyucudan aktif okuyucuya geçme süreci olarak tanımlanır.

Davis'e ¹⁴⁴göre bireyin okuduğunu anlaması için sahip olması gereken birtakım beceriler vardır. Bireyin sahip olması gereken bu beceriler:

- ‘Kelime bilgisi,
- *Bağlamsal yapı dâhilinde metin içerisindeki kelime veya cümlelerin uygun anlamını seçebilme,*
- *Metnin ana fikrini kavrayabilme,*

¹³⁹ Dilek Çakıcı ve Uğur Altunay “Etkili okuma ve okuduğunu anlama”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(330),2006, s.41.; Nurhan AKTAŞ; “Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekran Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015, s.132.; Hanne Næss Hjetland, , Arne Lervåg; Solveig-Alma Halaas Lyster, Hagtvat, Bente Eriksen, 2019, s.752.

¹⁴⁰ Robert Prichard, “ The Effects of Cultural Schemata on Reading Processing Strategies”, *Reading Research Quarterly*, 25(4), 1990, s273.

¹⁴¹ Eun Young Kang, ve Mikyung Shin,” The Contributions of Reading Fluency and Decoding to Reading Comprehension for Struggling Readers in Fourth Grade”, *Reading &Written Quarterly*, 35(3), 2019, s.180.

¹⁴²Mustafa Yıldız,2010, s.21.

¹⁴³ M. Heba Elmansi Mostafa, Mohamad, El-Sayed M. Dadaour, A. Aly Qoura, 2019, s.114.

¹⁴⁴ B. Frederick Davis,“ Fundamental Factors Of Comprehension in Reading”, *Psychometrika*, 9(3), 1944, s.186.

- *Metin ile ilgili soru sorulduğunda, soru içerisindeki kelimelerden farklı kelimeler ile soruyu cevaplayabilme,*
- *Metnin içeriği hakkında çıkarımlar yapabilme,*
- *Yazarın metni yazma amacını belirleyebilmesidir.’’*

Hirsch’ e ¹⁴⁵ göre ise okuduğunu anlama için gereken beceriler şu şekildedir:

- *‘‘Zihnin anlam üzerinde yoğunlaşmasını sağlayan akıcı okuma,*
- *Kelime haznesinin genişliği ve*
- *Okunan metnin içeriği ile ilgili sahip olunan ön bilgiler.’’*

Okuduğunu anlama becerisi için bireyin okuduğu metindeki kelimeleri tanıyabilmesi ve akıcı okuma becerisine sahip olması gerekmektedir¹⁴⁶. Aarnoutse ve Schellings ¹⁴⁷’e, harflerin hızlıca tanınması, başka bir deyişle okumanın akıcılık kazanması ve okunan metnin bireyin zihninde bir anlam bulması okuduğunu anlamının özünü oluşturmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için ise, birey metinde yer alan kavramlar hakkında yeterli ön bilgiye sahip olmalıdır. Diğer bir ifade ile okunan metin ile ilgili ön bilgilere sahip olmanın okuduğunu anlama üzerine de etkisi oldukça büyüktür¹⁴⁸. Okuyucunun okuduklarıyla ilgili arka plan bilgisinin, okuduğunu anlayıp anlamayacağını belirlemede en kritik faktörlerden biridir. ¹⁴⁹Özata ve Haznedar tarafından yürütülen bir çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmaya göre, bireyin okuduğunu metnin özünü kavrayabilmesi için

¹⁴⁵ D.Eric Hirsch, ‘‘Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World’’, *American Educator*, 27(1), 2003, s.23.

¹⁴⁶ W. Heather Sesma; E. Mark Mahone, Terry Levine; H. Sarah Eason ve E. Laurie Cutting, 2009, s.233.

¹⁴⁷ Cor Aarnoutse ve Gonny Schellings, 2003, s.390.

¹⁴⁸ T. Daniel Willingham, 2006, s.40. Zhicheng Zhang, ‘‘Literature Review on Reading Strategy Researc, s.4. Michele Harvey, ‘‘ Reading Comprehension: Strategies for Elementary and Secondary School Students’’, *Lynchburg College Johnson*, 2012, s.4.

¹⁴⁹ Jennifer Ramos Umali,’’ Factors Affecting The Reading Comprehension of Selected Accs tudents’’, *The University of Makati*, 2013.

metni oluşturan kelimeleri okuma esnasında doğru telaffuz etmeli ve telaffuz ettiği her kelimenin anlamına da vakıf olmalıdır¹⁵⁰. Bu sayede birey akıcı okuma gerçekleştirir ve akıcı okuma becerisi okuduğunu anlama açısından önemli bir beceridir. Phiwpong ve Dennis¹⁵¹ e göre okuyucunun okuduğu metinden bir anlam oluşturabilmesi için metin kendisine sunduğu bilginin yanı sıra kendi zihninde var olan ön bilgileri de harekete geçirmelidir.

Okuduğunu anlama konusunda önemli olan bir diğer unsur ise yetkin kelime bilgisine sahip olmaktır¹⁵². Kelimelerin hızlı bir şekilde tanınması ve bilgilerin anlamlı bir bütün haline getirilmesi okuduğunu anlamanın özünü oluşturur¹⁵³.

Okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde katkı sağlayan bir başka durum ise özetleme çalışmalarıdır. Özetleme çalışmaları, okunan metnin önemli noktalarına vurgu yapmak adına metnin kısa cümlelerle ifade edilmesidir. Özetleme çalışmaları metin okunduktan sonra metnin bütünü özetlemek için yapılabileceği gibi, metnin bölümler halinde okutulması ve bölüm bölüm okunan kısımları özetleme şeklinde de yapılabilir. Metnin ana hatları üzerinde yoğunlaşıldığı ve özetleme çalışmasını gerçekleştiren okuyucunun kendi bakış açısına göre önemli gördüğü kısımları özgün ifadelerle anlattığı için özetleme çalışmalarının okuduğunu anlama becerisine katkısı oldukça büyüktür¹⁵⁴.

¹⁵⁰ Hatice Özata ve Berna Haznedar, “ İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 2018, s.24.

¹⁵¹ Nittaya Phiwpong, ve K. Nutrapha Dennis,; “Using Cooperative Learning Activities To Enhance Fifth Grade Students’ Reading Comprehension Skill.”, *International Journal of Research–Granthaalayah*, 4(1), 2016, s.146.

¹⁵² V. Jane Oakhill, Kate Cain ve Carsten Elbro, 2019, s.4. Karen Mezynski; “ Issues Concerning The Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension”, *Review of Educational Research*, 53(2), 1983,s. 253.

¹⁵³ Cor Aarnoutse ve Gonny Schellings, 2003, s.390.

¹⁵⁴ Cahit Epçaçan, “ Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Ekev Akademi Dergisi*, 22(74), 2018, s.28.

Okuduğunu anlama becerisi için okuyucunun sahip olması gereken bir durum ise okuma motivasyonudur. Kökeni Fransızcaya dayanan motivasyonun kelime anlamı TDK'ye göre; isteklendirme ve güdüleme anlamlarına gelmektedir¹⁵⁵.Güdüleme; bireyin bir eylemi gerçekleştirmesi için bireyin harekete geçmesini sağlar¹⁵⁶.Başka bir ifade ile güdüleme (motivasyon) için, zihinde başlayan eylemin davranışa dönüşmesine etki eden *teorik bir yapıdır*, tanımı da yapılabilir¹⁵⁷.Okuma motivasyonu ise; okumaya karşı geliştirilen arzu, merak ve ilgidir¹⁵⁸.Başka bir ifade ile okuma motivasyonu; bireyde okuma davranışını harekete geçirir ve yönlendirir¹⁵⁹.Wigfield, vd. ¹⁶⁰(2016)'ne göre okuma motivasyonunun bireyin okuduğunu anlama becerisi üzerine de olumlu bir etkisi vardır.

Prokacio ¹⁶¹ 'ya göre okuma ve anlama sorunlarının insanların ilk etapta okuma eylemine karşı motive olamamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Başka bir ifade ile okuduğunu anlamanın gerçekleşmesinde okuma motivasyonunun yüksek olmasının katkısı oldukça büyüktür¹⁶².Ataş¹⁶³ ise bu durumu, bireylerin okuma

⁹⁹ <https://sozluk.gov.tr/> (05.05.2021)

¹⁰⁰Nurullah Karakullukçu,“ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2019,s.2.

¹⁰¹Nuri Gömleksiz ve Birsen Serhatlıoğlu,“Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 2013, s.101.

¹⁵⁸ Mehmet Katrancı,“İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi “ *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 2015, s.51.

¹⁵⁹ Cor Aarnoutse ve Gonny Schellings, 2003, s.391.

¹⁶⁰Allan Wigfield, Jessica R. Gladstone ve Lara Turci,“ Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension”, *Child Development Perspectives*, 10(3),2016, s.191.

¹⁶¹ M. Selena Prokatio,“Reading Motivasyon”, *The Reading Teachers*, 66(1), 2012, s.70.

¹⁶² Guthrie, John T. Wigfield, Allan; Barbosa, Pedro; Perencevic, Kathleen C. Taboada, Ana; Davis, Marcia H. Scaffidi, Nicole T. Ve Tonks, Stephen; “ Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction”, *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 2004, s.404.

¹⁶³ Merve Ataş, 2015, s.2.

becerisi sayesinde elde edeceği pek çok olumlu özelliğe ulaşabilmesi için öncelikle okumaya karşı isteklendirilmiş yani motive olmuş olmaları gerekir, şeklinde ifade etmektedir.

Okuma motivasyonu, okuma davranışını harekete geçirir ve yönlendirir. Bir metni anlamak için bilinçli olarak bilgi ve stratejileri uygulayan bireyler yüksek düzeyde okuma motivasyonuna sahiptirler¹⁶⁴. Okuma motivasyonu, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada da gereklidir. Çünkü okuduğunu anlama stratejilerini uygulayabilmek için hem stratejileri bilmek hem de bunları kullanmak için motivasyon yani istek olması gerekmektedir¹⁶⁵.

Okuduğunu anlama üzerine olumlu etkisi olan durumlardan bir diğeri de okunan metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikri üzerinde durulmasıdır. Her metin sayısız sözcüğün bir araya gelmesiyle meydana gelir. Fakat metni oluşturan yalnızca sözcükler değil o sözcüklerin altından yatan anlamlardır. Okuma esnasında okunan metnin, konusu, ana fikri ve yardımcı fikirleri üzerinde durulması, metni oluşturan kelimelerin altında yatan anlamlara ulaşabilmek açısından bireye kolaylık sağlar. Bunun yanı sıra bireyin okuduğunu anlama becerisine önemli katkılar sağlar¹⁶⁶.

Okuma eylemi, bilgiye ulaşmak için kullanılabilecek etkili yöntemlerin başında yer almaktadır. Bunun yanı sıra okuma eylemi hem anlamayı gerektiren hem de motivasyon gerektiren bir süreçtir¹⁶⁷.

¹⁶⁴ Robert Prichard, ‘‘ The Effects of Cultural Schemata on Reading Processing Strategies’’, *Reading Research Quarterly*, 25(4), 1990, s.274.

¹⁶⁵ Svyetlana Kolić-Vehovec ve Igor Bajšanski; ‘‘ Metacognitive Strategies And Reading Comprehension İn Elementary-School Students’’, *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 2006, s.440.

¹⁶⁶ Yasemin Kuşdemir ve Mehmet Katrancı, ‘‘Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!’’, *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 2016, s.252.

¹⁶⁷ Ercan Deniz, ‘‘Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları’’, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 2015, s.59.

Batmaz ve Erdoğan¹⁶⁸ tarafından yapılan bir çalışmada, okuduğunu anlama becerisi ile okuma eylemi esnasında okuyucunun sahip olduğu okuma motivasyonu arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra okuma motivasyonu okuma alışkanlığı edinmede de oldukça önemlidir¹⁶⁹.

7. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Strateji, bireyin kendi öğreniminde akademik başarısını artırmak için benimsediği sistematik bir plan olarak tanımlanır¹⁷⁰. Öğrenme gerçekleşirken strateji kullanımı sayesinde öğrenciler, daha etkili bir öğrenme gerçekleştirirler¹⁷¹. Okuma stratejileri ise genel manada, bireyin okuduğu metni anlayabilmesi için izlediği yol olarak da tanımlanabilir¹⁷².

Okuma stratejileri, okuduğunu anlama sürecinin bileşenleridir. Bu süreçte okuyucular bu bileşenler yardımıyla okuduğunu anlama sürecinde yaşadığı zorlukların üstesinden gelebilir ve metnin içeriğinde yer alan anlama ulaşabilir¹⁷³. Başka bir ifade ile okuma esnasında kullanılan okuduğunu anlama

¹⁶⁸ Onur Batmaz ve Özge Erdoğan, “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki Ve Bu Konuya Yönelik Öğretmen Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 2019, s.1444.

¹⁶⁹ Duygu Gür Erdoğan ve Yunus Emre Demir, “ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 2016, 85-96.

¹⁷⁰ Peter Afflerbach, David Peterson ve G. Scott Paris “ Clarifying Difference Between Reading Skills and Reading Strategies”, *The Reading Teacher*, 61(5), 2008, s.363.

¹⁷¹ Ş. Dilek Belet, ve Şefik Yaşar, “ Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 2007, s.72.

¹⁷² GÜNGÖR, Arzu; “Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 2005, s.102.

¹⁷³ Gamze Uçak, “The Effects of Using an Experimental Strategy Training Tool on Reading Comprehension, Engagement, and Metacognitive Awareness”, *Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 2019.; Peter Afflerbach, ve Byeong-Young Cho, 2009, s.70.

stratejilerinin kullanımı ile metnin mesajını kavramak daha kolay bir hal alır¹⁷⁴. Okumanın karmaşık yapısından ötürü okuduğunu anlama stratejilerinin kesin bir tanımı bulunmamaktadır.¹⁷⁵Okuduğunu anlama stratejileri için alan yazında yapılan tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Par¹⁷⁶ okuduğunu anlama stratejilerini, metnin içindeki anlama ulaşmak için okuyucu tarafından geliştirilen amaçlı planlar olarak tanımlamaktadır. Andres'in tanımı ile okuduğunu anlama stratejileri, okuyucunun metnin her aşamasında metni anlamak için kullanacağı yol haritası olarak tanımlanır¹⁷⁷. Okuduğunu anlama becerisine sahip olmak için pek çok farklı strateji bulunmaktadır. Bu stratejiler de tıpkı okuma eylemini öğrenmek gibi dışarıdan bir öğretici yardımıyla kolaylıkla öğrenilebilir¹⁷⁸.

Okuduğunu anlama stratejileri okuyucular tarafından öğrenilebilir, geliştirilebilir ve kullanım durumları çerçevesinde kalıcılığı elde edebilir¹⁷⁹. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama becerisine katkısı

¹⁷⁴Yusuf Ergen ve Onur Batmaz, ‘‘ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki’’, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 2019, s.132.

¹⁷⁵ Evrim Birincioğlu, ‘‘ Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası Ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s.34.

¹⁷⁶ Leonardus Par, 2020, s.226.

¹⁷⁷ Insuasty Cárdenas, Andrés, ‘‘ Enhancing Reading Comprehension through an Intensive Reading Approach’’, *HOW Journal*, 27(1), 2020, s.73.

¹⁷⁸ N. Jennifer Mahdavi ve Lael Tensfeldt, s.78.

¹⁷⁹ Peter Afflerbach, ve Byeong-Young Cho, ‘‘ Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading’’, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 2009, s.70

oldukça büyüktür¹⁸⁰. Bu sebepten ötürü okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, okuma becerisinin öğretiminin hemen ardından öğrencilere öğretilmelidir¹⁸¹. Bu bakımdan okuduğunu anlama stratejilerinin sınıf içerisinde uygulamalı bir şekilde öğretilmesi okuduğunu anlama becerisi açısından büyük bir önem arz etmektedir¹⁸².

Okuma stratejileri; okumadan önce, okuma esnasında ve okumadan sonra olmak üzere üç farklı süreçte ele alınarak uygulanmaktadır. Epçaçan'a¹⁸³ göre bu süreç, okuma sürecinin planlanmasıyla başlar. Bu sayede okuyucu iyi bir okuma süreci gerçekleştirebilir. İyi bir okuyucu öncelikle metni ana hatları ile incelemelidir. Daha sonra metni okurken kendine bir amaç edinmelidir. Kendi ön bilgilerinde de faydalanarak metnin ne anlattığı hakkında tahminlerde bulunmak, okuma süreci başlamadan önce uygulanması gereken stratejilerdendir. Okuma esnasında ise birey, okuma eylemini akıcı bir şekilde gerçekleştirebilmelidir. Bu kısımda bireyin kelime bilgisi de oldukça önemlidir. Anlamı bilinmeyen kelimeler okumanın akıcılığını olumsuz etkiler. Birey okuma esnasında metni ne derece anladığı hususunda kendisini ve okuma sürecini sık sık kontrol etmelidir. Son olarak okuma eylemi sona erdikten sonra, birey okuduğu metni özetlemeli ve değerlendirmelidir. Bu değerlendirme sürecinde birey, metnin kendisine neler kattığı sorusunun cevabını verebilmelidir.

Moore¹⁸⁴ ye göre ise okuduğunu anlama stratejilerinin başında metinle ilgili bir plan yapmak ve bu planı izlemek vardır. Bu planın içerisinde ilk etapta metinde

¹⁸⁰ Mehmet Temizkan, "Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergi*, 28(2), 2008, s.134. Mustafa Cemiloğlu ve Erol Ogur; "Okuma Öğretiminde Biliş Ve Üst-Biliş Stratejileri", *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 2016, s.48.

¹⁸¹ Erdal Papatya ve Ali Ersoy, "Improving Reading Comprehension Skills Through the SCRATCH Program", *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 2016, s.125.

¹⁸² Muammer Yılmaz, 2008, s.134.

¹⁸³ EPÇAÇAN, Cahit; "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Duyuşsal ve Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2008.

¹⁸⁴ W. David Moore, "Reading Comprehension Strategies", *Handbook of Reading Research*, 3,

önemli görülen kısımların belirlenmesidir. Daha sonra metinle alakalı soru oluşturma vardır. Soru oluşturmaya takip eden kısım ise, metinde yer alan fikir/fikirlerden çıkarım yapmaktır. Daha sonra okuyucu çıkarım yaptığı fikirler çerçevesinde kendi yaşantısı ile ya da ön bilgileri ile bağlantı kurmalıdır. Bunun ardından okuyucunu yapması gereken, bağlantı kurduğu fikirleri kendi zihninde sentezleyebilmelidir. Son olarak okuyucu, metin içerisindeki çıkarım yaptığı ve sentezlediği fikirleri imgeler kullanarak görselleştirmelidir.

Cromley ve Azevedo¹⁸⁵ ya göre iyi okuyucular, okumaya eylemine başlamadan önce kendilerine bir hedef belirlerler, daha sonra okuma esnasında zihinlerinden metinle ilgili sorular oluştururlar ve bu sorulara metin içerisinde bir yanıt ararlar, son olarak metni özetlerler. Bu sayede okuma eylemi gerçekleşirken sürekli metin ile meşgul olan zihin okuduğu metni de anlamış olur.

Benzer şekilde Akyol¹⁸⁶ (2016, s.35) daha ayrıntılı bir şekilde okuma stratejileri kullanım sürecini şu şekilde sıralamıştır:

1. Okuma Öncesi Çalışmalar

- Metni gözden geçirme
- Bir amaç dâhilinde metni okuma
- Ön bilgilerinden faydalanma
- Metin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunma
-

2012, s.285.

¹⁸⁵ G. Jennifer Cromley ve Roger Azevedo, “Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring?”, *Metacognition Learning*, 1, 2006, s.230.

¹⁸⁶ Hayati Akyol, “Türkçe Öğretim Yöntemleri”, Ankara, 2016, s. 35-36.

2. Okuma Esnasında Yapılabilecek Çalışmalar

- Akıcı bir okuma gerçekleştirme
- Okuma sürecinde anlamayı kontrol etme
- Yardımcı stratejiler kullanabilme (not alma, altını çizme..)

3. Okuma Sonrasında Yapılabilecek Çalışmalar

- Okunanları özetleme
- Değerlendirme

Hock ve Mellard¹⁸⁷ ise okuduğunu anlama stratejileri üzerinde okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası olarak herhangi bir ayrıma gitmeden bütün olarak ele almış ve bu süreci aşağıda ifade edilen şekilde açıklamıştır:

- Ana fikri belirleme,
- Özet çıkarma,
- Metnin ile ilgili ipuçlarını yakalayabilme,
- Metin ile ilgili çıkarımlarda bulunma,
- Metin ile ilgili soru oluşturma ve
- Metni anlatan görseller oluşturmaktır.

National Reading Panel (NRP)¹⁸⁸ görüşmelerinin ardından okuduğunu anlama stratejileri şu şekilde belirtilmiştir:

¹⁸⁷ Mike Hock ve Darly Mellard, “Reading Comprehension Strategies for Adult Literacy Outcomes”, International of Adolescent & Adult Literacy, 49(3), 2005, s.194.

¹⁸⁸ National Reading Panel, 2000. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (03.05.2021).

- Okuyucunun metin okurken zihnen metne odaklanması
- Okuyucuların metin bağlamı konusunda diğer okuyucularla iş birliği içerisinde olması
- Metnin sonunda kavram haritası çıkarmak ve görsel oluşturmak
- Metnin olay örgüsünü çıkarmak, karakter analizleri yapmak, metninle ilgili soru oluşturmak
- Okuyucunun çıkardığı sorulara verdiği yanıtların doğruluğu hakkında geri bildirimde bulunmak
- Metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemek, metni özetlemek

Weih' ¹⁸⁹e göre, okuma öncesi yapılan stratejiler okuyucunun okuyacağı etin ile ilgili ipuçları elde etmesine sebep olurken aynı zamanda okuma için bir ön hazırlık süreci oluşturur. Her ne kadar okuma stratejileri kullanımına yönelik farklı olsa da temelde benzer yaklaşımların işe koşulduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu doğrultuda, okuma öncesinde uygulanan stratejiler sayesinde okuyucu metin için bir ön hazırlık yapmış olur. Bu ön hazırlık sayesinde okuyucu metne göz atarak, metnin içeriğini tahmin ederek, metne dair çıkarımlar bulunarak ve metne dair ön bilgilerini yoklayarak kendini zihinsel olarak okuyacağı metne hazırlar. Okuma öncesi yapılan çıkarımlar ve tahminler sayesinde okuyucu metne dair önemli ipuçları yakalama fırsatı bulur. Okuyucunun burada yapması gereken bu ipuçları ile kendi ön bilgileri arasında bir bağlantı kurabilmektir. Burada metni gözden geçirme aşaması sırasında okuyucu ön bilgilerini okuma için aktif duruma getirebilir, daha sonraki süreçte metni doğru bir şekilde özetlemesine ve aynı zamanda okuyucunun metni bir amaç dâhilinde okumasına yardımcı olabilir. Okuyucunun bir okuma amacı belirlemesi okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkilemektedir.¹⁹⁰ Başka bir ifade ile okuma öncesi uygulanan stratejiler okuyucuyu okunacak metne hazırlar, yani metne dair ön

¹⁸⁹ Timothy G. Weih, ‘‘ Teaching Reading Comprehension to Students in Grades 4-6’’, *University of Northern Iowa, USA*, 2018,s.4.

¹⁹⁰ Hayati Akyol, 2016, s.36.

bilgilerinin ortaya çıkmasına ve bu sayede metne dair tahmin yapabilmesi konusunda ona yardımcı olur¹⁹¹.

Bir diğer önemli husus ise okuyucunun metni bir amaç dâhilinde okumasıdır. ¹⁹²Tüm bunlar sayesinde okuyucun okuduğunu anlama becerisi de artmış olacaktır¹⁹³. Okuma esnasında kullanılan stratejiler sayesinde ise okuyucu okuma öncesi stratejilerde kendisine koymuş olduğu okuma amacına ulaşma hedefine ulaşmasına yardımcı olur. Okuma öncesinde genel izlenimlerle edinmiş olduğu bilgilerin detaylarına ulaşır. Okuma sonrasında kullanılan stratejilerle de okuma anında edinilmiş bilgileri pekiştirilmiş olur. Bu stratejiler sayesinde okuyucu zihninde var olan eski bilgiler ile okuduğu metinde elde ettiği yeni bilgiler arasında bağlantı kurabilir. Okuduğunu anlama stratejileri üç ayrı sınıflandırılma ile gösterilmiş dahi olsa; bu stratejileri birbirinden net çizgilerle ayırmak oldukça zordur ve bu stratejilerin anlama üzerine etkisi oldukça fazladır¹⁹⁴. Okuma sonrasında uygulanan stratejiler, okuyucunun metin üzerinde detaylı bir analiz yaparak metinle ilgili çıkarımlar yapabilmesi ve bu çıkarımlar arasında ilişki kurabilmesi açısından da oldukça önemlidir¹⁹⁵. Bu sayede okuyucu okuma eylemini tamamlama sürecine girer ve zihninde anlamlandırdığı bilgileri yapılandırmaya başlar¹⁹⁶.

¹⁹¹ Sharon Vaughn ve Janette Kettman Klingner, “Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading” *Intervention in school and clinic*, 34(5), 1999, s.286.

¹⁹² Aslı Özasan, “Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006, s.29-30.

¹⁹³ Cem Erdem, “Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 2012, s.169-168.

¹⁹⁴ Erhan Çapoğlu, “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2021, s.22-25-27.

¹⁹⁵ Cem Erdem, 2012, s.168-169.

¹⁹⁶ Bektaş Aykaç, “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalıkların Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi22, İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018, s.22-23.

Yukarıda verilen ifadeler incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi için kabul gören okuma stratejileri okuma eyleminin bir amaç dâhilinde gerçekleşmesi, okuyucunun okunan metinle ilgili ön bilgilere sahip olması ve ek olarak kelime hazinesinin yeterli düzeyde olmasıyla birlikte; okuma esnasında akıcı okuma gerçekleştirebilme, zihnin okunan metnin vermek istediği mesajla meşgul olması ve okuma eylemi bittikten sonra metnin değerlendirilmesi gibi stratejilerinin uygulanmasıdır. Bu sonuç çerçevesinde doğru uygulanabilen stratejiler öğrencide farkındalık yaratarak okuduğunu anlama yetisini arttıracaktır. Buna paralel olarak; not alma, kendisince yararlı olan bölümlerin altını çizme gibi yardımcı stratejilerini kullanması da okuduğunu anlama becerisine kazanım sağlayacaktır. İlaveten, okuma eyleminin ardından akılda kalıcı bir çalışma olarak özetleme etkinliğinin kullanılması da öğrencideki okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyecektir.

8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

8.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan çalışmaların 1990'lı yıllara dayandığı görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Demirel ¹⁹⁷(1992) tarafından yürütülen bir çalışmada, okuduğunu kavrama süreci temel boyutlarıyla irdelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu kavrama sürecinin temel öğelerinin okuma metni, okuyucu ve okuyucunun okuma esnasında kullandığı kavrama stratejilerinden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler kapsamında, okuma materyallerinin farklı kavrama beceri ve stratejilerini gerektirdiği için okuyucuların metin yapısı ve kavrama beceri ve stratejileri konusunda bilgilendirilmesinin okuduğunu kavrama sürecine olumlu yönde katkı sağlayacağı sonuçları elde edilmiştir.

Sever ¹⁹⁸(1993) tarafından yürütülen bir çalışmada Türkçe öğretiminden uygulanan Tam Öğrenme Kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel desen işe koşulmuştur ve araştırma kapsamında 6. Sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Başarı Testi”ve “Kompozisyon Becerisi Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Tam Öğrenme Kuramı ilkelerinin öğrencilerdeki okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

¹⁹⁷ Melek Demirel, “Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci”*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 1992, s.325.

¹⁹⁸ Sedat Sever, “ Türkçe Öğretiminden Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi”,*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Dergisi Fakültesi*, 27(1), 1993, s.160.

Doğan ¹⁹⁹(2002) tarafından yürütülen bir çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması kapsamında ilgili yayınların taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu sonuçları olduğu ve okul sınıflarda öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan ²⁰⁰(2006) tarafından yürütülen bir çalışmada, strateji öğretiminin, işbirliği ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada deneysel desen benimsenmiştir ve araştırma kapsamında 154 tane 4. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘‘Okuduğunu Anlama Testleri’’ ve ‘‘Öykü Metinleri İçin Hazırlanan Kısa Yanıtlı Okuduğunu Anlama Testi’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Tok ve Beyazıt ²⁰¹(2007) tarafından yürütülen bir çalışmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel desen işe koşulmuş ve araştırma örneklemini 103 tane 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, Türkçe derslerinde uygulanan özetleme ve not alma stratejilerinin, geleneksel eğitim uygulamasına göre okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

¹⁹⁹ Birsen Doğan, ‘‘ Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması’’, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 2002 , s.105.

²⁰⁰ Birsen Doğan, ‘‘ Strateji Öğretiminin, İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkileri’’, *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 2006, s.82.

²⁰¹ Şükran Tok ve Necla Beyazıt, ‘‘ İlköğretim 3.Sınıfta Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi’’*Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 2007,113-122.

Piltin²⁰² (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada, üstbiliş stratejisi ile desteklenmiş ana fikir bulma stratejisi öğretiminin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma becerilerini geliştirmeye etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada kapsamında hem nicel hem de nitel yöntemlerle veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “ Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları”, “Gözlem Formları” ve “ Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuyla geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Metnin ana fikrini ve konusunu bulma becerileri bakımından, okuduğunu anlama becerileri bakımından, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar saptanmıştır.

Çiftçi ve Temizyürek²⁰³(2008) tarafından yürütülen bir çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretimi Programı’ndaki okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara toplu olarak, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre ulaşma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında 5. Sınıf öğrencilerinden oluşan toplamda 300 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyinin, erkek öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine göre daha ileri seviyede olduğu, dil gelişimi daha iyi olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha ileri seviye olduğu, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi ile doğru orantılı bir şekilde arttığı, okuduğunu anlama becerisinin artması için öğrencilerin ön bilgilerden faydalanması gerektiği ve kelime hazinesi geniş olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha ileri seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

²⁰² Gühliz Piltin, “Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.

²⁰³ Ömer Çiftçi ve Fahri Temizyürek, “ İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 2008, 110-129.

Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir ²⁰⁴(2014) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama başarılarının cinsiyet ve yaşa göre incelemesi yapılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmanın çalışma grubunu 156 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ceran, Oğuzgiray ve Özdemir (2014) tarafından geliştirilen ‘‘Türkçe dersi 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 2. Sınıf düzeyinde yaş değişkenine göre okuduğunu anlama başarısı düzeyinde farklılık tespit edilmiştir Bu farklılıklar incelendiğinde, yaş grubu büyük olan 86-92 aylık öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Rüzgar²⁰⁵ (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarını belirleyerek bu puanları bazı etkenler açısından incelemek ve öğrenme stilleri dağılımlarını saptamak ve okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan etkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma grubunu Ankara ili genelindeki dokuz ortaokuldan toplamda 1307 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘‘Okuduğunu Anlama Testi’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; evinde kitaplık bulunan öğrencilerin bulunmayanlardan; evinde daha fazla kitap bulunan öğrencilerin az kitap bulunanlardan, bugüne kadar okuduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin daha az kitap okuyanlardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

²⁰⁴ Esra Ceran, Miray Oğuzgiray Yıldız ve İlke Özdemir, ‘‘İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Yaş ve Cinsiyete Göre İncelenmesi’’ *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 2014, 151-166.

²⁰⁵ M. Emin Rüzgar, ‘‘ Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi’’ , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

Aktaş²⁰⁶ (2015) tarafından yapılan çalışmada, okuma öncesi strateji öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan toplamda 44 tane 4. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2 bilgi verici, 2 hikâye edici metin türünde toplam 4 adet okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma öncesi strateji öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama toplam başarı puanı, program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama toplam başarı puanından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ve okuma öncesi strateji öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metni ekrandan okuduğunu anlama düzeyi, program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Batmaz²⁰⁷ (2017) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olup, araştırma örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde bulunan 938 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

²⁰⁶ Nurhan Aktaş, “Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.

²⁰⁷ Onur Batmaz, “İlkökul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.

Milli Eğitim Bakanlığı ²⁰⁸(2018) tarafından yürütülen ve öğrenci başarısına yönelik ilerlemelerin izlenmesini amaçlayan ‘‘Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE)’’ projesi kapsamında 4. sınıf öğrencilerine Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerine yönelik sınavlar yapılmaktadır. Projenin örneklemini belirlenen illerden toplamda 41.054 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak belirlenen derslere yönelik içerisinde çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların yer aldığı başarı testlerinden oluşan kitapçıklar kullanılmıştır. Bu kitapçıklarda Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek adına metinlere yer verilmiş ve bu metinlere yönelik sorular sorulmuştur. Türkçe alanı için yapılan değerlendirme sonucu incelendiğinde öğrencilerin %27,9’nun temel altı ve temel düzeyde, %39,5’nin orta düzeyde, %32,6’nın ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Yapılan uygulamanın ardından 2018 yılında yayınlanan rapora göre Türkçe dersinde öğrenci başarısının anne eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, öğrencinin sahip olduğu eğitim hedefi, evde bulunan kitap sayısı, destekleme ve yetiştirme kurslarına katılım durumu, okula yönelik tutumu, aile ilgisi ve baskısı, akran zorbalığına maruz kalma durumunun, öğretmenlerin ödev verme sıklığı ve ödevler için harcanan süre, Türkçe dersine verilen değer ve derse yönelik öz-yeterlik algısı, öğretmen eğitim düzeyi, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumu gibi pek çok neden ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanık Uysal ²⁰⁹(2018) tarafından yapılan bir çalışmada, akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara’nın merkez ilçelerinden Keçiören’de bulunan 100 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma deneysel olup, veri toplama aracı

²⁰⁸ <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-buyuk-egitim-arastirmasi-abideyi-tamamladi-/1521861>. (07.05.21)

²⁰⁹ Pınar Kanık Uysal, ‘‘ Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

olarak “Yanlış Analiz Envanteri”, “Okuma Prozodisi Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Okuduğunu Anlama Testi” , “Okuduğunu Anlama Testi Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Kişisel Bilgiler Formu”, “Öz, Akran ve Grup Değerlendirme Formları” kullanılmıştır. Araştırma sonunda; okuma tiyatrosu, eşli okuma, sesli kitaplarla model okuma ve ev okumaları ile yürütülen akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin türündeki okuma hızı, okuma prozodisi, okuma düzeyi ve okuduğunu anlama başarılarını arttırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulut²¹⁰ ve Karasakaloğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin benzer zihinsel süreçlerden oluştuğu varsayımı üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama becerileri ve bu süreçte ortaya koydukları tepkiler incelenmiştir. Ve bu tepkiler ışığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde kullandıkları anlama stratejilerini tanımlamak ve bu süreçte gerçekleşen zihinsel süreçleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 12 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlemek için “Dinlediğini Anlama Testi” ve “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama basamağında, gözlem kayıtları ve bilgilendirici ve öyküleyici dinleme ve okuma metinlerinden oluşan sesli düşünme tutanakları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama süreçlerinde çeşitli stratejiler kullandıkları, öğrencilerin hem dinleme hem de okuma çalışmaları sırasında kullandıkları stratejilerin daha çok metnin içeriğini çözümlemek adına sürekli tahminde bulunularak var olan bilgilerini kullanmaya yönelik olarak kullandıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin hem dinleme hem de okuma çalışmalarında kullandıkları stratejilerin metin türüne ve cinsiyete göre farklılık göstermediği, bununla birlikte öğrencilerin dinleme ya da

²¹⁰ Berker Bulut ve Nuri Karasakaloğlu, “ Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi”, *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 2018, 1407-1417.

okuma başarısı arttıkça kullandıkları stratejilerin sayısının arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Özata ²¹¹(2018) tarafından yapılan çalışmada okuma becerilerinin, bilişsel ve dilbilimsel değişkenler ile anne-baba eğitim seviyesinin eş zamanlı ilişkisini araştırmak hedeflenmiştir. Bu amaca yönelik 2. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 92 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Yapılan çalışmada yer alan öğrencilerin okuma becerileri ile bilişsel ve dilbilimsel değişkenlerdeki performanslarını ölçen testler ve değişkenler arası öngörülen doğrudan ve dolaylı ilişkileri göstermesi için tasarlanan bir okuma modeli geliştirilmiştir. Bu model çoklu regresyona dayanan klasik yol analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisi göz önüne alındığında, akıcı kelime okuma, kelime bilgisi ve anne-baba eğitim seviyesinin sınıf düzeyleri arasında bağımsız yordayıcılar olduğu ve kelime bilgisi ile akıcı kelime okuyabilme becerisinin okuduğunu anlamadaki rolünün dolaylı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saraçlı Çelik ²¹²(2019) tarafından yapılan çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini İzmir Buca ilçesinde bulunan devlet okullarında dördüncü sınıfa devam eden 725 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Yıldız (2010) tarafından geliştirilen ‘‘Okuduğunu Anlama Testi’’ ile ‘‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’’ ve Ülper ve Yağmur’un geliştirdiği ‘‘Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT)’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile

²¹¹ Hatice Özata, ‘‘ Saydam Ortografide Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama: Türk Çocuklarından Bulgular’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.

²¹² Seda Saraçlı Çelik, İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu ile İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamaları, cinsiyetleri, evde kitaplık olup olmaması, internet ve kendine ait odalarının olması, anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba meslekleri arasında anlamı farklılıkların olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Deveci ²¹³(2019) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma da karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu ili Merkez ilçesindeki beş devlet ilkokulunun 16 farklı sınıfında öğrenim gören 403 dördüncü sınıf öğrencisi ve 11 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, Kocaarslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “İlkokul Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve yine Kocaarslan (2015) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Ayrıca, nitel verilerin toplanmasında kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu, bunun yanı sıra okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisi açısından kız öğrenciler lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ve bu süreçte okul aile işbirliğinin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

²¹³ Ceren Deveci, “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, 2019.

Koca ²¹⁴(2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli işe koşulmuştur. Araştırmanın örneklemini Düzce ili, Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 250 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okur Öz Algısı Ölçeği”, “Okuma Motivasyonu Profili Formu”, “Hikâye Edici-Bilgilendirici Okuduğunu Anlama Metinlerine ait Anlama Soruları ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okur öz algısının, okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonu üzerinde anlamlı ve pozitif yönde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu, ayrıca okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin okuma motivasyonu aracılığıyla sağlandığı görülmüştür.

Çiğdemir²¹⁵ (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörleri ve bu faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu olarak 2020-21 yılları arası Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 365 öğrenci, 365 veli ve 11 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada karma desen benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak, okuduğunu anlama ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, prozodik tutum ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği, kelime bilgisi ölçeği, ön bilgi testi, okuma kültürü oluşturmada ailenin etkililiği ölçeği ve okumaya yönelik öğretmen etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bireysel faktörlerin çevresel faktörlerden daha yüksek yordayıcı güce sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra ön bilgi, kelime bilgisi, ailenin okumaya katılımı, ailenin gelir düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, cinsiyet faktörünün, okul türü gibi çeşitli değişkenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

²¹⁴ Cemil Koca, “ İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.

²¹⁵ Seval Çiğdemir, “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyini Etkileyen Bireysel ve Çevresel Faktörleri Ve Bu Faktörler Arasındaki İlişki İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2021.

Alpağu ²¹⁶(2021) tarafından yapılan bir çalışmada, ilkokul dördünü sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için uygulanan derinlemesine okuma stratejisinin ve muhakeme becerilerinin gelişimi için uygulanan IMPROVE ve FERMI probleminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu olarak 2020-21 yılları arası Bingl ilinde öğrenim görmekte olan 17 ğrenci oluşturmuştur. Araştırma eylem araştırması deseni benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak PIRLS sınavından yer alan metinler kullanımıştır. Araştırma sonucunda, IMPROVE ve FERMI problemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kıl ²¹⁷(2021) tarafından yapılan bir çalışmada, 5. ortaokul sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejileri st bilişsel farkındalık düzeyleri, bireysel ve aile özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın alışma grubu, Ankara ilinde 2019-2020 eğitim ğretim yılında ortaokul 5. sınıfta okuyan 592 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; okuduğunu anlama başarı testi, ğrenci bilgi anketi, dereceli puanlama anahtarı ve okuma stratejileri st bilişsel farkındalık envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile st bilişsel stratejik farkındalıkları, st sosyoekonomik düzeyde olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörlerin; okuma stratejileri st bilişsel farkındalık düzeyi, cinsiyet, ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, internet kullanım süresi, kitap okumaya ayrılan zaman, baba eğitim durumları olduğu saptanmıştır.

²¹⁶ Ferhat Alpağu, “İlkokul Dördünü Sınıf ğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi İçin Uygulanan Derinlemesine Okuma Stratejisinin ve Muhakeme Becerilerinin Gelişimi İçin Uygulanan IMPROVE ve FERMI Probleminin Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosman Üniversitesi/SosyalBilimler Enstitüsü, 2021.

²¹⁷ Demet Kıl, “Ortaokul 5. Sınıf ğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı İle Okuma Stratejileri stbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020.

Yurt içinde yapılan alan yazın taramasından elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etki eden pek çok farklı unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada dikkat çeken unsurların; akıcı okuma becerisi, kelime bilgisi, okunacak metinle ilgili önbilgilere sahip olunması, öğrencinin okuma motivasyonunun olması, okul ve ailen okuma konusunda iş birliği içerisinde olmasının okuma esnasında okuma stratejilerinden yararlanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

8.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışında okuduğunu anlama becerisinin yönelik yapılan çalışmaların 1990'lı yıllardan günümüze kadar sürdüğü görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Swennumson ²¹⁸(1992) tarafından yürütülen bir çalışmada, SQ3R (Survey, Question, Read, Recide, Rewiev) okuduğunu anlama stratejisinin örgün eğitim dışında kalan öğrencilerin metin okuma aracılığıyla anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlenmek istenmiştir. Araştırmada deneysel desen işe koşulmuştur ve araştırma örneklemini 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘‘Okuduğunu Anlama Testi’’kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin metni okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Loranger ²¹⁹(1997) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile bu stratejilerin kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisi incelemiştir. Araştırma 32 tane 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öncelikler, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını

²¹⁸ Sharon Swennumson, ‘‘The Effect of the SQ3R Study Method on Reading Comprehension of Nontraditional Collage Students’’ Doctor of Education Drake University, USA, 1992.

²¹⁹ Ann L. Loranger, ‘‘ Comprehension Strategies Instruction: Does It Make a Difference?’’, *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(1),1997, 31-68.

belirlemek adına bireysel görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra bir grup öğrenciye okuduğunu anlama stratejiler öğretilmiş ve seçilen bir metni stratejileri kullanarak okumaları istenmiştir. Bu uygulamalar neticesinde araştırma sonucunda ise, okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Seigneuric, Ehrlich, Oakhill ve Yuill ²²⁰(2000) tarafından yapılan çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin bellek kapasitesi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve okuduğunu anlama da dâhil çalışma belleğinin kaynaklarının doğası özel mi yoksa herkes için genel mi, sorularının cevapları aranmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon deseni kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 48 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonunda okuduğunu anlama becerisinin çalışma belleğinin belirleyicisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Logan ve Johnston ²²¹(2009) tarafından yapılan çalışmada, okuma becerisinin, okuma sıklığının ve okuma davranışlarının cinsiyetlere göre farklılaşması incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilip, araştırma örneklemini 10 yaş grubunda olan 117'si erkek, 115'i kız olmak üzere toplamda 232 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma da veri toplama aracı olarak cümle doldurma formları, okuduğunu anlama testi ve grup okuma testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kızların okuduğunu anlama ve okuma sıklığı açısından erkeklerden daha önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma da elde edilen bir diğer sonuç ise okuma becerisi bakımından, okuma sıklığına oranla daha küçük farklılıklar olduğudur.

²²⁰ Alix Seigneuric¹¹, Marie-France Ehrlich¹, V. Jane Oakhill ve M. Nicola Yuill '' Working Memory Resources And Children's Reading Comprehension'', *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 2000, 81-103.

²²¹ Sarah Logan ve Rhona Johnston, "Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie," *Journal of Research in Reading*, 32(2), 2009, 199-214.

Clark²²²(2009) tarafından yürütülen bir çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin anlama stratejisi kullanımının akran liderliğindeki edebiyat tartışma grupları ve bu tür strateji kullanımının öğrencilerin hikâye anlamada tartışma sonrası kazanımları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada 19 tane 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ile okunan hikâyelerin ardından bu hikâyeler yönelik sınıf ortamında bir tartışma ortamı oluşturulmuş, tartışma anında kullanılan stratejileri belirlemek adına ve bu tartışma ortamı ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en sık kullandığı okuduğu anlama stratejilerinin; soru sorma, anlam çıkarma ve değerlendirme olduğu ve stratejileri kullanan öğrencilerin tartışmalarda, stratejileri kullanmayan öğrencilere göre hem okuma metinlerini hem de tartışmalarda elde edilen sonuçları daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Walker²²³ (2011) tarafından yayınlanan raporda, uluslararası platformda düzenlenen “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)” 2009 sonuçlarına göre öğrencilerin okuma alanı, Matematik ve Fen alanında elde ettikleri başarı düzeyleri incelenmiştir. PISA sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla akademik anlamda daha başarılı olduğu ve bu başarının ailenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, öğrencilerin evlerinde bulunan okuma kitapları ve ders çalışmak için kullandıkları kaynak kitapların sayıları gibi pek çok değişkenle arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Solheim²²⁴ (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin ve okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisine etkisi ve

²²² Kathleen F. Clark, “The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use During Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice”, *Literacy Research and Instruction*, 48(2), 2009, 95-119,

²²³ Maurice Walker, “ PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-Year Olds in Reading, Mathematics and Science for 10 Additional Participants”, *Australia*, 2011,-68-72.

²²⁴ Oddny Judith Solheim, “ The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats,” *Reading Psychology*, 32, 2011, 1-27.

kullanılan okuduğunu anlama testlerinin biçiminin öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma 217 tane 5. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından belirlenen farklı içerik ve uzunluktaki 11 okuma metni ve bu metinlere dair oluşturulan okuduğunu anlama başarı testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin öğrencilerin öz yeterliliğine büyük ölçüde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Andreassen ve Bra'ten²²⁵(2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin stratejileri kullanımı, okumaya odaklanma ve anlama düzeyleri üzerinde oluşturduğu etki incelemiştir. Araştırma, 103 tane 5.sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kelime bilgisi ölçmek için “Kelime Zinciri Ölçütü”, çalışma belleğini ölçmek için “Working Memory Span Task, Reading Span” , okuduğunu anlama stratejilerini ölçmek için ise “Lederer’s Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ön bilgilerini ve okuduğunu anlama stratejilerinin aktif bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin okuduğunun anlama becerileri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McElhon²²⁶e (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, içsel motivasyonları, okuma sırasında kullandıkları stratejiler ve okuma sıklıklarında öğretmenlerinin ne derece etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma örneklemini 21 öğretmen ve 495 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, “ Gates-MacGinitie Okuma Testi”, “ Kısaltılmış Okuma

²²⁵ Rune Andreassen ve Ivar Bra'ten, “ Implementation and Effects of Explicit Reading Comprehension Instruction in Fifth-Grade Classrooms”, *Learning and Instruction*, 21(4), 2011,520-537.

²²⁶ Dot McElhone“Tell Us More: Reading Comprehension, Engagement, and Conceptual Press Discourse”, *Reading Psychology*, 33, 2012, 525-561.

Motivasyonu Formu’’, Mokhtari and Reichard’s (2002) tarafından geliştirilen ‘‘ Üstbilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Envanteri (MARSI) ve Guthrie, McGough, ve Wigfield, 1994; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, (1999) tarafından geliştirilen ‘‘Okuma Etkinliği Envanteri’’ kullanılmıştır. Bunun yanı sıra örneklem kapsamında belirlenen 21 öğretmen ile ders gözlemleri yapılmıştır. Gözlemlenen dersler video kamera yardımı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma bulguları sınıf ortamında gerçekleşen okuma ve anlama sürecinin doğru bir ilerleyiş sergileyebilmesi açısından öğretmen ve öğrenci arasındaki anlık etkileşim oldukça önemli olduğu yönündedir. Elde edilen bir diğer bulgu, okunan metinler üzerinde detaylı bir şekilde konuşmak öğrencilerin o metni anlamasını oldukça kolaylaştırdığıdır.

Priebe, Keenan ve Miller ²²⁷(2012) tarafından yürütülen bir çalışmada, okunacak metin ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 60 tane 4. sınıf öğrencisi ile görüşülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olacak öğrencilere ön bilgileri olduğu saptanan ve ön bilgileri olmadığı saptanan iki ayrı okuma metni ve metne dair sorular oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, metne dair ön bilgileri olan öğrencilerin akıcı okuma, kelime tanıma ve okuduğunu anlamada herhangi bir ön bilgisi bulunmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ortlieb ²²⁸(2013) tarafından yürütülen bir çalışmada, 3. sınıf öğrencilerinin birden fazla konu alanında okuma beklentileri ile hem okuma hem de anlama becerileri ölçülmek hedeflenmiştir. Araştırmada deneysel desen işe koşulmuştur ve araştırma örneklemi 189 tane 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘‘Okuduğunu Anlama Başarı Testleri’’ kullanılmıştır. Araştırma, sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıkmış ve

²²⁷ S. J. Priebe, J. M. Keenan ve A. C. Miller, ‘‘How Prior Knowledge Affects Word Identification and Comprehension’’, *Reading and Writing*, 25, 2012, 131–149.

²²⁸ Evan Ortlieb, ‘‘ Using Anticipatory Reading Guides to Improve Elementary Students’ Comprehension’’, *International Journal of Instruction*, 6(2), 2013, 146-162.

okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin bu stratejileri kullanmayan öğrencilere göre hem okuma hem de anlama becerisi bakımından daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ramos Umali ²²⁹(2013) tarafından yürütülen bir çalışmada, okuduğunu anlama becerisine etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 30 öğrenci ile çalışılmıştır, araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okuduğunu Anlama Anketleri”, “Demografik Anketler” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ailelerin eğitim durumlarının, öğrencilerin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının, öğretmenlerin öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öğretirken sahip olduğu yetkinliğin okuduğunu anlama becerisi üzerin etki eden faktörlerden olduğu saptanmıştır.

Abdelaal²³⁰ (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin ön bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel yöntem benimsenip, araştırma örneklemini 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Alissa Fleck tarafından kaleme alınan iki metin kullanılmıştır. Metinlerden biri öğrencilerin ön bilgisi olduğu varsayılan bir metinken, diğersi ise öğrencilerin hakkında ön bilgileri olmadığı varsayılan bir metindir. Araştırma sonucunda; yüksek ön bilgi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı derecede yüksek bir ilişki olduğu ve bununla birlikte düşük ön bilgi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı derecede düşük bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

²²⁹ Jennifer Ramos Umali, 2013.

²³⁰ Muhammet Noureldin Abdelaal, “Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension”, *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 2014, 1-7.

Kim ve Wagner ²³¹(2015) tarafından yapılan çalışmada, kelime okuma akıcılığı ile dinleme ve anlama ilişkilerine aracılık eden metin okuma akıcılığının gelişimsel rolü incelenmiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenciler 1. sınıftan 4. sınıfa kadar gözlemlenmiştir. Araştırma örneklemini, Florida’da yaşayan ve İngilizce konuşan 316 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak dinlediğini anlama için “WJ-III Oral Comprehension subtest” (Woodcock, McGrew, & Mather, 2001) , akıcı kelime okuma için “Two forms (Forms A and B) of the Sight Word Efficiency subtest of the Test of Word Reading Efficiency—Second Edition (TOWRE-2; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 2012)”, akıcı metin okuma için (DIBELS) Text Reading Fluency (6th ed.; Good, Kaminski, & Dill, 2007) ve okuduğunu anlama için ise WJ-III Passage Comprehension subtest (Woodcock et al., 2001) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, çocukların akıcı metin okuma becerileri geliştikçe okuma yeterlilikleri de gelişme göreleceği, okuma eğitiminin başlangıcı olan 1. sınıflarda akıcı metin okuma, akıcı kelime okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında, 2. sınıftan 4. sınıfa kadar geçen süreçte, akıcı metin okuma becerisinin, akıcı kelime okuma ve okuduğunu anlama arasında bir bağlantı görevi gördüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Muijselaar²³² ve vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri arasındaki gelişimsel ilişkileri incelenmiştir. Araştırma 312 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Okuduğunu Anlama Testi”, “ Ak-Reading Okuma Testi”, “Peabody Resimli Kelime Testi”, “Dil Yeterlilik Testi” ve “ Eén-minuut-test ”

²³¹ G. Young-Suk Kim ve K. Richard Wagner, "Text (Oral) Reading Fluency As a Construct in Reading Development: An Investigation of its Mediating Role For Children From Grades 1 to 4", *Scientific Studies of Reading* 19(3), 2015, 224-242.

²³² M.L. Marloes Muijselaar, M. Nicole Swart, G. Esther Steenbek-Planting, Mienke Droop, VERHOEVEN, Ludo ve Peter Jong, “Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies”, *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 2017, 194-209.

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okuduğunu anlama stratejiler kullanımının okuduğunu anlama becerisi üzerine oldukça etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Muijselaar²³³ ve vd. (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Araştırma da deneysel desen benimsenip, araştırma örneklemini 510 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; ‘‘Okuduğunu Anlama Anketi’’, ‘‘ Een-minuut-test’’, ‘‘Peabody Resimli Kelime Testi’’, ‘‘Raven’ın Standart Aşamalı Matrisler testi’’ ,’’PISA Testi’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğreniminin okuma becerisi üzerine bir etkisinin olduğu fakat doğrudan okuduğu nu anlama becerisini etkileyip etkilemediği konusunda kesin sonuçlar elde edilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Rosaline ve Nasrullah²³⁴ (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları benlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelenmiştir. Çalışma 35 öğrenci ile birlikte yürütölüp, çalışma kapsamında nicel yaklaşım benimsenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin benlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır.

Calet, Perez-Monerilla ve Santos-Roig²³⁵ (2019) tarafından yapılan çalışmada, prozodik okuma müdahalesinin dördüncü sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma da nitel araştırma

²³³ M.L. Marloes Muijselaar, M. Nicole Swart, G. Esther Steenbek-Planting, Mienke Droop, VERHOEVEN, Ludo ve Peter Jong, ‘‘The Effect of A Strategy Training on Reading Comprehension in Fourth-Grade Students’’, *The Journal of Educational Research*, 111(6), 2018, 690-703.

²³⁴ Elsa Rosalina ve NASRULLAH; ‘‘ The Correlation Between Self – Esteem and Student’s Reading Comprehension’’, *English Language Teaching Educational Journal (ELTEJ)*, 2(2), 2019, 70-78.

²³⁵ Nuria Calet, Pérez-Morenilla, M. Carmen; De los Santos-Roig, Macarena, ‘‘ Overcoming Reading Comprehension Difficulties through a Prosodic Reading Intervention: A Single-Case Study’’, 2019.

yöntemlerinden tekli durum çalışma deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak PROLEC-R testi kullanılmıştır. Bu test içerisinde 40 kelimeden oluşan bir liste hazırlanmış ve bu liste öğrencilere okutulmuştur. Okuma esnasında hız ve doğru telaffuza dikkat edilmiştir. İkinci olarak içerisinde çeşitli noktalama işaretlerinin olduğu bir metin verilmiştir ve bu metnin yüksek sesle okunması istenmiştir. Son olarak öğrencilere bir metin verilmiştir ve sessizce okumaları istenmiştir. Okuma eyleminin bitmesinin ardından öğrencilere metin ile alakalı 16 soru sorulup okuduklarını ne derece anladıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrencilere ALC TEST (Catala,2001) uygulanmıştır. Bu test içerisinde bir metin seçilmiş ve öğrencilerden yine sessiz okuma yapmaları istenmiştir. Daha sonra metne yönelik 25 adet soru sorulmuştur. Bu işlemlerin ardından öğrencilere ‘İspanyolca Akıcı Okuma Testi (RFSS)’ (Trujillo, Calet, Defior ve Palma, 2014) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında yapılan uygulamalarının temel seviyelerine göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde bir artış gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bu çalışmanın, prozodi uygulamasının sonuçlarının kesin kanıtı olmayacağı ve okuma yazma gelişimi için prozodi uygulamalarının etkilerinin tartışılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rojas Rojas, Meneses ve Miguel ²³⁶(2019) tarafından yapılan çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin arttırmak için fen öğretimi derslerinde yapılan etkinlikleri belirlemek ve okuduğunu anlama becerisinin fen öğretimi başarısını ne derecede etkili olduğu araştırılmıştır. Çalışmada bilişsel karşılaştırmaları yapabilmek için karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma 3 öğretmen ve 141 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar sosyoekonomik açıdan düşük gelirli olan iki farklı okulda eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Veri toplama sırasında araştırmacılar ders gözlemleri yapmış ve bu gözlemleri video

²³⁶ Rojas Rojas, Sandra Patricia, Alejandra Meneses ve Emilio Sánchez miguel; "Teachers Scaffolding Science Reading Comprehension in Low-Income Schools: How to Improve Achievement in Science", International Journal of Science Education, 41(13), 2019, 1827-1847.

kamera yardımı ile kayıt altına almıştır. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama becerisini ölçmek için ders kitaplarından belirlenen metinler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, okuma miktarının çokluğundan ziyade okuma sürecinin niteliğinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin daha etkili olduğu yönündedir. Araştırma da elde edilen bir diğer bulgu ise okuduğunu anlama yönünde yapılan etkinliklerin öğrenciler açısından yeterli olmadığı, aynı zamanda öğrencilere ders esnasında farklı yöntem ve teknikler kullanarak onların hem okuma hem de fen başarılarının artması için fırsatlar verilmesi yönündedir.

Yurt dışından yapılan alan yazın taraması doğrultusunda; ders sırasında farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesinin, öğrencilerin benlik algılarının, hem akıcı okuma becerinin hem okuma hızının, ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyinin, öğrencilerin evlerinde bulunan okuma kitaplarının, öğrencilerin okuma konusunda sahip oldukları öz yeterliliklerinin okuduğunu anlama düzeylerine doğrudan etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.YÖNTEM

Çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ve bu düzeyi etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; çalışmada kullanılacak araştırmanın yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın veri toplama araçları, araştırmanın veri toplama süreci ve verilerin analizine ait bilgiler bu bölümde ifade edilmiştir.

2.1.Araştırmanın Yöntemi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ve bu düzeye etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in²³⁷ tanımına göre nitel araştırma; olayları ve durumları kendi doğal ortamları içerisinde betimleme ve araştırma katılımcıların olaya ve duruma ilişkin görüşleri anlamaya ve araştırma kapsamında yansıtmak üzerine otaya çıkan, gözlem, görüşme ve içerik analizi gibi nitel araştırma yöntemleri ile veri toplayan bir araştırma yaklaşımıdır. Olgubilim (fenomenoloji) ise, katılımcıların bir olgu hakkındaki düşüncelerini veya deneyimlerini anlamlandırarak ortaya çıkarmak adına yürütülen çalışmalara verilen isimdir²³⁸.

²³⁷ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008.

²³⁸ J. Creswell, Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

2.2. Çalışma Evreni ve Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Erzincan ili merkez ilçesine bağlı olan 50 ilkokulda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, yine aynı 50 ilkokulda görev yapan ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri ile araştırmaya katılan öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verilerinden elde edilen, sosyoekonomik düzey bakımından çalışma evreni üzerinden tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 12 ilkokulda öğrenim gören 19 ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni (alt düzey: 7 öğretmen, orta düzey: 5 öğretmen, üst düzey: 7 öğretmen), 15 okul yöneticisi (alt düzey: 3 yönetici, orta düzey: 5 yönetici, üst düzey: 7 yönetici), araştırmaya katılan 28 öğrenci velisi (alt düzey: 2 öğrenci velisi, orta düzey: 7 öğrenci velisi, üst düzey: 19 öğrenci velisi) ve 27 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi (alt düzey: 2 öğrenci, orta düzey: 7 öğrenci, üst düzey: 18 öğrenci) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı demografik özellikleri aşağıda verilmiştir

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı
Kız	13
Erkek	14
Toplam Öğrenci Sayısı	27

Tablo 2. Velilerin Eğitim Durumu Dağılımı

	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu
İlkokul	7	3
Ortaokul	1	2
Lise	8	6
Üniversite	12	17
Toplam	28	28

Tablo 3. Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyet Dağılımı

	Öğretmen	Yönetici
Kadın	12	2
Erkek	7	13
Toplam	19	15

Tablo 4. Öğretmen ve Yöneticilerin Meslek Yılları Dağılımı

Meslek Yılı	Öğretmen	Yönetici
1-5 yıl	1	2
5-10 yıl	10	9
10 ve üzeri	7	5

2.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğu anlama düzeyi ve bu düzeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen; “Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Velilerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarına Yönelik Görüşlerini Belirleyen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Öğretmenlerin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarına Yönelik Görüşlerini Belirleyen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile “Okul Yöneticilerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarına Yönelik Görüşlerini Belirleyen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” yer almaktadır.

İlkokul öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla, alan yazından yer alan çalışmalar gözden geçirilmiş ve okullarda Türkçe derslerinin işleniş biçiminin, oku yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin okuduğunu anlamaya yönelik benimsedikleri uygulamaların, öğrencilerin

okuma eylemi sırasında tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir²³⁹.

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından alanyazından elde edilen bulgular neticesinde her grup için ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formlarda, görüşmelerde önceden hazırlanan soruların yanı sıra, görüşmenin gidişatına göre ihtiyaç dâhilinde görüşme formlarında yazılı halde bulunmayan ek soruların da sorulma özgürlüğü vardır²⁴⁰. Görüşmenin bu özelliği, araştırmaya esneklik kazandırmaktadır.

Araştırma dâhilinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğu anlama düzeyi ve bu düzeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak çalışma grupları; 19 ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni, 27 ilkokul dördüncü sınıf

²³⁹ Tayfun Tumkar; “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.; Yusuf Özdemir; “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün” Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.; Nurullah Karakullukçu; “ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2019.; Esra Çetin; “ İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlamalarının Sınanması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.; Yaşar Çelik, “ Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” , *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 2020, s.1034.; Firdevs Güneş, “Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi”, *İlköğretmen*, 2, 2006.; Halit Dursunoğlu, “Türkiye Türkçesinde Vurgu”,*Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 2006.; Nurullah Şahin,” Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2009.

²⁴⁰ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, 2008.

öğretmencisi, 28 ilkokul dördüncü sınıf öğrenciler velisi ve 15 okul yöneticisi şeklinde oluşturulmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğu anlama düzeyi ve bu düzeyi etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle, sınıf öğretmenleriyle, öğrenci velileriyle ve okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, 19 öğretmen, 27 öğrenci, 28 öğrenci velisi ve 19 okul yöneticisi olmak üzere toplamda 89 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma öncesinde Erzincan Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmış; ayrıca ilgili üniversitenin rektörlüğünden ve Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanma ve uygulanma sürecinde şu adımlar takip edilmiştir:

- Alanyazın taraması yapılarak ilkokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerine etkili olabilecek etkenler ve bu etkenlerin özellikleri ile kapsamı belirlenmiştir.
- Alan yazından elde edilen bilgiler sonucunda belirlenen ölçütler esas alınarak öğretmenler için 30 soruluk, veliler için 12, öğrenciler için 1 ve yöneticiler için 12 sorudan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur.
- Oluşturulan taslak formlar: 2 dördüncü sınıf öğrencisi ve öğrenci velisi, 3 dördüncü sınıf öğretmeni ve 3 okul yöneticisine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
- Alan yazından ve buna ek olarak öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici görüşmelerinden elde edilen veriler sonucunda, okuduğunu anlama becerisi üzerine etkili olabilecek etkenlerin nitel bir şekilde ölçülmesinde

kullanılacak temel ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler neticesinde; öğretmenler için 27 maddeden, öğrenciler için 1 maddeden, veliler için 12 maddeden ve yöneticiler için 8 maddeden oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır.

- Hazırlanan taslak formların kapsam geçerliliğini belirlemek için üç konu alan uzmanı, bir Türkçe alan uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme alan uzmana gönderilerek görüş alınmıştır ve alınan dönütler ışığında gerekli düzenleme ve değişiklikler taslak form üzerinde uygulanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretimi alan uzmanı ile yarı yapılandırılmış görüşme formlarını; sade olma, ölçütleri karşılayabilme ve buna ek olarak Türk kültürüne ve Türk dili yapısına uygun olma kriterleri bakımından kontrol edip değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri üçlü derecelendirme yöntemi (uygun, düzeltilmeli ve uygun değil) kullanılarak alınmıştır. Bu bağlamda maddelere düzeltilmeli veya uygun değil seçeneğini işaretleyen uzmanların açıklama veya öneri sunmaları istenerek geri dönüt alınmıştır.
- Katılımcılar ile gerçekleştirilen yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında, gerekli izinler alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra transkript edilmiş ardından içerik analizi ile değerlendirilmiştir.
- Transkript edilen veriler, içerik analizi için kodlar ve kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kod ve temalara göre veriler tekrardan okunmuş ve bu kod ve temalara göre veriler yeniden düzenlenerek betimlenmiş ve doğrudan alıntılar yolu ile desteklenmiştir.
- Nitel verilerde iç geçerliliği sağlamak için veriler bir alan uzmanı ile sürekli olarak tartışılmış olup, eleştirel şekilde incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve vermiş oldukları dönütlere göre yeniden düzenlenerek son şekline getirilmiştir. Belirlenen kod ve temalar üzerinden veriler tekrardan düzenlenmiştir.
- Araştırma kapsamında gerçekleştirilecek görüşmelere dayalı verilerin toplanması sürecinde ilgili katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına

dayandığı ifade edilmiş olup, görüşmeye gönüllü katılmak isteyen katılımcıların iletişim bilgileri alınmıştır. İletişim bilgilerinin alınmasının ardından görüşmelerin yapılabilmesi için gönüllü katılımcılarla iletişime geçilerek yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ek olarak katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek adına doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

2.5. Veri Analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğu anlama becerilerine etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmeler veri kaybını önlemek adına ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazına kayıt altına alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Transkript sonunda, yazılı hale gelen görüşme verilerinin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla yazılı hale gelen görüşme verileri incelenerek kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan da birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından oluşturulan kodların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, görüşme formundan elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından da kodlanmış ve belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı ve iki ayrı uzman tarafından belirlenen kodlar arasındaki güvenilirlik ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır:

Görüş Birliği Sayısı

Güvenirlilik: _____

Görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı

Yukarıdaki formül kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplamalarında araştırmacılar arasındaki tutarlılık oranları; öğrenciler için 0.80, öğretmenler için 0.78, öğrenci velileri için 0.75, okul yöneticileri için ise 0.73 olarak hesaplanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e ²⁴¹göre bu oranın %70 ve üzeri olması halinde görüşme verilerinin analizi için güvenilirliğin sağlandığı sonucuna ulaşılabilir.



²⁴¹ Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2011, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen veriler sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulguların alt problemlerine yönelik yorumları yer almaktadır.

3.1.Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

1.İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama kapsamında Türkçe dersinin yürütülmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın birinci alt problemi ‘‘İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama kapsamında Türkçe dersinin yürütülmesine ilişkin görüşleri nelerdir?’’ sorusuna verilen cevaplara yönelik olup bu doğrultuda belirlenen tema ve kodlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesine İlişkin Görüşlerinin Sıklığı

TEMA	KOD	ALT KOD	f(n:19)	%
Derse Giriş Etkinlikleri	Dikkat çekme	Hikâye, fıkra, bilmece anlatma	10	53
		Video-animasyon	2	10
		Kavram haritası	2	10
		Materyal kullanımı	2	10
				0
				0
	Metne göz atma		13	68
	Başlıktan tahmin etme		11	58
	Metnin konusunu tahmin etme		6	32
	Vurgu tonlamaya dikkat ederek okutma		18	94
	Sesli okuma ve okutma		18	94
	Sessiz okutma		18	94
	Dönüt		18	94
	Soru-cevap yöntemi		17	89
	Anlamı bilinmeyen kelimeleri bulma		15	79
	Metni bölerek okutma		13	68
	Bilinmeyen kelimenin anlamını bulma		12	63
	Drama uygulama		12	63
	Tartışma		11	58
	Okuma/anlattırma		10	53
	Anlatım		9	47
	Bilinmeyen kelimelerin altını çizme		7	37
	Dikte çalışması		7	37
Ders Sırası/Süreç i Etkinlikleri	Beyin fırtınası		6	32
	Anlamı bilinmeyen kelimeyi cümle içinde kullanma		6	32
	Video izlettirme		4	21
				2

	Rol yapma	4	1
	Metinde boş bırakılan yerleri tamamlama	4	2
	Araştırma	3	1
	Balık kılıcı	3	5
	Örnek verme	3	1
	Metni anlattırma	2	5
	Ana fikri sorma	18	1
	Özetleme	15	0
	Kavram haritası oluşturma	10	9
	Afiş/poster yapdırma	9	4
	Resim yapdırma	5	7
	Okuma saatleri	18	2
	Kitaplık oluşturma	18	6
	Kitap tanıtım saatleri	3	9
	Okuma köşesi	3	4
	Kitap Üzerinden Veli-Öğrenci Sınavı	2	1
			0
Ders Sonu Etkinlikleri			
Ders Dışı Etkinlikler			

Tablo 5’te toplu bir şekilde verilen temalar ayrı başlıklar altında ele alınarak ayrıntılı bir şekilde sırasıyla verilecektir.

3.1.1.Derse Giriş Etkinlikleri

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesine İlişkin Görüşlerinin ‘‘Derse Giriş Etkinlikleri’’ temasına yönelik uygulamaları ve bu uygulamaların frekans ve yüzdeleri Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesine İlişkin “Derse Giriş Etkinlikleri” Temasına Yönelik Uygulamaları ve Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	ALT KOD	f(n:19)	%
Derse Giriş Etkinlikleri	Dikkat çekme	Hikâye, fıkra, bilmece anlatma	10	53
		Video-animasyon	2	10
				0
		Kavram haritası	2	10
		Materyal kullanımı	2	10
	Metne göz atma		13	68
		Başlıktan tahmin etme	11	57
				7
		Metnin konusunu tahmin etme	6	31
				1

Tablo 6 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine giriş aşamasında dikkat çekme yöntemlerinden 10’u (%53) hikâye, fıkra, bilmece anlatarak, 2’si (% 10) video-animasyon izleterek, 2’si (%10) materyal (derse yönelik hazırlanan etkinlik materyali) kullanarak, 2’si (%10) kavram haritaları kullanarak, 13’ü (68) okuma öncesi metne göz atarak, 11’i (%57) başlıktan tahmin ederek, 6’sı (%31) okuma öncesi öğrencilerden metnin konusunu tahmin etmelerini isteyerek bu süreci yönetmektedir. Buna ek olarak ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin derse giriş kısmında benimsedikleri yöntemlere ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: “... günlük hayatta örnek verebileceğim ya da anlatabileceğim hikâye ya da küçük bir parça onu örnek vererek başlıyorum dikkatlerini çekmek için...”

Ö2: “... Yani bir fıkra ile giriş yapabiliyoruz, bir masalla veya bir şarkıyla, konuyu bir şarkı ile ilişkilendirebilirsek veya bir fıkra ile ilişkilendirebilirsek bununla girişler yaptırabiliyoruz yani çocuğun ilgisini çekmeye çalışıyoruz...”

Ö3: "... Konuya dikkat çekmek için ben bir hikâye anlatıyorum, hikâye ile ilgili sohbet ediyoruz. Ya da akıllı tahtadan konuyla ilgili şarkı veya video varsa onu açıyorum. Sonra öğrencilerden 2-3 dakika kendi aralarında tahmin yürütmeleri açısından arkadaşları ile sohbet etmelerini istiyorum.."

Ö4: "Sınıfa metinle ilgili görseller getiriyorum, o görseller hakkında sohbet ediyoruz, ya da eğer o konuyla ilgili bildiğim bir hikâye veya masal varsa onu anlatarak derse başlıyorum..."

Ö5: "... Metinle alakalı animasyonlar varsa onunla alakalı onları izletiyorum. Veya hikaye veya masal varsa onlardan anlatıyorum. Şekil çiziyorum tahtaya, şekil ile ilgili kavram haritaları falan yapıyoruz bazen, size ne hatırlattı falan gibisinden bu tarz çalışmalar yapıyorum..."

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlamaya hazır hale getirebilmek için öncelikle konuya ilişkin dikkatlerinin çekilmesine yönelik konuyla ilgili ağırlıklı olarak hikâye, masal ya da fıkra anlatma, günlük yaşantı ile bağdaştırıp örnekler verme, video- animasyon izletme, okuma öncesi metnin başlığından, görsellerinden, metin üzerinde göz gezdirerek içerik tahmini yapma gibi etkinliklere yer verdikleri görülmektedir.

3.1.2.Ders Süresi/Sırası Etkinlikleri

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesine İlişkin Görüşlerinin "Ders Süresi/Sırası Etkinlikleri" temasına yönelik uygulamaları ve bu uygulamaların frekans ve yüzdeleri Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Derslerinin Yürütülmesinde Ders Süreci/Sırası Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar ve Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:19)	%
Ders Sırası/Süreci Etkinlikleri	Vurgu tonlamaya dikkat ederek okutma	18	94
	Sesli okuma ve okutma	18	94
	Sessiz okutma	18	94
	Dönüt	18	94
	Soru-cevap yöntemi	17	89
	Anlamı bilinmeyen kelimeleri bulma	15	73
	Metni bölerek okutma	13	68
	Bilinmeyen kelimenin anlamını bulma	12	63
	Drama uygulama	12	57
	Tartışma	11	52
	Okuma/anlatırma	10	47
	Anlatım	9	36
	Bilinmeyen kelimelerin altını çizme	7	36
	Dikte çalışması	7	31
	Beyin fırtınası	6	31
	Anlamı bilinmeyen kelimeyi cümle içinde kullanma	6	31
	Video izlettirme	4	21
	Rol yapma	4	21
	Metinde boş bırakılan yerleri tamamlama	4	21
	Araştırma	3	15
	Balık kılçığı	3	15
	Örnek verme	3	15
	Metni anlatırma	2	10

Tablo 7 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlama kapsamında Türkçe derslerinin yürütülmesinde benimsedikleri ders süresi/sırası etkinliklerinde; öğretmenlerin 18'i (%94) derslerinde sesli okuma ve okutmadan, sessiz okutmadan, vurgu tonlamaya dikkat ederek okutmadan, derslerinde öğrencilerine dönüt vermeden; 17'si (%89) soru-cevap yönteminden, 15'i (%73) anlamı bilinmeyen kelimeleri bulmadan, 13'ü (%68) metni bölerek okutmadan, 12'si (%63) bilinmeyen kelimenin anlamını bulmadan ve drama uygulama, 11'i (%57) tartışma yönteminden, 10'u (%52) okuma-anlatımdan; 9'u (%47) anlatım yönteminden, 7'si (%36) bilinmeyen kelimenin altını çizme ve dikte çalışmalarından, 6'sı (%31) beyin fırtınasından, 4'ü

(%21) metinde boş bırakılan yerleri tamamlamada ve video izlettirmeden, 3'ü (%15) araştırma ve örnek vermeden ve balık kılçığı tekniğinden, 2'si (%10) metni anlattırmadan yararlandıkları görülmektedir. Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö6: "... önce sessiz okuma yaptırıyorum zaten, daha sonra ders kitaplarında olan metin öncesi hazırlık çalışmasından sonra önce sessiz okuma yaptırıyorum. Önce görsellerine bakın diyorum çocuklara, sonra sessiz okumalarını yaptırıyorum..."

Ö7: "... Ben örnek okuma yapıyorum sesli, sonra onlardan sesli bir şekilde okumalarını istiyorum..."

Ö8: "... Çocuklara da "bakın ben noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyorum siz de aynı şekilde okuyun" diyorum..."

Ö9: "... Anlatım yapıyorum soru cevap tekniğini kullanıyoruz..."

Ö10: "... sonra tartışma yöntemi, çok yöntem var aslında, beyin fırtınası etkinliği de işte verilen kelimeler kullanarak yeni bir hikâye oluşturma yapıyoruz..."

Ö11: "... Biliyor musunuz bu kelimeyi, bilen var mı, hadi bulalım diyoruz sözlükten bakıyoruz onu cümle içerisinde bir iki kişi kullanıyor..."

Ö1: "... Evet, dramayı kullanıyoruz. Ya da yaparak yaşayarak öğrenmeye giriyor..."

Ö10: "... balık kılçığı diyoruz, beyin fırtınası, bunların hepsi işte bizim etkinlikler yapılacak etkinliklere göre uyguluyoruz..."

Veriler ifadeler incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına yönelik Türkçe derslerini işleyiş biçimlerinde benimsedikleri ders süresinde/sırasında birbirinde farklı yöntem ve strateji benimsedikleri görülmektedir. Bu yöntem stratejileri yoğun olarak, vurgu ve

tonlamaya dikkat ederek okutma, sesli ve sessiz okuma yaptırma, soru-cevap tekniğini kullanma, anlatım yönteminden yararlanma, metin içeriğinde yer alan anlamı bilinmeyen kelimeleri belirleme ve bu kelimelerin anlamlarını bulma, metni öğrencilere bölerek okutma, tartışma ortamları oluşturma ve drama çalışmalarının oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde çoğunlukla okuma türlerinden sesli ve sessiz okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Farklı okuma türlerini daha az tercih etmelerine gerekçe olarak ise; bu türlerin uygulama esnasında çok süre aldığı, ilaveten sınıf mevcutlarının kalabalık ve müfredatın yoğun olması ileri sürmüşlerdir. Drama çalışmalarına yönelik dikkat çeken bulgu ise öğrencilerin drama çalışmalarına katılmaya istekli olduğu ve drama çalışmalarının yapıldığı metinlerde anlama becerilerinin arttığı fakat ders kitaplarında yer alan her metnin drama çalışmalarına uygun olmadığı ve sınıf mevcutlarının da drama çalışmaları yapmak için fazla olduğu yönündedir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin metni anlattırma, rol yapma, balık kılçığı gibi etkinlikleri okuduğunu çocukların anlama becerilerini geliştirmek için Türkçe derslerinde çok sık tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.3.Ders Sonu Etkinlikleri

İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına yönelik Türkçe derslerini işleniş biçimleri ‘‘Ders Sonu Etkinlikleri’’ temasına yönelik uygulamaları ve bu uygulamaların frekans ve yüzdeleri Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Dersinin Yürütülmesinde Ders Sonu Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar ve Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:27)	%
Ders Sonu Etkinlikleri	Ana fikri sorma	18	94
	Özetleme	15	73
	Kavram haritası oluşturma	10	52
	Afiş/poster yaptırma	9	47

Tablo 8 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlama kapsamında Türkçe derslerinin yürütülmesinde benimsedikleri ders sonu etkinliği olarak öğretmenlerin 18'si (%94) ana fikri sorma etkinliğini, 15'i (%73) özetleme çalışmalarını, 10'u (%52) kavram haritası hazırlama, 9'u (%47) resim yaptırma ve 5'i (%26) afiş/poster hazırlatma uygulamalarını kullanmaktadır. Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

Ö12 : "...Özetleme çalışması yapıyoruz. Bu metinden ne gibi sonuçlar çıkardık gibi soruyorum birkaç cümle ile cevaplar istiyorum onları da defterlerine yazdırıyorum..."

Ö13: "... Tabi ki ana düşüncesi nedir? Size anlatılan ana duygusu nedir? Size anlatmak istediği şey nedir, buradan ne anladınız? Hemen hemen bütün metinlerde bunu yapıyoruz..."

Ö14: "... Metni mutlaka özetleriz. Genelde sınıfta sözlü bir özet yaparız. Eğer özetleme çalışmasının yazılı bir şekilde yapılmasını istersem ev ödevi olarak veririm..."

Ö6: "... Bazı metinlerin arkasından özellikle yeni kavramların çok olduğu metinlerde kavram haritaları oluşturuyoruz sınıfta. Yeni öğrendikleri kavramı ortaya yazdırıp bununla ilgili bildikleri eski kavramları da kullanarak kavram haritaları yapmalarını istiyorum..."

Ö16: "... Kesinlikle istiyorum. Metnin anladıklarımıza yönelik bir görsel çiziyoruz, resim dersinde de bundan yararlanıyoruz..."

Ö9: "... Bazen afiş çalışması yapıyoruz bununla ilgili..."

Veriler ifadeler incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına yönelik Türkçe derslerini işleyişlerinde ders sonu etkinlikleri olarak metnin ana fikrini belirleme, metne dair özetleme çalışmaları yaptırma, metne dair kavram haritaları, afiş veya poster hazırlatma ve metninle ilgili resim yaptırma gibi etkinlik ve uygulamaları benimsedikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında, metnin ana fikrini bulma ve metni özetleme çalışmalarının

okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için olumlu etkileri olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede de iyi bir uygulama olduğu, buna ek olarak ise Türkçe çalışma kitaplarında her metne yönelik bu etkinliklerin yer aldığı ve bu nedenle her metnin ardından bu uygulamaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra resim yaptırma, afiş veya poster hazırlama ve kavram haritası oluşturmaya daha seyrek tercih ettikleri görülmüştür. Buna neden olarak ise her metnin bu etkinliklere uygun olmadığını ileri sürmüşlerdir.

3.1.4.Ders Dışı Etkinlikleri

İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlama kapsamında Türkçe derslerinin yürütülmesinde ‘‘Ders Dışı Etkinlikleri’’ temasına yönelik uygulamaları ve bu uygulamaların frekans ve yüzdeleri Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kapsamında Türkçe Derslerinin Yürütülmesinde Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Uygulamalar ve Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:27)	%
Ders Dışı Etkinlikler	Okuma saatleri	18	94
	Kitaplık oluşturma	18	94
	Kitap tanıtım saatleri	3	15
	Okuma köşesi	3	15
	Kitap Üzerinden Veli-Öğrenci Sınavı	2	10

Tablo 9 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama kapsamında Türkçe derslerinin yürütülmesinde öğretmenlerin ders dışı etkinlikler olarak 18’inin (%94) okuma saatleri yaptıkları ve sınıflarında sınıf kitaplığı oluşturdukları görülmektedir. Bunun yanı sıra diğer ders dışı etkinlikler olarak ise sınıf içerisinde 3’ünün (%15) okuma köşeleri oluşturdukları, kitap tanıtım saati düzenledikleri ve 2’sinin (%10) kitap üzerinden veli-öğrenci sınavı yaptıkları ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak ilgili kısma yönelik ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö17 :’’... Kitap okuma saati yapıyoruz. Ben de kitap okumayı çok seviyorum. Ben de okuyorum...’’

Ö18: ‘’... Evet, kitaplığımız var, hatta bir defterimiz de var. Her öğrencinin ne zaman hangi kitabı aldığı, hangi gün aldığı, hangi gün geri verdiği, işte mesela kitabı alıyor...’’

Ö5: ‘’... Kitap okuma saati, veli kitap okuma saati hepsini yapıyoruz. Velilere de kitap veriyorum, aynı kitabı çocuklara da veriyorum. Çocukları ve velileri aynı kitaptan sınava sokuyorum...’’

Ö7: ‘’... Sınıfta etkinlik köşelerimiz var yani. Türkçe köşesi yani hikâye köşesi, okuma köşesi, diğer derslerle de alakalı...’’

Verilen ifadeler incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamaları için Türkçe derslerinde benimsemiş oldukları ders dışı etkinliklerde yoğun olarak kitap okuma saatleri düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bu okuma saatlerinde öğretmenlerinde okuma yaptıkları zaman öğrencilerin daha iyi okuma gerçekleştirdikleri fakat öğretmenin o esnada farklı bir şeyle uğraştığını gören öğrencilerin okuma yapmadığı ifade etmişlerdir. İlaveten bir diğer sık tercih edilen uygulama ise sınıf kitaplığı oluşturmaktır. Bu kitaplıkların, öğrencilerin evlerinden getirdikleri ya da sınıf içerisinde ortak belirlenerek alınan kitaplarla oluşturulduğu ve bir kitap takip defteri sayesinde öğrencilerin hangi kitabı hangi süre zarfında okuyup teslim ettiğinin çizelgesinin tutulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benimsenen bir diğer uygulama ise, öğrencilerden okudukları kitabı sınıf arkadaşlarına tanıtmalarıdır. Burada öğrencilerin tanıtım yapacakları kitabı daha özenle okudukları ve bu uygulamanın çocuğun okuduğunu anlama becerisini belirleme kullanılabilecek yöntemlerden biri olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere kitap okuma becerisi ve bunun neticesinde okuduğunu anlama becerisi kazandırmak amacıyla benimsedikleri bir

başka uygulama ise belirlenen bir kitap üzerinden veli-öğrenci sınavı gerçekleştirmektedir. Bu uygulama ile kitap hakkında sınava tabi tutulacak olan öğrenciler ve aileler kendi içlerinden bir yarışa girdiği ve bu sayede öğrencilerin kitabı daha dikkatli okuduğu ve durumun ise hem okuduğunu anlama becerisine hem de eğlenerek okuma becerisine katkısı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin, sınıf içerisinde ayrı bir okuma köşesi oluşturmak gibi etkinlikleri de benimsedikleri görülmektedir. Kitap okuma köşelerinin öğrencilerin ilgilerini çekmesine rağmen pek tercih edilmediği ve buna gerekçe olarak ise sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve sınıf büyüklüklerinin bu neticede yetersiz kaldığı görüşünü ifade etmişlerdir.

3.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

2. İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin “Okuduğunu Anlamama Nedenleri” temasına yönelik görüşlerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamama Nedenlerine Yönelik Görüşler ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:19)	%
Okuduğunu anlamama	Velilerin eğitimsizliği	11	57
	Okumaya yetersiz zaman ayırma	8	42
	Dikkatsiz okuma yapma	7	36
	Öğrencinin öz-güven yetersizliği	4	21
	Bireysel yetersizlik ve dikkat eksikliği	3	15
	Öğretmenlerin hızlı okumaya vurgu yapması	3	15
	Başarının nicelde aranması ve Nitelin gözden kaçırılması	3	15
	Sınav odaklı çalışma	2	10
	Sayısal derslerin önemli görülmesi	1	5

Tablo 10 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamama nedenlerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 11'i (%57) velilerin eğitimsizliğini, 7'si (%36) okumaya yeterli zamanın ayrılmamasının, 8'inin (%42) öğrencilerin okuma eylemini dikkatsiz bir şekilde gerçekleştirdiğinin, 4'ünün (%21) öğrencilerde öz-güven eksikliği olmasının, 3'ünün (%15) öğretmenlerin hızlı okumaya vurgu yapmasını ve öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yeterince vurgu yapmamasının, başarının nicelde aranmasının bu nedenle nitelin gözden kaçırılmasının ve öğretmenlerin hızlı okumaya vurgu yapmasının, 2'sinin (%10) sınav odaklı çalışılmasının ve 1'ini (%5) sayısal derslerin önemli görülmesinin okuduğunu anlama becerisinin olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bunlara ek olarak ilgili kısma yönelik ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö19: "... Vurgulamaya dikkat etmezlerse anlayamazlar. Okurken dikkat dağınık materyaller olursa anlayamazlar. Sınıfta arkadaşları konuşuyorsa okuduğunu anlayamaz..."

Ö17: "... Önceden hızlı okuma olayı vardı süre tutuluyordu ne kadar çok okursan o kadar iyi algısı yaratılıyordu. Aslında çok da doğru yapılmıyor bunu yapmıyorum hiçbir zaman. Süre tutarak çocuklara okuma yaptırmıyorum. Yani çocuklar hızlı okuyayım da ne olursa olsun şeyi var..."

Ö16: "... çocukların okuma hızı çok düşük ve okuma hızı düşük olan öğrenci tümü göremiyor, tümünü göremediği içinde okuduğunu anlayamıyor..."

Ö15: "... Dikkatli olmuyorlar, yani vurdumduymazlar, sırf okumuş olmak için okuyorlar..."

Ö12: "...Bence programdan kaynaklanan bir şey var genelde fazla kuru bilgi veriyoruz gibi geliyor bence en önemli olan okuduğunu anlama olması lazım iken

genelde teste yönlendirmeye çalışıyoruz kısa kısa şeylerle. Sınav sistemi o şekilde olduğu için...”

Ö1:”.. Çocuk sadece okulda okuduklarını şey yapıyor. O da bir şey olarak bir ders olarak gördüğü için. Çocuk zaten aman okuyorum işte diyor...”

Ö5:”... Bizim için hep sayısal değerler daha üst seviyede. En fazla kim okudu, en fazla kaç sayfa kitap okundu. Böyle nicel değerlere odaklandığımız için nitel değerler geri planda kalıyor...”

Verilen ifadeler incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamama nedenlerine yönelik pek çok farklı görüş öne sürdüğü görülmektedir. Yaygın olarak ortaya çıkan görüş velilerin okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik yeterince bilinçli olmamaları, öğrencinin okuma eylemine yeterince zaman ayırmaması, okuma eylemini gerçekleştirirken dikkatsiz okuma yapması ve okuma eylemi sırasında özgüven eksikliği yaşamasıdır. Bunları takip eden diğer görüşler ise, sınav odaklı çalışmaların ve sayısal derslerin önemli görülmesi görüşünün ön plana çıkması, anlayarak okumadan ziyade hızlı okumaya önem verilmesi ve öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisine yeterince vurgu yapmamalarıdır.

3.3.Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

3.İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamak için kullandıkları uygulamalar nelerdir?

Çalışmanın ikinci alt problemi ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamak için kullandıkları uygulamalar nelerdir?’ sorusuna verilen cevaplara yönelik olup bu doğrultuda belirlenen kod ve temalar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo11. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlamak İçin Kullandıkları Uygulamalar ve Bu Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:27)	%
Çalışma Ortamını Düzenleme	Sessiz bir ortamda okuma	10	37
	Dikkat dağınıklık nesneler bulundurmama	2	7
Öğrenme Stratejisi	Kitaba odaklanma	2	7
	Tekrarlama	14	70
	Sesli okuma	5	18
	Kitabı anlatma	4	14
	Özet çıkarma	3	11
	Zihinde canlandırma	3	11
	Not alma	2	7
	Altını çizme	2	7
Anlamaya Yönelik Çalışma ve Destek	Bilinmeyen kelimeleri çıkarma	11	40
	Aileye sorma	10	37

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin, okudukları metni anlamak için farklı uygulamalara başvurdukları görülmektedir. Bu bağlamda yapılan görüşmelere ilişkin olarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin okudukları metni anlamalarına yönelik görüşlerde üç ayrı temanın öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda başlıklar halinde görüşmeye katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri detaylı bir şekilde verilecektir.

3.3.1.Çalışma Ortamını Düzenleme

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduklarını anlamaları için “Çalışma Ortamlarını Düzenlemeleri” temasına yönelik kullandıkları uygulamalar ve bu uygulamaların frekans ve yüzdeleri Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Metni Anlamalarına Yönelik Çalışma Ortamlarını Düzenleme Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:27)	%
Çalışma Ortamını Düzenleme	Sessiz bir ortamda okuma	10	37
	Dikkat dağıtıcı nesneler bulundurmama	2	7
	Kitaba odaklanma	2	7

Tablo 12 incelendiğinden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduklarını anlamak için çalışma yöntemlerini düzenlemekte kullandıkları uygulamalar görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 10'u (%37) sessiz bir ortamda okuma yapmayı tercih ederken, 2'si (%7) okuma yaptığı ortamda dikkat dağıtıcı nesneler bulundurmamayı ve okurken dikkatini kitap üzerinde yoğunlaştırmayı tercih etmektedirler. Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğrenci1: "...sessiz bir ortamda okuyorum. Yani dikkatimi dağıtmaması için dikkatimi dağıtacak eşyalarla ilgilenmemeye çalışıyorum, odamda çok bulundurmuyorum dikkatimi dağıtacak eşyalar..."

Öğrenci2: "... İyi okuyorum, sessiz sakin bir yerde..."

Öğrenci3: "... Daha çok sessiz bir ortama geçmeye çalışırım..."

Öğrenci12: "... Yani okuduğumu anlamak için dikkatlice okuyorum, yani okuduğum kitaba odaklanıyorum..."

Verilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmak adına çalışma ortamlarını düzenledikleri ve bunun neticesinde okuma gerçekleştirdikleri ortamda dikkatlerini dağıtacak nesneler bulundurmamaya, sessiz bir ortamda okuma yapmaya ve okuma esnasında dikkatlerini kitap üzerinde yoğunlaştırma önem verdikleri görülmektedir.

3.3.2. Öğrenme Stratejisi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduklarını anlamaları için kullandıkları “Öğrenme Stratejileri” temasına yönelik uygulamalar ve bu uygulamaların frekans ve yüzdeleri Tablo 13’te belirtilmiştir.

Tablo 13. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlamaları İçin Kullandıkları “Öğrenme Stratejilerine” Yönelik Uygulamalar ve Bu Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:27)	%
Öğrenme Stratejisi	Tekrarlama	14	70
	Sesli okuma	5	18
	Kitabı anlatma	4	14
	Özet çıkarma	3	11
	Zihinde canlandırma	3	11
	Not alma	2	7
	Altını çizme	2	7

Tablo 13 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni anlamak için farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 14’ü (%70) tekrarlama, 5’i (%18) sesli okuma yapma, 4’ü (%14) okuduktan sonra kitabı anlatma, 3’ü (%11) özet çıkarma ve okurken okuduğu metni zihinde canlandırma, 2’si (%7) not alma ve önemli gördüğü yerlerin altını çizme stratejilerini tercih ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğrenci4 :’’... Bir kere okuduktan sonra sesli okuyorum, iyice okuyorum...’’

Öğrenci5 :’’... Anlamadığım da tekrar okurum , kitabı anlatıyorum okuduktan sonra....’’

Öğrenci6: ‘’...anlamadığım yerleri tekrar okuyorum...’’

Öğrenci7: “...okurken zihnimde canlandırıyorum, kendimi kahramanın yerine koyuyorum, öyle okuyorum...”

Öğrenci9: “... Sessiz bir odaya giderim, sesli okurum, anlamadıysam o sayfayı bir daha okurum yani anlayana kadar okurum...”

Öğrenci11: “... Sesli okuyorum. Bir sayfasını bitirdikten sonra şöyle yapıyorum mesela Bilge’nin evini canlandırıyorum, köpeğini canlandırıyorum...”

Öğrenci3: “... Tekrar okuyorum bazen okuduğum yerlerin altını çiziyorum...”

Öğrenci4: “...kitabı okuduktan sonra anneme anlatıyorum. Bazen de kitabın özetini çıkarıyorum...”

Verilen ifadeler incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okudukları metni anlamak için tekrar okuma yapmayı sık tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin sessiz okuma yaptıkları zaman daha iyi anladıkları, kitabı okuduktan sonra aile üyelerine kitapta geçen olayı anlatma, okuduğu metnin özetini çıkartma, okuma esnasında okuduğu metnin zihninde canlandırma ve önemli gördüğü kısımların altını çizme gibi birbirinden farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

3.3.3.Anlamaya Yönelik Çalışma

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduklarını anlamaları için kullandıkları “Anlamaya Yönelik Çalışma” temasına uygulamaları ve bu uygulamaların frekans ve yüzdeleri Tablo 14’te belirtilmiştir.

Tablo 14.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlamaları İçin Kullandıkları “Anlamaya Yönelik Çalışma ve Destek” Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:27)	%
Anlamaya Yönelik Çalışma ve Destek	Bilinmeyen kelimeleri çıkarma	11	40
	Aileye sorma	10	37

Tablo 14 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 11’i (%40) bilinmeyen kelimeleri çıkarma, 10’u (%37) anlamadığı kısımları aileye sorma uygulamalarını tercih ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak ilgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğrenci8: “.... Mesela nerede kaldığımı bazen unutuyorum geliyorum tekrar baştan başlıyorum. Bilmediğim kelimeler oluyor onları anneme soruyorum...”

Öğrenci10: “... Bilmediğim kelimeleri oluyor onları da anneme ya da babama soruyorum...”

Öğrenci13: “... Bilmediğim kelimeleri oluyor yazıyorum kelimeyi, buluyorum anlamını...”

Verilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmak adına metinde yer alan bilinmeyen kelimeleri tespit ettikleri ve bu kelimelerin anlamlarını aile üyelerine sorarak, sözlükten bularak ya da İnternet aracılığı ile anlamına ulaştıkları ve ilaveten bu kelimelerin anlamlarını öğrendiklerinde daha iyi anladıkları görüşünü ifade etmişlerdir. Buna ek olarak ise, okudukları metne dair anlamadıkları kısımları aileye sorarak anlamaya çalışma gibi farklı çalışmaları benimsedikleri görülmektedir.

3.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

4.İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın üçüncü alt problemi ‘İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?’ sorusuna verilen cevaplara yönelik olup bu doğrultuda belirlenen kod ve temalar Tablo 15’de gösterilmiştir.



Tablo 15. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:28)	%
Anlama Düzeyi	Anlıyor	20	71
	Anlamıyor	6	21
	Kısmen Anlıyor	2	7
	Kitaplık oluşturma	19	67
Ortam Düzenleme	Sessiz bir ortam oluşturma	3	10
	Okuduğuna ilişkin sorular sorma	21	75
	Okuduğunu anlatırma	13	46
	Özet çıkartma	7	36
Öğrenme Stratejisi	Sözlük kullandırma	5	17
	Bilinmeyen kelimelerin anlamı	4	14
	Sesli okuma yaptırma	3	10
	İçeriğe göz gezdirme	3	10
	İçeriği tahmin ettirme	3	10
	Not almasını sağlama	1	3
	Okuduğuna ilişkin sorular sorma	21	75
	Kitap okuma saatleri	22	78
	Oyun oynama	17	60
	Aile üyelerinin rol model olması	14	50
	Kütüphaneye götürme	13	46
	Herhangi bir etkinlik yapmama	11	39
	Kitap hakkında konuşma	7	36
	Ödüllendirme	3	10
	İçeriği (konusu)	10	35
	Yaş seviyesine uygunluk	10	35
	Sevdiği tarz kitap alma	10	35
	Tavsiye üzerine kitap alma	5	17

Kitap Seçim Ölçütleri

Yazar adına göre	5	17
Kalınlık/incelik	4	14
Yaşamın içinden olması	3	10
Yayınevi	2	7
Güncellik	1	3

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin birbirinden farklı görüşleri olduğu görülmektedir. İlgili görüşler incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin görüşleri bağlamında görüşlerde altı temanın öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda başlıklar halinde görüşmeye katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin görüşleri daha detaylı bir şekilde verilecektir.

3.4.1.Okuduğunu Anlama Sorunu

İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin bir metni okurken okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin “Anlama Düzeyi” temasına yönelik görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo 16.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:28)	%
Anlama Düzeyi	Anlıyor	20	71
	Anlamıyor	6	21
	Kısmen Anlıyor	2	7

Tablo 16 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin bir metni okurken okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde velilerin 20’si (%71) okuduklarını anlıyor, 6’sı (%21) anlamıyor ve 2’si (%7) kısmen anlıyor yanıtını vermişlerdir. İlgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

A1: “... Anlıyor hocam. Hocam mesela metni okuyor, ona göre soruları cevaplıyor...”

A14: "... Kitapla ilgili soruları yapabiliyorsa ya da onu bana anlatabiliyorsa, aktarabiliyorsa, anlamlandırabiliyorsa eğer okuduğunu anladığını düşünüyorum..."

A4: "... Evet, anlıyor. Çünkü okuduktan sonra kendisi söylüyor zaten evet anne bu böyle böyle diye anlatıyor bana zaten ondan dolayı diyorum ki anlamış herhalde.

A5: "... Bazen anlıyor bazen anlamıyor. Sevdiği kitapları okuyorsa eğer anlıyor..."

A6: "...Hayır maalesef anlamıyor. Kızımda dikkat eksikliği var. Okumak için okuyor. Okurken kendini vermediği için de anlamıyor."

A7: "... Valla Muhammet için okuduğunu anlama düzeyi bence orta seviye yani iyi değil..."

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde çalışmaya katılan velilerin çocuklarının okuduğunu anlama düzeylerine yönelik çeşitli nedenlerden ötürü anlıyor, anlamıyor ve okuduğunu kısmen anlıyor yönünde farklı görüşleri benimsedikleri görülmektedir.

3.4.2.Ortam Düzenleme

İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin bir metni okurken okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin "Okudukları Ortamı Düzenlemeye" yönelik görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 17. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin "Okudukları Ortamı Düzenlemeye"Yönelik Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:28)	%
Ortam Düzenleme	Kitaplık oluşturma	19	67
	Sessiz bir ortam	3	10
	oluşturma		

Tablo 17 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin bir metni okurken okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde velilerin 19'u (%67) evlerinden bir kitaplıkları oluşturduğunu ve 3'ü (%10) ise sessiz bir ortamda okuma yaptırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

A8: "... Yani sessiz ortamda okuyup anlamasını istiyorum..."

A9: "... Kitabı okuyup hemen bana anlatıyor..."

A10: "... Kitaplık evet var, etkin bir şekilde kullanıyor..."

A11 "... Anlattırıyorum. Mesela hikâye okuduğu zaman genelde hep okuduğunu anlattırıyorum..."

A12 "... Bir kitaplığımız var ve kendi tarzındaki kitapları okutmaya çalışıyoruz..."

A18: "... Kitap okutturup okuduğu kitabı anlattırıyorum..."

Verilen ifadeler incelendiğinde öğrenci velileri çocuklarının okuduğunu anlama düzeylerini arttırmak için onların okuma yaptıkları ortamı düzenlemelerine ve bunun neticesinde ise evde bir kitaplık oluşturma veya okuma esnasında sessiz bir ortam oluşturma gibi uygulamalar benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.3.Öğrenme Stratejisi

İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin bir metni okurken okuduklarını anlamalarına ve sürecine ilişkin kullandıkları "Öğrenme Stratejileri" temasına yönelik görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 18'de belirtilmiştir.

Tablo 18.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Bir Metni Okurken Okuduklarını Anlamalarına ve Sürecine İlişkin Kullandıkları “Öğrenme Stratejilerine” Yönelik Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:28)	%
Öğrenme Stratejisi	Okuduğuna ilişkin sorular sorma	21	75
	Okuduğunu anlattırma	13	46
	Özet çıkartma	7	36
	Sözlük kullandırma	5	17
	Bilinmeyen kelimelerin anlamı	4	14
	Sesli okuma yaptırma	3	10
	İçeriğe göz gezdirmeye	3	10
	İçeriği tahmin ettirme	3	10
	Not almasını sağlama	1	3

Tablo 18’de verilen ilköğretim dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin bir metni okurken okuduklarını anlamalarına ve sürecine ilişkin kullandıkları öğrenme stratejileri incelendiğinde, 21 velinin (%75) okuduğuna ilişkin sorular sorma, 13 velinin (%46) okuduğunu anlattırma, 7 velinin (%36) özet çıkartma, 5 velinin (%17) sözlük kullandırma, 4 velinin (%14) bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin ettirme, 3 velinin (%10) sesli okuma yaptırma ve içeriğe göz attırma(göz gezdirmeye) , 1 velinin ise (%3) not almasını sağlama uygulamalarını benimsedikleri görülmektedir. İlgili kısma yönelik görüşler aşağıda verilmiştir:

A13: “... Bilmediği kelimeleri bana zaten seçip söylüyor, anne bu ne demek diye. Ben de araştırıyorum, sözlüğe bakıyorum. Bilmediği kelimelerin anlamını öğrenince okuduğu kitabı daha iyi anlıyor...”

A15:”... Bilmediğimiz kelimeleri bir yere yazarak oyun haline getirerek öğretiyoruz. Kelime bilgimizi attırıyoruz bu şekilde...”

A15: “...Okuduğu kitaptan soru çıkarttırarak ya da özet çıkarttırarak anlayıp anlamadığını kontrol ediyorum...”

A19:”... Kitapla ilgili sorular soruyoruz, bir de özet olarak anlattırıyoruz...”

Verilen ifadeler incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerin bir metni okurken okuduklarını anlamalarına ilişkin farklı öğrenme stratejilerini benimsediği görülmüştür. Burada sık tercihe dilen uygulama olarak okuduğunu anlamaya ilişkin sorular sorma karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan velilerin çocukların okunan kitaba yönelik sorulan sorulara doğru yanıtlar vermesini okuduğunu anlama düzeyini belirlemek adına yeterli bir uygulama olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak okuduğunu anlattırma, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulmaya yönelik sözlük kullandırma ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin ettirme, okunan metnin özetini çıkarttırma, sesli okumalar yaptırma ve okuma esnasında not almasını sağlama gibi yöntemleri de benimsedikleri görülmektedir.

3.4.4. Kitap Okumaya Teşvik

İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi arttırmak için onları “Kitap Okumaya Teşvik” temasına için uyguladıkları yöntemler ve bu yöntemlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 19’te belirtilmiştir.

Tablo 19. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Arttırmak İçin Onları “Kitap Okumaya Teşvik” Etmek İçin Uyguladıkları Yöntemler ve Bu Yöntemlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:28)	%
Kitap Okumaya Teşvik	Kitap okuma saatleri	22	78
	Oyun oynama	17	60
	Aile üyelerinin rol model olması	14	50
	Kütüphaneye götürme	13	46
	Herhangi bir etkinlik yapmama	11	39
	Kitap hakkında konuşma	7	36
	Ödüllendirme	3	10

Tablo 19’a bakıldığında ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi arttırmak için onları kitap okumaya teşvik etmek için uyguladıkları yöntemler incelendiğinde velilerin 17’sinin (%60) oyun oynama, 22’sinin (%78) kitap okuma saatleri düzenledikleri, 14’ünün (%50) çocuklarına kitap okuma konusunda rol model oldukları, 13’ünün (%46) çocuklarıyla

bir kütüphaneye düzenli olarak ziyaret ettikleri, 11'inin (%39) kitap okuma teşvik etmek için herhangi bir etkinlik yapmadığı, 7'sinin (%36) okunulan kitap hakkında sohbet ettiği ve 3'ünün (%10) okunan kitap neticesinde ödüllendirme yöntemini tercih ettiği görülmektedir. İlgili kısma yönelik ifade edilen görüşler aşağıda verilmiştir:

A5: "... Her akşam düzenli kitap okuma saati yapıyoruz..."

A16: "... Babamız da diyor hadi ben de bir kitap aldım sen de al hep beraber okuyoruz..."

A18: "... Kelime bulma oyunları oynuyoruz..."

A5: "... Mesela şu kadar kitap okursan sana şunu alacağım gibi de ödüllerde koyduğum oluyor yani..."

A20: "... Halk kütüphanesine üyeliğimiz var düzenli olarak gidiyoruz..."

A21: "... Tabi ben de onunla kitap okuyorum hatta bugün babamıza da okuttuk..."

A22: "... Yok, öyle etkinlik yapmıyorum. Bilmiyorum neden yapmıyorum ama yapmıyorum. Hani yok vakit olmuyor desem yok vaktim var, sürekli evde olduğum için. Ama öyle bir şey yapmıyorum sadece şey ders çalışıyoruz..."

Verilen ifadeler incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi arttırmak adına onları kitap okumaya teşvik etmek için evde kitap okumama saatleri düzenledikleri, çocuklarla birlikte okuma gerçekleştirdiklerinde çocukların daha isteki olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan her velinin okuma saatlerinde çocuklarla birlikte okuma yapmadığı ve bunun için çeşitli sebepleri olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri için çeşitli kelime oyunları

oynadıkları veya okunan metni canlandırma için drama çalışmaları düzenlediklerini fakat her kitapta bunu yapmadıklarını ve yaptıkları zaman çocukların bu uygulamaya karşı istekli olduğunu ifade etmişlerdir. Kitap okumaya teşvik adına araştırmaya katılan velilerin benimsemiş oldukları diğer uygulamalar ise; öğrencilerin farklı kitaplara ulaşabilmeleri için kütüphane ziyaretleri gerçekleştirdikleri fakat bazı velilerin evlerinde yeterli sayıda kitapları olduğu için kütüphanelere ihtiyaç duymadıkları, kitap okuması karşılığında ödüllendirme uygulamasını benimsedikleri ve bu uygulamanın çocukları olumlu yönde etkilediği, buna ek olarak okunan kitapta yer alan olay örgüsü ve kitabın vermek istediği mesaj üzerinde sohbet etmek gibi çeşitli uygulamaları benimsedikleri görülmektedir.

3.4.5.Kitap Seçimi

İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının okuduğunu anlama düzeyini arttırmak için onlara kitap alırken dikkate aldıkları ‘‘Kitap Seçim’’ temasına ölçütleri ve bu ölçütlerin frekans ve yüzdeleri tablo 20’de verilmiştir

Tablo 20. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Okuduğunu Anlama Düzeyini Arttırmak İçin Onlara Kitap Alırken Dikkate Aldıkları ‘‘Kitap Seçim’’ Ölçütleri ve Bu Ölçütlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:28)	%
Kitap Seçim Ölçütleri	İçeriği (konusu)	10	35
	Yaş seviyesine uygunluk	10	35
	Sevdiği tarz kitap alma	10	35
	Tavsiye üzerine kitap alma	5	17
	Yazar adına göre	5	17
	Kalınlık/incelik	4	14
	Yaşamın içinden olması	3	10
	Yayınevi	2	7
	Güncellik	1	3

Tablo 20’de verilen ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının okuduğunu anlama düzeyini arttırmak için onlara kitap alırken dikkate aldıkları kitap seçim ölçütleri incelendiğinde velilerin; 10’u (%35) çocuklarının sevdiği tarzda kitap almaya, kitapların yaş seviyesine uygun olmasına ve aldıkları kitabın içeriğine

(konusuna) önem verdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra velilerin 5'i (%17) diğer velilerin ya da öğretmen'in tavsiyesi üzerine ve yazarın adına göre kitap alımı yapmaktadırlar. Velilerin 4'ü (%14) kitapların kalın veya ince oluşuna, 3'ü (%10) kitapların yaşama yakın olmasını, 2'si (%7) yayınevine kalınlık/inceciklik (n:4, %14) ve velilerin 1'i ise (%3) kitabın güncel olmasına dikkat ettiği görülmektedir. İlgili kısma yönelik ifade edilen görüşler ağıda veriliştir:

A23: "... Yani bir şey katacak okumak için değil de hayatına hayata bakışına geleceğine bir şeyler katabilecek kitapları mesela..."

A11: "... Yani genelde çocuğumun sevebileceği şeylere bakıyorum yani çocuğumun sevebileceği okuyabileceği şeylere dikkat ediyorum..."

A9: "... Yaşına çok dikkat ediyorum kendinden büyük yaşta kitaplar okumasını istemiyorum..."

A10: "... Yaşına göre, anlama düzeyi ve tavsiye edilenleri alıyorum. Biraz daha resimli renkli çok kalın olmayan kitaplar kalın kitap aldım denedim ama çabuk sıkılıyorlar gözü korkuyor çocuğun ama incede ben zaten bunu bitiririm havasına giriyorlar..."

A24: "... Yayınevlerine dikkat ediyorum. Eğer hani bildiğim bir yazarsa onu anlama dikkat ediyorum..."

A25: "... Onun ilgi alanına, sayfa sayısına, yaşına uygun olmasına ve yazarına dikkat ediyorum..."

A5: "... Öncelikle içeriğine dikkat ediyorum, çocuk yazarı olması benim için önemli bir de daha çok güncel kitapları tercih ediyorum yani yeni yayınları hani daha çok onlara hitap edebilen kendi yaşantısından örnekler bulacağı kitapları tercih ediyorum..."

Verilen ifadeler incelendiğinde öğrenci velileri çocuklarına kitap seçimi yaparken pek çok farklı unsuru göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılabilir. Kitapların yaş seviyesine uygun olması, çocukların ilgi alanları dâhilinde olan kitapların alınması ve kitapların içeriği (konusu) velilerin dikkat ettikleri hususların başında yer almaktadır. Kitap seçimi konusunda velilerin dikkat ettiği bir diğer özellik ise yazar adı ve bir tavsiye üzerine kitap almadır. Yapılan görüşmeler neticesinde velilerin toplum tarafından yaygın olarak bilinen yazarların kitaplarına güven duydukları ve öğretmen ya da çocuğun sınıf arkadaşlarından öneri olarak gelen kitapları daha tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra kitapların içerisinde güncel konular barındırıyor olması, kitapların çıktıkları yayınevleri veya yaşanması mümkün olaylardan bahsediyor olması gibi kriterlerin velilerin kitap seçimi yaparken pek fazla dikkat etmediği kriterler olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

5. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?*

Çalışmanın beşinci alt problemi ‘‘İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?’’ sorusuna verilen cevaplara yönelik olup bu doğrultuda belirlenen kod ve temalar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine ve Sürecine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:15)	%
Anlama Düzeyi	Anlamıyor	7	46
	Düşük düzeyde anlıyor	5	33
	Anlıyor	3	20
	Yoğun ders içerikleri	4	26
	Sınav odaklı çalışma	2	13
Okuduğunu Anlamama	Kalabalık sınıf	2	13
	Programın yetiştirilme kaygısı	2	13
	Ailenin etkisi	1	6

Öneriler	Okumayı ödev olarak verme	1	6
	Okuduğunu anlamaya yönelik yeterli uygulamaya yer verilmemesi	1	6
	Kitap okuma saatleri	15	100
	Kütüphane oluşturma	11	73
	Okuma yarışmaları düzenleme	10	66
	Rol model olma	6	40
	Ödüllendirme	5	33
	Düzeye uygun metinler	4	26
	Okuma alışkanlığı kazandırma	3	20
	Okuma kulübü oluşturma	2	13
	Farklı öğretim yöntemlerinden yararlanma	2	13

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin birbirinden farklı görüşleri olduğu görülmektedir. İlgili görüşler incelendiğinde okul yöneticilerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin görüşleri kapsamında görüşlerde üç temanın öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda başlıklar halinde görüşmeye katılan okul yöneticilerinin görüşleri daha detaylı bir şekilde verilecektir.

3.5.1.Okuduğunu Anlama Düzeyi

Okul yöneticilerinin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin “ Anlama Düzeyi” temasına ve sürecine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 22’da verilmiştir.

Tablo 22. Okul Yöneticilerinin, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Düzeylerine” ve Sürecine İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:15)	%
Anlama Düzeyi	Anlamıyor	7	46
	Düşük düzeyde anlıyor	5	33
	Anlıyor	3	20

Tablo 22 incelendiğinde çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 7’si (%46) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamadığını, 5’i (%33) öğrencilerin anlama becerilerinin düşük düzeyde olduğu ve 3’ü (%20) ise öğrencilerin okuduğunu anladığı görüşünü ileri sürmektedir. İlgili kısma yönelik ifade edilen görüşler aşağıda verilmiştir:

Y1: “... Anlamıyorlar, bunun sebebi de öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması...”

Y3: “... Yani bu duruma göre değişir. Ama anlamıyorlar, yani tekrar yapılmıyor...”

Y4: “... Bence anlıyorlar evet. Şöyle bir şey yani zaman zaman derslere girdiğimizde çünkü bizler okul müdürü olarak ders denetimi yaptığımız sırada...”

Y5: “... Okuduklarını kısmen diyelim. Hepsi anlamıyor ama veli durumuna göre değişiyor bu tabi...”

Verilen ifadeler incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ve sürecine yönelik okul yöneticilerinin birbirinden farklı görüşleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmaya katılan yöneticilerin büyük bir çoğunluğu ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamadıkları yönündedir.

3.5.2.Okuduğunu Anlamama Nedenleri

Okul yöneticilerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Nedenleri” temasına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Okul Yöneticilerinin, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Okuduğunu Anlama Nedenlerine” İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:15)	%
Okuduğunu Anlamama	Yoğun ders içerikleri	4	26
	Sınav odaklı çalışma	2	13
	Kalabalık sınıf	2	13
	Programın yetiştirilme kaygısı	2	13
	Ailenin etkisi	1	6
	Okumayı ödev olarak verme	1	6
	Okuduğunu anlamaya yönelik yeterli uygulamaya yer verilmemesi	1	6

Tablo 23’te verilen okul yöneticilerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamama nedenleri incelendiğinde yöneticilerin; 4’ü (%26) yoğun ders içeriklerini, 2’si (%13) öğrencileri sınav odaklı çalıştırmayı, kalabalık sınıfları, programın yetiştirilme kaygısını ve okuduğunu anlamaya yönelik yeterli uygulamaya yer verilmemesini, 1’i (%6) ise ailenin etkisini ve okumayı ödev olarak verip zorunlu

hale gelmesinin okuduğunu anlamama nedenleri olarak öne sürdüğü görülmektedir. İlgili kısma yönelik ifade edilen görüşler aşağıda verilmiştir:

Y6: “... Yeni eğitim sisteminin müfredatı çok fazla ve yoğun. Bunun dışında öğrencileri sınav odaklı çalıştırılıyor...”

Y8: “... Aileler de çok bilinçli olmadıkları için bunun farkında bile değiller. Onlar için okumaları yeterli geliyor. Anlayıp anlamadığını tespit etme endişesi daha duymuyorlar...”

Y13: “... Bence çocuklara vereceğimiz şeyler seyrekleştirilebilir. Kazanım olsun müfredat olsun basitleştirilebilir. Müfredatı seviyeye göre biraz yüksek buluyorum ben...”

Y14: “... Kitap okumayı zorunluluk hissettikleri için ve dolayısıyla bu kendilerine fayda vermeyecek şekilde bir okumaya dönüşüyor...”

Y15: “... Hayır, bulmuyorum, yeterli uygulama yok, çünkü genelde hani öğretmen evet örnek olmak için oturup kitap okuyor ama çocuklar böyle tam olarak kendilerini buna adapte edemiyorlar...”

Verilen ifadeler incelendiğinde görülmektedir ki, okul yöneticilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamama nedenlerini pek çok farklı unsura bağladığı görülmektedir. Bu husustaki genel yargı yoğun ders içerikleri ve programın eğitim-öğretim süresi boyunca yetiştirilme kaygısından sınıf ortamlarında okuduğunu anlamaya yönelik yeterli uygulamalara yer verilmediği yönündedir. Buna ek olarak eğitim sisteminin getirisi sonucu yılsonu yapılan sınavların öğrencileri dönem boyunca sınav odaklı çalışmaya yönlendirdiği ve bu sebeple kitap okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin geri planda kalmasına sebep olmuştur. İlaveten sayısal temelli derslerin sözel temelli derslere nazaran daha önemli görülmesi ve bundan ötürü yine Türkçe dersi, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geri planda kaldığı görüşünü ileri sürmüşlerdir.

Araştırma kapsamında görüşülen okul yöneticilerin ifade ettikleri ve çocukların okuduğunu anlamama nedenlerinden biri de okuma becerisini çocuklara ceza olarak gösteren uygulamalardır. Burada sınıfta ya da evde istenmeyen bir davranış ile karşılaşıldığında caydırıcı olmak adına kitap okutma ya da ödev yaptırma gibi uygulamaların çocukları okuma becerisinden uzaklaştırdığını ifade etmişleridir.

3.5.3.Öneriler

Okul yöneticilerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaya yönelik 'Öneriler' temasına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.Okul Yöneticilerinin, İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Arttırmaya Yönelik 'Önerilerine' İlişkin Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sıklığı

TEMA	KOD	f(n:15)	%
Öneriler	Kitap okuma saatleri	15	100
	Kütüphane oluşturma	11	73
	Okuma yarışmaları düzenleme	10	66
	Rol model olma	6	40
	Ödüllendirme	5	33
	Düzeğe uygun metinler	4	26
	Okuma alışkanlığı kazandırma	3	20
	Okuma kulübü oluşturma	2	13
	Farklı öğretim yöntemlerinden yararlanma	2	13

Tablo 24'te verilen okul yöneticilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaya yönelik görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı (%100) okullarda kitap okuma saatleri düzenlenmesini, 11'i (%73) okullarda kütüphane oluşturulmasını, 10'u (%66) okuma yarışmaları düzenlenmesini, 6'sı (%40) kitap okuma konusunda rol model olunmasını, 4'ü (%26) öğrenci düzeyine uygun metin seçilmesi gerektiği, 5'i (%33) öğrencileri ödüllendirmeyi, 3'ü (%20) öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmayı, 2'si (%13) okuma kulüpleri oluşturmayı ve farklı öğretim yöntemlerinden yararlanmayı öneri olarak sunduğu görülmektedir. İlgili kısma yönelik ifade edilen görüşler aşağıda verilmiştir:

Y7: “... Bir de şimdi seçilen parçalarda önemli. Şimdi ortaokul seviyesinde bir metni ilkokul ikinci sınıfta bir öğrenciye okutursanız elbette anlamayacaktır. Parçada geçen deyimler, kelimeler anlamadığı veya onun dil becerileri anlama kapasitesini etkileyecektir...”

Y9: “... Sivil toplum örgütleri aracılıklarıyla okullarda kütüphaneler oluşturulmalı...”

Y10: “... Okulun farklı bir bölümünü renklendirerek veya farklı raflar dizayn ederek güncel şeritlerle zenginleştirerek çocukları okumaya teşvik edebiliriz...”

Y11: “...çocukları okumaya özendirip, dikkatli okumaya yönlendirmemiz gerekiyor...”

Y12: “...Çünkü vakit kısıtlı hocalarımız derslerinden feragat edemiyorlar. Çünkü diğer dersleri yetiştirmek zorundalar. Aileyle birlikte okuma etkinlikleri düzenlenmelidir. Ve ebeveyn okuduğundan ne anladın sorusunu çocuğa sormalı...”

Verilen ifadeler incelendiğinde, okul yöneticilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmaya yönelik pek çok farklı önerileri karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri neticesinde sınıf ortamlarında, okul içerisinde ve ev ortamında çocuklara kitap okuma konusunda rol model olunmasının, okumaya özendirici yarışmalar düzenlenmesi ve bu yarışmalar neticesinde, ödüllendirme yapılmasının; okullarda okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde çalışan okuma kulüpleri oluşturulmasının ve Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisini öğrencilere kazandıracak öğretim yöntem ve teknikleri ile derslerin işlenmesinin öğrencilerdeki okuduğunu anlama düzeyinin arttırabileceği yönündedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1.Sonuçlar

4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe derslerinde kullanmış oldukları çeşitli derse giriş yöntemleri olduğu görülmektedir. Burada en öne çıkan bulgu, öğretmenlerin Türkçe derslerini işlerken genellikle Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden yararlandığı ve metni okumaya geçmeden önce metne göz atma (f19, %68), metinde yer alan görsellerden yararlanma (f18, %94), başlıktan içerik tahmin etme (f11, %57) gibi farklı yöntemlerle metnin içeriğini tahmin ederek öğrencileri metne hazırlamaya yönelik etkinliklerden yararlandığıdır. Oczkus'a ²⁴²göre bu uygulamalar sayesinde öğrencilerin okunacak olan metne karşı merakı oluşturulabilir. Bu merak ile öğrenciler okunacak metne karşı bir okuma amacı edinmiş olurlar ve bu durum onların metne olan ilgilerini arttırır. Okuduğunu anlama becerisi için bir metin okunmadan önce o metne yönelik ilginin ve bir okuma amacının oluşturulması oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra bir metin çerçevesinden ders işleyişini sürdürecek öğretmenlerin ekstra derse giriş aşamasında dikkat çekme yöntemlerini kullanmayı pek gerekli bulmadığı, bunun gerekçesi olarak da metne dair içerik tahminlerinin yeterli olduğunu görüşünü ileri sürmektedirler. Bu bağlamda dikkat çekme yöntemlerinden yararlanmak isteyen öğretmenlerin derslerinden sık kullandığı yöntemler; hikâye anlatımı (f10, %53), fıkra anlatımı (f2, %10), bilmece sorma... Gibi sözel aktivitelerle sınırlı tutmaktadırlar. Akdağ, Bedir

²⁴² Lori D. Oczkus, ‘‘ Reciprocal Teaching at Work; Strategies for Improving Reading Comprehension’’, 2006, Canada: International Reading Association.

ve Demir²⁴³ tarafından yürütülen bir çalışmada elde edilen sonuç, derse giriş etkinliklerinin kullanımının ders verimliliğini arttırdığı yönündedir. Öztürk'e göre ise bir metin okunmadan önce o metne yönelik beklenti oluşturmak öğrencilerin metne olan ilgisini arttırmaya ve durum öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemeye olanak sağlayacaktır. Öğrencilerde metne yönelik beklenti oluşturma süreci ise derse giriş etkinliklerinden dikkat çekme etkinlikleri ile sağlanabilir²⁴⁴.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin Türkçe dersi süresince kullanmış oldukları uygulamalar birbirlerine benzer niteliktedir. Bulgular gösteriyor ki, öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine katkıda bunacağını düşündüğü ve bu bakımdan Türkçe derslerinde kullanmış olduğu yöntem, teknik ve stratejiler şu şekilde ortaya çıkmaktadır: Balık kılıcı (f3, %10) , tümevarım/tümdengelim (f19, %36), anlatım (f19, %47), soru-cevap (f19, %89), beyin fırtınası (f2, %31), rol oynama (f4, %14), drama (f12, %42), araştırma (f3, %15), tartışmadır (f11, %57). Buradan en az kullanılan uygulama rol oynama ve dramadır. Bu iki uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı söyleyen öğretmenlerin en az kullandıkları uygulamalarda bunlardır. Buna gerekçe olarak da Türkçe ders kitaplarında yer alan her metnin rol oynama ve drama gibi uygulamaların için uygun olmadığı ve bu uygulamaları sık sık yapmak için ders sürelerinin kısıtlı olduğu ve sınıftaki her öğrenciye bir görev veremeyecek kadar sınıf mevcutlarının fazla olduğunu öne sürmüşlerdir.

Bir diğer bulgu ise, öğretmenlerin derslerinde kullanmış oldukları okuma türleri üzerinedir. Araştırma sonucu öyle gösteriyor ki, ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin ders içerisinde en çok kullandığı okuma türleri; sesli (f18, %94) ve

²⁴³ Mustafa Akdağ, Gülay Bedir ve Semra Demir, "İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Öğretiminde Öğretmenlerin Derse Giriş Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 2006, s.2.

²⁴⁴ Bülent Öztürk, "Öğrenmede ve Öğretmede Dikkat," *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 1999, s.56.

sessiz (f18, %94) okumadır. Ünalın²⁴⁵ tarafından yürütölen bir çalışmada, sesli okuma esnasında okuyucunun okuduğu metinde yer alan kelimeleri duyacağı için kelimelerin telaffuzuna dikkat ederek okuma yapacağı, bunun yanı sıra okuma esnasında vurgu ve tonlamaları doğru yerde yapacağı ve bu sayede anlamayı kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alan yazın tarafından da desteklenmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin dersi takip etmelerini sağlamak için ise metni bölererek okutma (f13, %46) yöntemini benimsemişlerdir. Diğer okuma türlerini (etkileşimli okuma, koro halinde okuma, not alarak okuma vb.) kullanmama gerekçesi olarak da yine sınıf mevcutlarının fazla olması veya farklı okuma türlerini gerekli bulmamalarıdır. Öğretmenlerin sık kullandėı ve okuma esnasında dikkat ettiği bir durum da vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumadır (f18, %94). Türkçede, kelimelerin anlamlarının doğruluğu bakımından telaffuz kadar vurgu ve tonlamanın da oldukça önemlidir. Bir kelimeyi, cümleyi veya bir metni seslendirirken yapılan vurgu hatası anlamı da doğrudan etkiler²⁴⁶. Bu bakımından araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı Türkçe derslerinde bir metin okurken vurgu ve tonlamaya dikkat etmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

Bir diğer dikkat çeken sonuç ise metindeki bilinmeyen kelimeler üzerinedir. Okuma eylemini gerçekleştirirken okuduğunu anlama için gereken en önemli bileşenlerden biri kelime tanıma becerisidir. Okunan bir metinden ne kadar çok bilinmeyen kelime varsa okuduğunu anlama da o kadar az olur. Çünkü okuduğunu metindeki kelimeleri tanımayan, anlamını bilmeyen okuyucu okuma yaparken harcadėı enerjinin büyük bir çoğunluğunu kelimeleri tanımak ve anlamlarını bilmek için harcar. Bu aşamada ise ası yoğunlaşması gereken kısmı-metnin mesajını, anlamını- gözden aırabilir. Bu bakımdan bir metinde yer alan kelimeleri tanımak

²⁴⁵ şükrü Ünalın, "Türkçe Öğretimi", (3. Baskı), 2006, Ankara: Nobel Yayıncılık.

²⁴⁶ Halit Dursunoğlu, "Türkiye Türkçesinde Vurgu", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 2006, s.274.

ve onların anlamlarını bilmek okuduğunu anlama becerisi için oldukça önemlidir.²⁴⁷ Bu bakımdan araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı bilinmeyen kelimelerin altını çizme (f7, %36), anlamlarını bulma (f15, %73), cümle içerisinde kullanma (f6, %42) gibi öğrencilerin yeni kelimeler öğreneceği uygulamaların üzerinde durdukları sonucuna ulaşılabilir.

Özata ve Haznedar²⁴⁸ tarafından yürütülen bir çalışmada, okunan metinde yer alan bilinmeyen kelimelerin tespiti ve bu kelimelerin anlamlarının öğrenilip, okuyucunun sözcük dağarcığına eklenmesi okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir ve araştırma da elde edilen bulguya paralel sonuçlara yer verilmiştir.

Başka bir sonuç ise araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersi süresince benimsemiş oldukları ders sonu etkinlikleridir. Bunlar: Özetleme, ana fikri bulma, afiş/poster yaptırma, kavram haritası ve resim yaptırma ile sınırlı tutulmuştur. Bu etkinliklerden en sık kullanılanlar özetleme (f15, %73) ve ana fikri sorma (f18, %94) olmuştur. Köseoğlu'na²⁴⁹ göre okuma eyleminin ardından metnin hem ana fikri hem de yardımcı fikirleri üzerinde durmak okuduğunu anlama becerisinin ön koşullarından biridir. Ana fikri bulma uygulaması bir metnin okuyucusuna iletmek istediği iletiyi anlayabilmek açısından kritik bir uygulamadır²⁵⁰. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin bu uygulamaları tercih etmelerine gerekçe olarak ana fikri bulma uygulamasının Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan bir etkinlik

²⁴⁷Muammer Yılmaz, “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 2008, 323-350.

²⁴⁸ Hatice Özata ve Belma Haznedar, 2018, s.24.

²⁴⁹ Erkan Köseoğlu, “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011, s.36

²⁵⁰ İlhami Şahin, “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.5.

olduğu ve bu durum neticesinde zaten ana fikri bulmanın zorunlu hale geldiği gerekçesini ile sürmüşlerdir. Bunun dışında bir metnin mesajını kavrayabilmek adına da metnin ana fikri üzerine konuşulmasının olmazsa olmaz bir uygulama olduğu görüşüne sahip olan öğretmenlerde mevcuttur. Ana fikri bulma konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin genel görüşü, öğrencilerin bu konuda yeterince iyi olmadığı yönündedir. Buna gerekçe olarak ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda yeterince iyi olmadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde özetleme çalışmaları da, metnin iletisini ve olay akışını kısa cümlelerle en iyi biçimde ifade edebilme yeteneğidir²⁵¹. Braxton²⁵² tarafından yürütülen bir çalışmada okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin özetleme becerisinin de yüksek olacağı ifade edilmiştir. Bu yüzden de özetleme çalışması ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen uygulamalar arasındadır. Buna ek olarak çalışma kapsamında özetleme çalışmalarını gerekli bulmayan hatta öğrencilerin yazılı özet çalışmalarından oldukça sıkıldığı, buna nazaran sözel özetleme çalışmalarının öğrenciler üzerine daha verimli sonuçlar doğurduğu görüşüne sahip öğretmenler de yer almaktadırlar.

Ders sonu etkinlikleri olarak tercih edilen diğer uygulamalar ise; resim yaptırma, kavram haritası hazırlatma, afiş ve poster hazırlatma çalışmaları yer almaktadır. Resim, afiş, poster hazırlatma gibi etkinliklerin çoğu zaman Türkçe ders ve çalışma kitaplarının etkinlik bölümlerinde yer alan uygulamalar içerisinde olduğu vakit tercih edildiği ve bunun yanı sıra her metnin bu etkinlikler için uygun olmadığı ancak uygun olan metinlerden sonra tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

²⁵¹ İlhami Şahin, '' İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi'',Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019, s.47.

²⁵² Diane M. Braxton; '' The Effects of Two Summarization Strategies Using Expository Text on The Reading Comprehension and Summary Writing Of Fourth-And Fifth-Grade Students In an Urban, Title 1 School'', *University of Maryland*, 2009, s.104.

Ders dışı etkinlikleri olarak ise ilkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini attırmaya yönelik benimsedikleri uygulamalar şu şekildedir: Okuma saatleri (f18, %94), kitaplık oluşturma (f18, %94), kitap tanıtım saatleri (f3, %15), okuma köşesi (f3, %15) ve kitaplar üzerinden veli-öğrenci sınavları (f2, %10) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Sayısal değerlerden de anlaşılacağı üzere çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin neredeyse tamamı kitap okuma saatleri düzenlemekte ve bir sınıf kitaplığı oluşturmaktadırlar. Öğretmenler yapılan görüşlerde, kitap okuma saatlerini (f18, %94) genellikle haftada bir ders saati ile sınırlı tuttuklarını ve bu uygulamayı okul yönetimi tarafından tüm okul için belirlenen ortak bir ders saatinde gerçekleştirdiği bilgisini sunmuşlardır. Bu ders saatinde öğretmenlerinde öğrencilerle birlikte kitap okudukları ve bu sayede öğrencilere rol model olduklarını, aksi halde öğretmenlerin o ders saatinden kitap okumadıklarında öğrencilerinde kitap okumayı bırakıp başka şeylerle ilgilendiklerini gözlemlemişleridir. Bunun dışında görüşme kapsamında kitap okuma saatlerinde öğrenciler kitap okurken sınıf defterini doldurma, sınav kâğıtlarını okuma, ödevleri kontrol etme gibi uygulamalarla dolduran öğretmenlerde mevcuttur.

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar neticesinde ortaya çıkan bulgular gösteriyor ki, sınıf kitaplığı oluşturmada (f18, %94) öğretmenler tarafından tercih edilen bir uygulamadır. Burada benimsenen genel uygulama sınıf kitaplığının öğrencilerle birlikte, öğrencilerin sınıf kitaplığı için özel olarak aldıkları kitaplarla ya da evlerinde bulunan kitapları getirerek oluşturulmasıdır. Öğretmenler, her hafta düzenlenen kitap okuma saatinde okunacak kitapların genel olarak sınıf kitaplığından alınıp okuduğunu ifade etmişlerdir. Sınıfta belirli öğrencileri bu iş için görevlendirdiklerini ve sınıf kitaplığından alınan kitapların görevli öğrenciler tarafından “kitap okuma defterlerine” kaydedildiği, bu sayede hangi öğrencinin hangi kitabı ne zaman aldığı bilgisine her an ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Kitap tanıtım saatleri ise bu uygulamalar neticesinde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler okudukları kitapları sınıf içerisinde arkadaşlarına da anlatarak hem kitabı okuduklarını öğretmenlerine göstermişlerdir hem de kitap hakkında arkadaşlarını

bilgilendirmişler. Öğretmenlerin görüşleri, bu uygulamanın öğrencilerin kitabı okuyup okumadığını teyit etmek adına gerekli bir yöntem olduğu şeklindedir.

Sınıf içerisinde bir okuma köşesi hazırlama araştırmaya katılım gösteren öğretmenler tarafından pek sık tercih edilen bir uygulama olmamıştır. Tercih eden öğretmenlerin ortak görüşü, kitap okuma köşeleri sayesinde öğrencilerin kitap okumaya karşı motive oldukları ve kitap okumayı daha eğlenceli hale getirdikleri yönündedir. Güneş²⁵³ tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını belirlemek ve bu tutumu olumlu yönde değiştirmek için okuma köşelerinin sınıf içerisinde oluşturulmasının önemli bir uygulama olduğu ileri sürülmüştür.

Veli öğrenci sınavı için de çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin ortak görüşü, ailenin okul ve öğretmen ile iletişim halinde olmasının öğrencilerin akademik gelişimleri için önemli olduğu ve bu gelişimin kitap okuma ve okuduğunu anlama içinde geçerli bir durum olduğudur. Etkinlik, veliler ve öğrencileri için belirlenen ortak kitabın belirli bir süre zarfında okunmasının ardından hem öğrencilerin hem de velilerin okuduğunu anlama düzeyini ölçek için iki tarafı da bir sınava tabii tutarak gerçekleştirilmektedir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin kitap okumaya teşvik oldukları ve aileleri ile eğlenceli bir yarış içerisine girdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okuduğunu anlamama nedenleri olmak üzere bir ana tema bulunmuştur.

²⁵³ Firdevs Güneş, “Okuma İlgisi ve Gücü”, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 2017, s.127.

Bu temalara ilişkin elde edilen sonuçlar neticesinde sınıf öğretmenlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamama nedenleri olarak sundukları gerekçeler şunlardır: Yetersiz okuma (f7, 36), bireysel yetersizlik ve dikkat eksikliği (f3, %15), okuma niteliğindeki yetersizlik (f8, 42), öğrencinin özgüven yetersizliği (f4, %21), öğretmenlerin hızlı okumaya vurgu yapması (f3, %15), sayısal derslerin önemli görülmesi (f1, %5), öğretmenlerin okuduğunu anlamaya vurgu yapmaması (f3, %15), başarının nicelde aranması ve nitelin gözden kaçırılması (f3, %15) ve velilerin eğitimsizliğidir (f11, %57).

Katılımcıların yarısından fazlasının (f11, %57) ortak görüşü öğrencilerin okuduğunu anlamama nedenlerinden birinin velilerin eğitimsizliği olduğudur. Velilerin, çocuklarının okuduğunu anlama becerilerini göz ardı etmesi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü öğretmenlerin ortak görüşü, sınıf içerisinde vurgulanan okumanın öneminin aile tarafından da ev ortamında desteklenmesidir. Aslanargun²⁵⁴ tarafından yürütülen bir çalışmada; okul-aile işbirliğinin, başka bir ifade ile öğretmen-veli iletişiminin güçlü ve birbirini destekler nitelikte olması öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Anılan ²⁵⁵tarafından yürütülen bir çalışmada ise ailelerin eğitim seviyesinin çocukların okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ifadeden hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayabilmek adına velilerin de bu konuda eğitilmiş ve bilinçli olmasının önemli olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlamam nedenlerine gösterilen diğer yargılar ise; yetersiz okuma, bireysel yetersizlik ve dikkat eksikliği, okuma niteliğindeki

²⁵⁴ Engin Aslanargun, "Okul - Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 2007, s.132.

²⁵⁵ Hüseyin Anılan, "Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004, s.99.

yetersizlik, öğrencinin öz-güven yetersizliğidir. Bu gerekçeler birbirleriyle bağlantılı gerekçelerdir. Okuma niteliğindeki yetersizlik; okuyucunun bir metni okurken dikkatsiz davranması ve bunun neticesinde okurken harf, kelime veya satır atlaması, kelimeleri yeterince tanıyamadığı için yavaş okuma, bu yüzden okumada akıcılığının sağlanamaması gibi nedenlerden kaynaklanır.²⁵⁶ Diğer gerekçeler; yetersiz okuma, bireysel yetersizlik ve dikkat eksikliği de yine okuma niteliğindeki yetersizlikten kaynaklanan problemlerdir. Güneş²⁵⁷’ye göre okuma becerisi; dikkat gerektiren bir beceridir. Bu bakımdan öğretmenlerin görüşü, okuma esnasında okunan metne yeterli dikkat gösteremeyen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de zayıf olduğu yönündedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama nedenleri arasında ileri sürdüğü diğer nedenler ise; öğretmenlerin hızlı okumaya vurgu yapması, sayısal derslerin önemli görülmesi, öğretmenlerin okuduğunu anlamaya vurgu yapmaması, başarının nicelde aranması ve nitelin gözden kaçırılmasıdır. Bu arada öğretmenler eğitim sisteminin öğrencileri sayısal derslerin daha önemli olduğuna inandırması ve sözel dersler grubunda yer alan Türkçe dersinin ve bu dersin temelini oluşturan okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öneminin göz ardı edilmesinden yakınmaktadır. Sayısal derslerin daha önemli görülmesi neticesiyle öğrenci başarısının nitelde değil de nicel de aranması ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin göz ardı edilmesi yine aynı gerekçe ile ilişkilidir. Güngör²⁵⁸ (2005) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrencilerde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının daha çok eğitim-öğretiminin ilk kademesinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradaki ana etken ise, kademe artıkça sınav kaygısının öğrencilere

²⁵⁶ Hayati Akyol ve Hülya Kodan, “ Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,35(2), 2016, s.9.

²⁵⁷ Güneş, s.120.

²⁵⁸ Arzu Güngör, “Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 2005, s.106.

yerleşmesi ve okuma becerisinin öneminin bir kenara bırakılması, ağırlığın sayısal odaklı derslere veya test odaklı çalışmaya çevrilmesidir.

4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduğunu anlamak için yaptıkları uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde: çalışma ortamını düzenleme, kullandıkları öğrenme stratejileri ve anlamaya yönelik çalışmalar olmak üzere üç ana tema tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında ortaya çıkan temalardan biri; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduğunu anlamaya yönelik benimsedikleri uygulamalardan biri, çalışma ortamını düzenlemedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bir metni okurken okuduğunu anlama için çalışma ortamını düzenleme uygulamaları, kendilerine sessiz bir okuma ortamı sağlama ve okumayı gerçekleştirdikleri ortamda dikkatlerini dağıtacak herhangi bir nesne bulundurmama ile sınırlı kalmıştır. Bu uygulamaları benimseyen öğrencilerin sayısı çalışmaya katılan ve bu uygulamaları benimsemeyen diğer öğrencilerin yarısından (%44) daha azdır. Çalışma ortamını düzenlerken öğrencilerin daha sık başvurduğu yöntem; okuma için kendilerine sessiz bir ortam (f10, %37) sağlamaları yönünde olmuştur. Bu durum yalnızca öğrencilerin kendi kararları değil, aynı zamanda ailelerinde çocuklarının okuduklarını anlayabilmesi için onları yönlendirdikleri bir uygulamadır. Güneş'e göre²⁵⁹, okuma ortamı, okuyucunun okuduğu metnin mesajına ulaşabilmesi açısından etkili olan unsurlardan biridir. Okumanın gerçekleştiği ortamı uygun duruma getirmek okuyucunun metne odaklanmasını arttırmaktadır. Odabaş ve Odabaş²⁶⁰ tarafından bir araştırma, sessiz bir ortamda gerçekleştirilen okuma eyleminin anlamayı arttırdığı

²⁵⁹ Firdevs Güneş, 2017, s.128.

²⁶⁰ Hüseyin Odabaş, Z.Yonca Odabaş ve Coşkun Polat, "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı", 9(2), 2008, s.435.

yönündedir. Bu durum ise öğrencilerin anlama düzeylerini arttırmak için kullandıkları bu yöntemi destekler niteliktedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduğunu anlama için yaptıkları uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan temalardan bir diğeri, kullandıkları öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bir konuyu daha iyi öğrenme ve anlamak için benimsedikleri farklı stratejileridir. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, öğrenme süreçlerinin verimliliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.²⁶¹ Çalışmaya katılan öğrencilerin bir metni okurken okuduğunu anlamak için benimsedikleri öğrenme stratejileri; okudukları kitabı aile üyelerinden birine anlatma, okudukları metnin/kitabın özetini çıkarma, okumayı sesli bir şekilde gerçekleştirme, okudukları metni zihinde canlandırma, okurken okudukları metne dair notlar alma, okurken okudukları metinde önemli gördükleri kısımların altını çizme ve anlamadıkları kısımları tekrar okuma ile sınırlı tutulmuştur. Bu stratejiler içerisinde öğrencilerin en çok tercih ettiği strateji: tekrarlama (f14, %70). Tekrarlama stratejisi, aynı zamanda öğrenci velilerinin de çocuklarına önerdiği bir strateji yöntemidir. Topuzkanamış ve Maltepe²⁶² tarafından yapılan bir çalışmada, okuma eylemi gerçekleştirirken okuduğunu anlama düzeylerini arttırıcı stratejiler kullanan öğrencilerin anlama düzeyi kullanmayan öğrencilerin anlama düzeylerine göre daha yüksektir.

Okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyen ve öğrencilerin okuma esnasında kullandığı bir diğer öğrenme stratejisi ise, zihinde canlandırmadır. Okuma esnasında yapılan okunan metne dair zihinde canlandırma süreci görsel hafızayı hem de okuduğunu anlama becerisini geliştiren stratejilerdendir²⁶³.

²⁶¹ Ş. Dilek Belet ve Şefik Yaşar, 2007, s.72.

²⁶² Ersoy Topuzkanamış ve Saadet Maltepe, “ Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, *TÜBAR-XXVII*, 2010, s.674.

²⁶³ Ömer Çiftçi ve Fahri Temizyürek, 2008, s. 126.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bir metni okurken okuduğunu anlama için yaptıkları uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ortaya çıkan temalardan biri ise öğrencilerin kullandıkları anlamaya yönelik çalışmalar temasıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bir metni okurken benimsedikleri okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar şu şekilde ortaya çıkmaktadır: Bilinmeyen kelimeleri çıkarma, kitaba odaklanma ve anlamadıkları kısımları aile üyelerinden birine sorma uygulamaları ile sınırlı tutulmuştur. Burada öne çıkan en önemli kod, bilinmeyen kelimelerin belirlenmesidir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi için yeterli düzeyde kelime tanıma becerisine sahip olmak oldukça önemlidir. Kelime tanıma becerisi iyi düzeyde olan öğrenciler aynı zamanda akıcı okuma becerisine de sahip olurlar. Bu iki özellik, okuduğunu anlama becerisinin temel özelliklerindendir²⁶⁴.

Buradan hareketle okuma esnasında bilinmeyen kelimeleri belirleyerek, bu kelimenin anlamını öğrenme okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkiler, sonucuna ulaşılabilir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrenmek için başvurdukları ilk yöntemin aile üyelerinden birine sormak olduğu, bir diğer yöntem olarak ise sözlükten veya İnternet üzerinden kelimenin anlamını bulmak olduğudur. Aynı şekilde öğrencilerin okudukları metni anlamadıklarını düşündüklerinde en sık başvurdukları yöntem aile üyelerinden birine sormak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okuduğunu anlama sorunu, okuduğu ortamı düzenleme, öğrenme stratejileri, kitap okumaya teşvik, kitap seçim ölçütleri ve öğretmen ile iletişim kurma olmak üzere altı ana tema tespit edilmiştir. Bu temalara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

²⁶⁴ William Nangy, 1988, s.3. W. Heather Sesma; E. Mark Mahone; Terry Levine; H. Sarah Eason ve E. Laurie Cutting, 2009,s.233.; V. Jane Oakhill, Kate Cain ve Carsten Elbro, 2019, s.3.

Bu temalardan birine göre araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşler incelendiğinde: Anlıyor (f20, %71), kısmen anlıyor (f2, %7) ve anlamıyor (f6, %21) görüşleri ortaya çıkmıştır.

Velilerin çocuklarının okuduğunu anladıklarına dair genel yargıları, kitap üzerinden sorular sorulara çocukların doğru cevaplar vermeleri ve kitabı doğru bir anlatım ile ailelerine anlatabilmeleri üzerine oluşmuştur. Çünkü çocuklarının okuduğunu anlama becerisinin iyi bir düzeyde olduğunu düşünen velilere, çocuğunun okuduğunu anlayıp anlamadığını nasıl kontrol ettikleri sorusu yöneltildiğinde, kitaba dair soru sorulduğundan doğru cevap vermeleri ve kitabı anlatabilmeleri cevabını vermişlerdir. Buradan çıkarılabilecek genel yargı, kitaba dair sorulan sorulara doğru yanıtlar verebilmek ve kitaptaki olay örgüsünü veya kitapta anlatılan durumu anlatabilmek velilerin kabul gördüğü iki ana etkidir.

Diğer şekilde “kısmen anlıyor” yanıtında da veliler yine aynı ölçütleri temel almışlardır. Çocukların kitaba dair sorulan sorulardan birkaçına doğru cevaplar verebilmeleri ve olay örgüsünün yalnızca bir kısmının doğru bir şekilde anlatımı, velileri kısmen anlıyor yanıtına götürmüştür.

Başka bir yanıt olan “okuduğunu anlamıyor” yanıtı ise yine aynı çerçevede verilmiştir. Burada veliler ek olarak, çocuklarının kitap okumayı sevmemesi ve bu yüzden kitap okurken kitaba kendilerini verememesi bu yüzden de okuduklarını anlamadıkları görüşlerini ifade etmişlerdir.

Diğer bir tema bakışına göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının okuduklarını anlama düzeylerine ilişkin okuma eylemini gerçekleştirdikleri ortamın düzenlenmesinde kullandıkları uygulamaların: Okuduğunu anlattırma (f13, %46), sessiz bir ortam oluşturma (f3, %10) ve kitaplık oluşturma (f19, %67) ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında

Ele alınan bir başka temaya göre, araştırmada yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarının okuduklarını anlama düzeylerini arttırmaya yönelik kullandıkları uygulamalar incelendiğinde: Özet çıkarma (f7, %36), okuduğuna ilişkin sorular sorma (f21, %75), sesli okuma (f3,%10), not almasının sağlama (f1, %3),

²⁶⁸ Nurullah Şahin, "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2009, s.406.

içeriğe göz atma (f3, %10), bilinmeyen kelimeleri bulma (f4, %14) ve sözlük kullanma (f5, %17) uygulamalarını sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Veliler, çocuklarını teşvik ettikleri bu uygulamaların çocuklarda okuduğunu anlama düzeyini arttırmada faydalı olduğunu düşünmektedirler.

Belet ve Yaşar ²⁶⁹ tarafından yürütülen bir çalışmada; not alma, özet çıkarma, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenme, soru oluşturma vb. gibi öğrenme stratejilerinin kullanımı okuduğunu anlamaya olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Beydoğan²⁷⁰ tarafından yapılan bir çalışmada ise, Türkçe derslerinde yer verilen okuduğunu anlamaya katkı sağlayan stratejilerin - not alma, altını çizme, soru oluşturma, özetleme- öğrencilere öğretilmesi ve bu stratejilerin kullanımının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine katkısı oldukça büyüktür sonucuna ulaşılmıştır. Çöğmen ²⁷¹ tarafından yürütülen bir çalışmada yine benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, okuma esnasında belirli stratejiler kullanan öğrencilerin hem anlama becerilerinin hem de öğrencilerin anlama becerilerinin artmasıyla akademik başarılarının da olumlu yönde artacağı sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bir diğer tema sonuçlarına göre, araştırmada yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarını kitap okuma teşvik etmek için benimsedikleri uygulamalar: Sözlük kullanma (f5, %17), kitap okuma saatleri düzenleme (f22, %78), kitap hakkında konuşma (f7, %36), kütüphaneye götürme (f13, %46), ödüllendirme (f3, %10), oyun oynama (f17, %60), ailenin rol model olması (f14, %50) ve herhangi bir etkinlik yapmama olduğunu görülmektedir.

²⁶⁹ Ş. Dilek Belet ve Şefik Yaşar, 2007, s.74.

²⁷⁰ Ömer H. Beydoğan, 2010, s.1,8

²⁷¹ Suna Çöğmen, 2008, s.86.

Tanju ²⁷², ya göre, çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve de okuduğunu anlama düzeyine katkıda bulunmak için ev ortamında aile ile birlikte kitap okumak, okunan kitaplar hakkında sohbet etmek, çocukların seveceği tarzda kitaplarla evde küçük bir kütüphane oluşturmak, şehir kütüphanelerini ziyarete gitmek yapılabilecek önemli uygulamalardandır. Evde küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırma ve çocuğun aile üyelerini kitap okurken görmesi çocuğun kitaplara ve okumaya karşı olumlu duygular beslemesine fayda sağlamaktadır²⁷³. Çocukları kitap okumaya teşvik etmek için tercih edilen bir diğer yöntem ise oyunlaştırmadır. Ertem tarafından bir çalışmada, oyun esnasında oynanacak oyunun kurallarının olması ve oyuncuların bu kurallara aktif olarak uyma zorunluluğu vardır. Bu bakımdan çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanması açısından bu süreci oyunlaştırmak çocukların bu süreçte aktif olmasını sağlayacaktır. Bu süreç, zihnen veya bedenen aktif olan çocukların okumaya karşı ilgi ve motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyecektir²⁷⁴.

Kelime hazinesini geliştirmek ve bu sayede akıcı okuma becerisine katkıda bulunmak adına ev ortamında çeşitli kelime oyunlarının oynanması çocuklar üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır²⁷⁵. Bu alanda yapılan benzer bir çalışmada da, ev ortamında düzenlenen kitap okuma saatlerinin ve okunan kitaplar üzerine edilen sohbetlerin çocuklarda hem okuma becerisi hem de okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu yönde etkisi vardır²⁷⁶.

²⁷² Ebru Hasibe Tanju, "Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış", *Aile ve Toplum*, 6(22),2010, s.36.

²⁷³ Asiye Kakırman Yıldız, 2010, s.98.

²⁷⁴ İhsan S. Ertem, "Oyun Temelli Dijital Ortamlar Ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 2016, s.3.

²⁷⁵ Muammer Yılmaz, 2008, s.132.

²⁷⁶ Aslıhan Erman Aslanoğlu, "PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü", 2007, s.35.

Araştırma kapsamında elde edilen son tema bulgularına göre, araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrenci velilerinin çocuklarına kitap alırken benimsedikleri ölçütlerin: içerik (konu) (f10, %35), yazar (f5, %17), yaşamın içinden olması (f3, %10), yaşa uygunluk (f10, %35), yayınevi (f2, %7), kalınlık/incelik (f4, %14), tavsiye edilmiş olması (f5, %17), sevdiği tarzda kitaplar alma (f10, %35) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma alışkanlığı kazanma ve okumaya karşı motive olabilmek için çocuklara sevdikleri kitapları almak oldukça önemlidir²⁷⁷. Katrancı ve Yetgin²⁷⁸'e göre ailelerin çocuklarına kitap alırken, kitabın çocuğun ilgi alanlarına hitap etmesi, kitabın çocuğun yaş seviyesine uygun olması dikkat etmeleri gereken özellikler arasındadır. Okuma alışkanlı ve okuduğunu anlama düzeyi açısından çocuklara alınan kitaplar kritik önem taşımaktadırlar. Öncelikli olarak alınan kitapların çocukların yaş seviyesine uygun olması ve onlara farklı bilgiler sunarak, onların bakış açılarını değiştirmeye yardımcı kitapların tercih edilmesi önemlidir²⁷⁹.

Çocuklara kitap alırken doğru kitabı seçebilmek oldukça önemlidir. Çocukların yaş seviyelerine uygun olmayan ve içerisinde çocuğa herhangi bir getire bulunmayacak kitapların alınmamasına özellikle dikkat edilmelidir²⁸⁰. Dikkat edilen bir diğer unsur ise kitapların yayınevleridir. Kitapların boyutları, içerikleri, biçimleri gibi özellikleri yayınevlerinin uğraşları sonucunda hazırlanmaktadır²⁸¹. Araştırma

²⁷⁷ Dudu Kaya Tosun, “ Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi”,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2018, s.3.

²⁷⁸ Mehmet Katrancı ve Aykut Yetgin,” Ebeveynlerin, Çocukların Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları İle Çocuk Kütüphanesine Yönelik Görüşleri,” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 2019.

²⁷⁹ Ali Fuat Arıcı, 2008, s.98.

²⁸⁰ Firdevs Güneş, “Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi”, *İlköğretmen*, 2, 2006, s.44.

²⁸¹ S. Çiçek Çetinkaya, “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü,2002, s.120.

katılan veliler her ne kadar kitap alırken yayınevlerine dikkat ettiklerini ifade etmiş olsalar da bu durumun okuduğunu anlamaya etkisine yönelik herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

4.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde: okuduğunu anlama düzeyi, okuduğunu anlamama nedenleri ve öneriler olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmaktadır. Bu temalardan ilki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyidir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin: anlıyor (f3, %20), düşük düzeyde anlıyor (f5, %33), anlamıyor (f7, %46) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonular neticesinde okul yöneticilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin değişkenlik göstermesine dair çeşitli yorumlarda bulunmuşlardır. Genel yargılar, okul aile işbirliği zayıf olduğu durumlarda ve ailenin ve öğretmenin okuma alışkanlığı olmadığı halde öğrencilere kitap okuması hususunda önerilerde bulunmaları ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinememiş olmalarıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin iyi olduğunu düşünen yöneticiler ise; ilgili velilerin, sınıf içerisindeki uygulamaların, yarışmaların ve ödüllerin çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırdığı ve bu durumun da çocuklardaki okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği düşünmektedirler.

Bayar ve Zengin ²⁸²tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değişiklik gösterdiği ve bu duruma çeşitli nedenlerin sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeplerden bazıları şu şekildedir: Çocukların kitaplarla erken tanışması, aile ve öğretmen tarafından çocuklarda okumaya karşı olumlu duygular oluşturmak, çocukların kelime

²⁸² Adem Bayar ve Arif Zengin, “Öğrencilerin Okuduğunu Doğru Anlayamama Nedenlerine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri”, *Social Sciences Research Journal*, 9 (4), 2020, s.325.

bilgilerinin az olması, dikkatsiz okuma gerçekleştirilmeleri ve kendi seviyelerine uygun kitaplar okumalarıdır.

Gündüz ve Şimşek ²⁸³ tarafından yürütülen bir çalışmada çocukların kitaplara ve okuma becerisine bakışının ailede başladığı ve daha sonra okulda devam ettiği yönündedir. Bu nedenle okul ve ailenin iş birliği içerisinde olması çocukların hem akademik gelişimleri hem de okuma ve okuduğunu anlama açısından oldukça önemlidir²⁸⁴. Katrancı ²⁸⁵ tarafından yürütülen bir çalışmada ise, ailenin okuma konusunda çocuklarına rol model olması ve aile ile öğretmenin çocukların okuduğunu anlama becerilerine yönelik iş birliği içerisinde hareket etmesinin çocukların hem okuma alışkanlığı kazanmalarına hem de okuduğu anlama düzeylerini artırma konusunda oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir.

Diğer bir tema ise, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamama nedenleridir. Bu nedenlere ilişkin okul yöneticileri görüşlerine göre: Ailenin etkisi (f1, %6), yoğun ders içerikleri (f2, %26), sınav odaklı çalışma (f2, %13), okuduğunu anlamaya dair yeterli uygulamamanın yapılmaması (f2, %13), programın yetiştirilme kaygısı (f2, %13), kalabalık sınıf mevcudu (f2, %13) ve okumayı ödev olarak vererek öğrenci için zorunlu hale getirme (f1, %6) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerisini geliştirecek etkinliklere yer vermesi öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açısından oldukça önemlidir. Başka bir sınıf içerisinde okuma ve okuduğunu anlama becerisi elde edebilmek adına yapılan yürütülen etkinliklerin öğrenciler üzerinde

²⁸³ Osman Gündüz ve Tacettin Şimşek, “Okuma Eğitimi El Kitabı”, (2. Baskı), 2013, Ankara: Grafik Yayınları.

²⁸⁴ Nihat Çalışkan ve Ali Ayık, “ Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 2015, s.80.

²⁸⁵ Mehmet Katrancı, 2015, s.58.

olumlu bir etki bıraktığı sonucuna ulaşmıştır²⁸⁶. Sınıf içerisinde yapılan okuduğunu anlama uygulamaları kadar aile ile öğretmenin iletişim halinde olması ve sınıf mevcudunun sayısı da okuduğunu anlama üzerine etkisi olan faktörlerdendir²⁸⁷.

Öğülmüş ve Özdemir²⁸⁸ 'e göre sınıf mevcudunun hem öğretmen üzerinde hem de öğrenci üzerine önemli etkileri vardır. Kalabalık sınıflarda öğretmen her öğrenciye gereken ilgili göstermede sorun yaşayabilir. Bu durum hem akademik başarıyı hem de okuduğunu anlama düzeyini olumsuz etkiler. Nyamwala Ligembe²⁸⁹ tarafından yürütülen bir çalışmada, kalabalık sınıf mevcutlarının, yoğun içerikli müfredatların, içerik yönünden yetersiz ders kitaplarının hem okuma hem de okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Topuzkanamış (2010)' a göre eğitim-öğretimin ilk kademesinde okuduğunu anlama becerisine yeterli özen gösterilmediği takdirde bu durumun etkisi orta öğretim ve yükseköğretimde de kendini göstermeye devam etmektedir.

Bir başka temaya göre, okul yöneticileri ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu düzeylerini arttırmak için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler: düzeye uygun metinler seçme (f4, %26), farklı öğretim yöntemlerinden yararlanma (f2, %13), ödüllendirme (f5, %33), yarışmalar düzenleme (f10, %66), kitap okuma saatleri düzenleme (f15, %100), kütüphane oluşturma (f11, %73), okuma

²⁸⁶ Yusuf Ergen ve Onur Batmaz, 2019, s.136.

²⁸⁷ Ruhan Karadağ, "İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005, s.489.

²⁸⁸ Selahattin Öğülmüş ve Akıl Özdemir, " Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 1995, s.272.

²⁸⁹ Nestory Nyamwala Ligembe, " Factors Affecting The Acquisition of Reading Skills in Kiswahili in Primary Schools: The Case of Musoma Municipal and Misingwi District Councils", University of Tanzania, 2014, s.81.

alışkanlığını kazandırma (f3, %20), rol model olma (f6, %40) ve okuma kulüpleri oluşturmaktır.

Yalman, Özkan ve Kutluca'ya ²⁹⁰göre, okullar arası veya sınıflar arası yapılan okuma yarışmalarının öğrencileri okumaya teşvik etmek adına önemli etkinliklerdendir. Okuma becerisinin gelişimi açısından doğru şekillerde uygulanan okumaya teşvik uygulamaları öğrencilerin okumaya karşı olan tutumunu olumlu yönde etkileyecektir. ²⁹¹Okuma alışkanlığı kazandırmanın önemli yollarından bir tanesi aile bireylerin ev ortamında düzenli olarak kitap okuyarak çocuğuna bu konuda rol model olmasıdır²⁹². Burada önemli olan bir diğer unsur ise okunacak kitabın veya metnin çocuğun hem yaşına hem de bilgi birikime uygun içeriklerden oluşuyor olmasıdır²⁹³.

Kütüphaneler okuma becerisi için oldukça önemli mekânlardır. Öğretmenlerin ve ailelerin çocukları kütüphane gezisi düzenlemeleri ve çocukları farklı kitaplarla tanıştırmaları okuma becerisi açısından başvurulabilecek önemli yollardan biridir²⁹⁴. Aslan Ermanoğlu ve Kutlu ²⁹⁵ tarafından yürütülen bir çalışmada, okullarda çocukların kitaplara kolaylıkla erişebileceği bir kütüphane oluşturma'nın çocukların okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği

²⁹⁰ YALMAN, Murat; ÖZKAN, Erdost ve KUTLUCA, Tamer ;'' Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği'', *Bilgi Dünyası*,14(2),2013, s.303.

²⁹¹ Çağrı Batluralkız, '' Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'', 2018.

²⁹² Hakan Ülper, '' Öğrencilerin, Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma'',*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 2011, s.234.

²⁹³ Seyit Ateş, ''Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi'', *Turkish Journal of Education*, 2(3), 2013, s.43.

²⁹⁴ Tuncay Türkben, '' Çocuk Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkilerinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi'', *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 2019, s.385.

²⁹⁵ Aslıhan Erman Aslanoglu ve Ömer Kutlu, 2015, s.12.

sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okullarda kütüphane oluşturmak, çocukların okuma alışkanlığı kazanabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Yapılan alan yazın taramasında elde edilen bulgular neticesinde, okuduğunu anlama becerisi ile okuma alışkanlığı becerilerinin farklı iki özellik olduğu ve istenilen neticeye ulaşmak için farklı aşamalar gerektirdiğı ortaya konmuştur. Sever'e göre ise öğrencilerin yalnızca okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanmış olması yeterli değildir, bunların yanı sıra okuma alışkanlığı kazanması ve bu iki beceriyi yaşamının her alanında kullanabilmesi de oldukça önemlidir²⁹⁶. Okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama için ise okuyucunun motivasyonu oldukça önemlidir. Yapılan ödüllendirmeler sayesinde öğrencilerin okuma eylemine karşı daha istekli oldukları sonucuna ulařılmıştır²⁹⁷. Araştırmanın bu bulguları alanyazın tarafından da desteklenmektedir.

Öğrencilere kitap okuma alışkanlı kazandırmak ve de okuduklarını anlama düzeylerini arttırmak için etkili olan yöntemlerin başında öğretmenlerinin onlara rol model olması yer almaktadır. Öğretmenlerinin onlara kitapları sevdirmesi, sınıf ortamında farklı içeriklerdeki kitaplarla öğrencilerini okumaya teşvik etmesi önemlidir²⁹⁸. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere rol model olması kadar ailelerinde rol model olması oldukça önemlidir²⁹⁹.

Kitap okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisine katkısı büyüktür. Çocuklara bu alışkanlığı kazandırmanın etkili yollarından bir tanesi çocukları kitaplarla olabildiğince küçük yaşlarda tanıştırmaktır. Bu sebepten ötürü evde bir

²⁹⁶ Sedat Sever, "Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme" (4. Baskı), 2004, Ankara: Anı Yayıncılık, s.19.

²⁹⁷ Ceren Deveci, 2019, s.

²⁹⁸ Ercan Deniz, "Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları", *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 2015, s.59.

²⁹⁹ Mustafa Bektaş, Alpaslan Okur ve Buket Karadağ; "İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap", *Türk Kütüphaneciliğı*, 28(2), 2014, s164.

kitaplık oluşturmak etkili yöntemlerden biridir³⁰⁰. Bir diğer etkili yöntem ise çocuklara alınan “ilk” kitaplardır. Alınan ilk kitapların çocuklar tarafından ilgi çekici bulunması çocukların kitaba karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmektedir³⁰¹.

4.2.Öneriler

- İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttıracak etkinliklere yer vermesi, öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde okunan metne yönelik kavram haritalarının oluşturulması, sınıf içerisinde okuma gerçekleştirilirken farklı okuma türlerinin (eleştirel okuma, soru sorarak okuma, not alarak okuma, görsel okuma...) de benimsenmesi, öğrencilerin kelime bilgisini arttıracak kelime oyunlarının oynatılması; metinde anlatılan olayın sınıf içerisinde canlandırılması gibi çeşitli uygulamalara daha sık yer verilebilir.
- İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerine öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik, Türkçe derslerinde yapılabilecek uygulamalara dair hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okuduğunu anlama becerisinin önemli kriterlerinden biri de akıcı okuma becerisidir. Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi içinse, okuma alışkanlığı edinebilme kritik önem taşımaktadır. Okuma alışkanlığı edinme açısından ise kütüphaneler oldukça önemlidir. Çünkü kütüphaneler pek çok farklı türdeki kitaba kolaylıkla ulaşma imkânı sunar. Bu bağlamda okulda, evde ve sınıf

³⁰⁰ Duygu Gür Erdoğan ve Yunus Emre Demir; “ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 2016, s.94.

³⁰¹ Ali Fuat Arıcı, 2008, s.99.

ortamında kütüphaneler oluşturulmalı, ek olarak bu kütüphaneler çocukların ilgilerini çekecek şekilde, çocuğun katılımıyla oluşturulmalıdır.

- Okuma eylemi konusunda çocuklara rol model olmak onlarda okumaya karşı olumlu duygular geliştirilmesini sağlar. Bu bağlamda, hem ev hem de okul ortamında çocuklara kitap okuma konusunda öğretmen ve ailelerin rol model olmaları gerekmektedir.
- Çocukları küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırmak kitaba karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Okunan kitaplar hakkında sohbet etmek, olay örgüsü ve karakterler üzerine konuşmak çocuklardaki okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilir.
- Araştırma kapsamında görüşülen okul yöneticilerin ifadelerinden yola çıkılarak elde edilen verilere göre; çocuklara kitap okuma ceza olarak verilmemeli ya da zorunlu tutulmamalıdır.
- Çocukların kendi okumak istedikleri vakitte kitap okumaları kitaba karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyerek okuduğunu anlamaya katkı sağlayabilir.
- Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak konusu belli bir süreç gerektirir. Bu nedenle, başlangıçta sayfa sayısı az olan kitaplardan başlanması; velilere kitap seçimi hususunda öncelik temelli bir yaklaşım izlenerek hedeften haberdar edilmeleri sağlanabilir.
- Kitaplar hakkında sorular oluşturmak ve bu sorulara yanıtlar bulmak, kitaptaki olayları görselleştirmek, kitaptaki olay örgüsünü çocuğun hayal dünyasına göre yeniden oluşturmak gibi etkinliklere daha sık yer verilebilir.

- Bilinmeyen kelimeler üzerinde durulmalı ve sık sık çocuğun yeni kelimeler öğreneceği kelime oyunlarına yer verilebilir.
- Okuduğunu anlama noktasında çocuğun yaşına uygun kitaplar ve konusu hakkında ön bilgilerinin olduğu kitaplar alınabilir.
- Evde ve ya sınıfta eğlenceli okuma köşeleri oluşturulabilir.

4.3. İleriye Yönelik Araştırmalara Öneriler

- Bu araştırma, nitel çalışma ile sınırlı tutulmuştur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine daha geniş bir perspektiften bakabilmek adına karma çalışma yapılabilir.
- Çalışma aynı zamanda dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Diğer sınıf kademeleri ile de yürütülebilir.
- İlkokul dördüncü sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını da yer alan okuduğunu anlama kazanımlara yönelik program değerlendirme çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

AARNOUTSE, Cor ve SCHELLINGS, Gonny; ‘‘ Learning Reading Strategies by Triggering Reading Motivation’’, *Educational Studies*, ,29(4),2003, 1-25.

ABDELAAL, Muhammet Noureldin; ‘‘ Relationship between Prior Knowledge and Reading Comprehension’’, *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 2014, 1-7.

ABED, Tagreed Bajes; ‘‘ The Effect of Using the Summary Strategy on Improving Strategy on Improving Birzving Birzeit University EFL Students’ Reading Comprehension’’, *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 5(23), 2018, 1-20.

AFFLERBACH, Peter ve CHO, Byeong-Young; ‘‘ Identifying and Describing Constructively Resposive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading’’, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 2009.

AFFLERBACH, Peter; PETERSON, David; ve PARİS, G. Scott; ‘‘ Clarifying Difference Between Reading Skills and Reading Strategies’’, *The Reading Teacher*, 61(5), 2008, 364-373.

AKÇA, Gülhiz; ‘‘Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

AKDAĞ, Mustafa; BEDİR, Gülay ve DEMİR, Semra; ‘‘ İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Öğretiminde Öğretmenlerin Derse Giriş Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri’’, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 2006, 1-18.

- AKTAŞ, Elif ve ÇANKAL, Ahmet Osman; “ Akıcı Okuma Stratejilerinin 4.Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi’, ZfWT, 11(1), 2019, 85-114.
- AKTAŞ, Nurhan; “ Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi/i Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2015.
- AKTAŞ, Nurhan; “Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2015.
- AKYILDIZ, Murat; “ PIRLS 2001 Testinin Ülkelerarası Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi’’,Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2009.
- AKYOL, Hayati ve KODAN, Hülya; “ Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı’’, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,35(2), 2016, 7-21.
- AKYOL, Hayati; “Türkçe Öğretim Yöntemleri’’, Ankara, 2016, s. 35-36.
- AKYOL, Mustafa;” Okuma Sürecinde Prozodik ve Anlam Üniteleri İle Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma Ve Anlama Becerilerine Etkisi’’,Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2020.
- ALDERMAN, H.Gorever; “ Improving Comprehension Ability in Silent Reading’’, *The Journal of Educational Research*, 13(1),1926, 11-21.
- ALPAĞU, Ferhat; “İlkokul Dördünü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi İçin Uygulanan Derinlemesine Okuma Stratejisinin Ve Muhakeme Becerilerinin Gelişimi İçin Uygulanan IMPROVE Ve FERMİ Probleminin Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gaziosman*

Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.

ALSHEHRI, Mohammed; “ Improving Reading Comprehension For Saudi Students By Using The Reading Aloud Strategy”, State University of New York at Fredonia Fredonia, 2014.

ALYILMAZ, Semra; ” Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin / “Öğrenen”İN Önemi”, *Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.

ALYOUSEF, H. Suleiman; "Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners. " *Journal of Language and Learning*, 5(1), 2006, 63-73.

AMANVERMEZ İNCİRKUŞ, Funda; “ Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi”, ”Yayınlanmamış Doktora Tezi”, Marmara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

ANDREASSEN, Rune ve BRA°TEN, Ivar; “ Implementation and Effects of Explicit Reading Comprehension Instruction in Fifth-Grade Classrooms”, *Learning and Instruction*, 21(4), 2011,520-537.

ANDRÉS, Insuasty Cárdenas;” Enhancing Reading Comprehension Through an Intensive Reading Approach”, *HOW Journal*, 27(1), 2020, 69-82.

ANILAN, Hüseyin; “ Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama”,*Sosyal Bilimler Dergisi*”, 2004, 89-102.

ARI, Gökhan ve KESKİN, Hasan Kağan ; “ Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlgili Eleştirel Bir Değerlendirme”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,2016,144-169.

ARICI, Ali Fuat; Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10),2008, 92-100.

ARYA, Diana; CLAIRMONT, Anthony; KARTZ, Daniel ve MAUL Andrew; “

- Measuring Reading Strategy Use”, *Educational Assessment*, 25(1), 2020, 5-30.
- ASLANARGUN, Engin; Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 2007, 120-135.
- AŞILIOĞLU, Bayram; “Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), 2008, 1-11.
- ATAŞ, Merve; İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi”, Karadeniz Teknik Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- AYDIN AKAY, Ayşegül; “İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Başarısına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- AYKAÇ, Bektaş; “ Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üst bilişsel Farkındalıkların Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- BARIN, Erol; “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”, Hacettepe Üniversitesi Türkiye Araştırmaları (HÜTAD), 1, 2004, 19-30.
- BAŞTUĞ, Muhammet ve AKYOL, Hayati; “Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 2012, 394-411.
- BATMAZ, Onur ve ERDOĞAN, Özge; İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki ve Bu Konuya Yönelik Öğretmen Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 2019, 1429-1449.
- BATMAZ, Onur; “ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarı

Düzeyleri Arasındaki İlişki'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.

BAYDIK, Berrin; '' Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi'', *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(30), 2011, 302-318.

BAYAR, Adem ve ZENGİN, Arif; ''Öğrencilerin Okuduğunu Doğru Anlayamama Nedenlerine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri'', *Social Sciences Research Journal*, 9 (4), 2020, 319-328.

BEKTAŞ, Mustafa; OKUR, Alpaslan ve KARADAĞ, Buket; '' İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Metaforik Algı Olarak Kitap'',*Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 2014, 154-168.

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.

BEREITER, Carl ve BIRD, Marlene; '' Use of Thinking Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies'', *Cognition and Instruction*,2(2), 1985, 131-156.

BEYDOĞAN, H. Ömer; ''Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler'', *Milli Eğitim*, 185,2010, 8-21.

BİRİNCİOĞLU, Evrim;'' Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası Ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

BOER, Madelon; BERGEN, Elsje ve JONG, F. Peter; '' Underlying Skills of Oral

- and Silent Reading'', *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 2014, 138-151.
- BULUT, Beker; ''İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Zihinsel Süreçler Bakımından İncelenmesi'', Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- BULUT, Berker ve KARASAKALOĞLU, Nuri; '' Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi'', *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 2018, 1407-1417.
- BULUT, Seyfettin;'' Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.
- CAIN, Kate; LEMMON, Kate ve OAKHILL, Jane; '' Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity'', *Journal of Educational*, 96, (4), 2004, 671– 681.
- CALET, Nuria; PÉREZ-MORENILLA, M. Carmen; DE LOS SANTOS-ROIG, Macarena;'' Overcoming Reading Comprehension Difficulties through a Prosodic Reading Intervention: A Single-Case Study'', *Child Language Teaching and Therapy*,35(1), 2019, 75-88.
- CALP, Mehrali; ''Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi'', Ankara, 2010, s. 117.
- CEMİLOĞLU, Mustafa ve OGUR, Erol; '' Okuma Öğretiminde Biliş Ve Üst-Biliş Stratejileri'', *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 2016, 46-53.
- PRIEBE, S. J., KEENAN, J. M. ve MILLER, A. C.; ''How Prior Knowledge Affects Word Identification and Comprehension'', *Reading and Writing*, 25, 2012, 131–149.

- CERAN, Esra; OĞUZGİRAY YILDIZ, Miray ve ÖZDEMİR, İlke; “İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre İncelenmesi” *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 2014, 151-166.
- CEYHAN, Sümeyra; “ Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu Ve Akıcı Okumalarına Etkisi ”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- CLARK, Kathleen F.;“The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use During Peer-Led Literature Discussions: an Analysis of Intermediate Grade Students' Practice”’,*Literacy Research and Instruction*, 48(2), 2009, 95-119.
- COLLINS, Allan; BERANEK, Edward ve INC, Newman; “ Teaching The Process Of Reading Comprehension”’, *Technical Report*, 182, 1980, 1-46.
- CONNER, Angela; KAUFFMAN, Gloria; & KULESZA, Dottie; “ Children Books: Visual Literacy”’, *The Reader Teacher*, 53(2), 1999, 146-153.
- COŞKUN, Eyyup; “ Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu”’, *Türklük Bilim Araştırmaları*, 11, 2002, 231-244.
- CROMLEY, G. Jennifer ve AZEVEDO, Roger; “ Self-report of Reading Comprehension Strategies: What Are We Measuring?”’, *Metacognition Learning*, 1, 2006, 229-247.
- ÇAKICI, Dilek ve ALTUNAY, Uğur;“Etkili Okuma ve Okuduğunu Anlama”’, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(330),2006, 40-46.
- ÇALIŞKAN, Nihat ve AYIK, Ali; “ Okul Aile Birliği ve Velilerle İletişim”’, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 2015, 69-82.
- ÇAPAOĞLU, Erhan;” Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık

- Becerilerine Etkisi'', Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2021.
- ÇELEN, F. Kübra; ÇELİK, Aygöl ve SEFEROĞLU, S. Sadi; ''Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları'', *Akademik Bilişim '11 – XII*, 2(4), 2011, 765-773.
- ÇELENK, Süleyman; '' Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki'', *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 , 2003, 33-39.
- ÇELİK, Ergun; '' Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması'', *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,2006, 18-30.
- ÇELİK, Yaşar; '' Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi'' , *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 2020, 1027-1037.
- ÇELİKÇİ, Serap; ''İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- ÇETİN, Esra; '' İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlamalarının Sınanması'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- ÇİÇEK ÇETİNKAYA, Songül; ''Afyon Merkezinde İlköğretim8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- ÇİFÇİ, Musa; "Eleştirel okuma", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 49(2006/1), 2006, 55-80.

- ÇİFTÇİ, Ömer ve TEMİZYÜREK, Fahri; “ İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 2008, 110-129.
- ÇİĞDEMİR, Seval; “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyini Etkileyen Bireysel ve Çevresel Faktörleri Ve Bu Faktörler Arasındaki İlişki İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2021.
- ÇÖĞMEN, Suna; “ Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- ÇUHADAR, Fatih ;“ Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Türkçe Derslerinde Uygulanan Sessiz Okuma Etkinliği İle Sessiz Okuma Anında Yapılan Dinleme Etkinliğinin Öğrencilerin Okuma Becerisine Etkisinin Karşılaştırılması”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- DAVIS, B, Frederick ; “ Fundamental Factors Of Comprehension in Reading”, *Pyschometrika*, 9(3), 1944, 185-196.
- LUCAS, P. Michael; “Reading and The Elementary Principal: Implications for Policy and Practice” *Graduate Faculty of University of Pittsburgh*, 2008.
- DEDEBALI, Nurhak Cem; “ Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.
- DEMİREL, Gözde ve YAĞMUR, Kutlay; “ Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 2017, 95-106.
- DEMİREL, Melek ;“Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci”*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 1992, 325-334.

- DEMİREL, Özcan; ‘‘Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi’’, Ankara 2002, s.80.
- DENİZ, Ercan; ‘‘Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları’’, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 2015, 46-64.
- DEVECİ, Ceren; ‘‘İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, 2019.
- DOĞAN, Birsen; ‘‘ Strateji Öğretiminin, İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkileri’’, *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 2006, 82-93.
- ÜLPER, Hakan ;‘‘ Öğrencilerin, Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma’’,*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 2011, 221-237.
- DOĞAN, Birsen;’’ Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması’’, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 2002, 97-107.
- DURSUN, Harun ve ÖZENÇ, Emine Gül; ‘‘ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 2019, 144-159.
- DURSUNOĞLU, Halit; ‘‘Türkiye Türkçesinde Vurgu’’,*Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 2006, 267-276.
- DURUALP, Ender; ÇİÇEKÇİOĞLU, 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.

- ELMANSİ MOSTAFA, M. Heba; MOHAMAD, El-Sayed ve QOURA, A. Aly; ‘‘Using a Computer-based Scaffolding Strategy to Enhance EFL Preparatory Stage Students' Reading Skills and Self-Regulation’’, *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 5(1), 2019, 111-134.
- EPÇAÇAN, Cahit; ‘‘ Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki’’, *Turkish Studies*, 7(4), 2012, 1711-1726.
- EPÇAÇAN, Cahit; ‘‘ Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme’’, *Ekev Akademi Dergisi*, 22(74), 2018, 11-30.
- EPÇAÇAN, Cahit; ‘‘Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Duyuşsal ve Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 2008.
- EPÇAÇAN, Cevdet; ‘‘ Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi’’,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü,2008.
- CERAN, Esra; OĞUZGİRAY YILDIZ, Miray ve ÖZDEMİR, İlke; "İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaş Göre İncelenmesi" *Sakarya University Journal of Education*, 2015, 5(3), 151-166.
- ERDEM, Cem; ‘‘ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri’’, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 2012, 162-186.
- ERGEN, Yusuf ve BATMAZ, Onur; ‘‘ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki’’, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 2019, 130-149.

ERMAN ASLANOĞLU, Aslıhan ve KUTLU, Ömer; ‘‘ PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler’’, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*’’, 5(2),2015, 2-18.

ERMAN ASLANOĞLU, Aslıhan ve Ömer Kutlu, Ömer; ‘‘ PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler’’,*Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası e-Dergi*, 5(2), 2015, 1-18.

ERMAN ASLANOĞLU, Aslıhan; ‘‘ PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler’’, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü’’,2007.

GÜNEŞ, Firdevs;’’Anlama Modelleri’’, *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 9,2014, 59-74.

FELTEN, Peter; "Visual Literacy", *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 2008, 60-64.

GIORGIS, Cindi; JOHNSON, J. Nancy; BONOMO, Annamarie; COLBERT, Chrissie; ANGELA, Corner; KAUFFMAN, Gloria; DOTTIE, Kulesza; ‘‘Visiual Literacy’’,*The Reading Teacher*,53(2), 1999, 146-153.

GLUSHKO, J. Robert; ‘‘ The Organization and Activation of Orthographic Knowledge in Reading Aloud’’, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5(4), 1979, 674-691.

GÖMLEKSİZ, M. Nuri ve SERHATLIOĞLU, Birsen; ‘‘Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri’’,*Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 2013, 99-128.

OCZKUS ,Lori D.;’’ Reciprocal Teaching at Work; Strategies for Improving Reading Comprehension’’, 2006, Canada: International Reading Association.

- GRAHAM, Steve ve HEBERT, Michael; ‘‘ Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading’’, *Harvard Educational Review*, 81(4), 2011, 710-744.
- GRIFFIN, M. Suzanne; ‘‘ Reading Aloud. An Educator Comments’’, *TESOL Quarterly*, 26(4), 1992, 784-787.
- GUTHIRE, John T. WIGFIELD, Allan; BARBOSA, Pedro; PERENCEVIC, Kathleen C. TABOADA, Ana; DAVIS, Marcia H. SCAFIDDI, Nicole T. ve TONKS, Stephen; ‘‘ Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction’’, *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 2004, 403-423.
- GÜL, Fikri ve SOYSAL, Gül; ‘‘Dil ve Düşünce İlişkisi Üzerine’’, *Sosyal Bilgiler Araştırma Dergisi*, 13, 2009, 65-76.
- AVCIOĞLU; Hasan; ‘‘ İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi’’, *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 2000, 10-17.
- GÜNDÜZ, Birsu; ‘‘ Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, 2015.
- MEB, ‘‘ İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’’ Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 2006.
- GÜNEŞ, Firdevs; ‘‘Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi’’, *İlköğretmen*, 2, 2006, 43-45.
- GÜNEŞ, Firdevs; ‘‘Okuma İlgisi 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(28), 2005, 101-108.
- GÜR ERDOĞAN, Duygu ve DEMİR, Yunus Emre; ‘‘ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 2016, 85-96.
- BAŞUSTA, Kasım Caner; ‘‘Okuma Eğitiminde Metin Dil Bilimin Kullanımı’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- GÜZLE KAYIR, Çiğdem; ‘‘ PISA 2009-Türkiye Verilerine Dayanarak Okuma Becerileri Alanında Başarılı Okullar İle Başarısız Okulları Ayırt Eden Okul İçi Etmenler Ve Sosyo-Ekonomik Faktörler’’,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- HANS, Anjali ve HANS, Emmanuel; ‘‘ Different Comprehension Strategies To Improve Student’s Reading Comprehension’’, *International Journal of English Language Teaching*, 3(6), 2015, 61-69.
- HARVEY, Michele; ‘‘ Reading Comprehension: Strategies for Elementary and Secondary School Students’’, *Lynchburg College Johnson*, 2012, 2-16.
- HIDAYATI, Dasrul; ‘‘ Student of Faculty of Education and Teacher Training Department of English Language Education’’, Tez, Faculty Of Education And Teacher Training Ar-Raniry State Islamic University, 2018.
- HIRSCH, D.Eric; ‘‘Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World’’, *American Educator*, 27(1), 2003, 10-13.
- HJETLAND, Hanne Næss; LERVÅG, Arne; Solveig-Alma Halaas Lyster, HAGTVET, Bente Eriksen; ‘‘ Pathways to Reading

Comprehension: A Longitudinal Study From 4 to 9 Years of Age'', *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 2019, 751-763.

HOCK, Mike; MELLARD, Darly; 'Reading Comprehension Strategies for Adult Literacy Outcomes'', *International of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 2005, 192-200.

HUANG, Lianguang; 'Reading Aloud in the Foreign Language Teaching'', *Asian Social Science*, 6(4), 2010, 148-150.

İLERİ, Zeynep; 'Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi''
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.

İSMAYİLİ KARAKOÇ, Aynur, 'The Transfer Between Reading And Listening Trehension Subskills In a Theme-Based Test'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, 2016.

JOSEPH, Holly ve NATION, Kate; 'Examining Incidental Word Learning During Reading in Children: The Role Of Context'', *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 2018, 190-211.

KAKIRMAN YILDIZ, Asiye; 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Rol Model Olarak Aile'', *Mavi Atlas*, 7, 2016, 95-112.

KANIK UYSAL, Pınar; 'Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi'', Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

ÖZBAY, Murat ;Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2, 2006, Ankara: Öncü Kitap.

KARADAĞ, Ruhan; ‘‘İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

GÖĞÜŞ, Beşir; ‘‘Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi’’ (1. Baskı), 1978, Ankara: Gül Yayınevi.

KARAKULLUKÇU, Nurullah; ‘‘ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2019.

KARAOĞULLARI, Nurullah; ‘‘ Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2016.

ALTINKAYA, Arif ;‘‘ Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi’ ’Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2

KARAOĞULLARI, Nurullah; ‘‘Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması,’’ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, 2016.

KATRANCI, Mehmet ve YETGİN, Aykut; ‘‘ Ebeveynlerin, Çocukların Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları İle Çocuk Kütüphanesine Yönelik Görüşleri’’, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 2019, 1817-1839.

KATRANCI, Mehmet; ‘‘İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi ‘‘ *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 2015, 49-62.

<https://sozluk.gov.tr/> (09.06.2021)

KAYA TOSUN, Dudu; ‘‘ Okuma emberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu Ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi’’, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

KENDEOU, Panayiota; BROEK PAUL; HELDER, Anne ve KARLSSON, Josefine; A Cognitive View Of Reading Comprehension: Implications For Reading Difficulties’’, *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 2014, 10-16.

KENDEOU, Panayiota; McMASTER, L, Kristen; CHRIST, J. Theodore; ‘‘Reading Comprehension: Core Components And Processes’’, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 2016, 62-69.

KESKİN, H.Kağan; ve BAŞTUĞ, Muhammet; ‘‘ Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma’’, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 2013, 189-208.

KHATIWADA, Gita; ‘‘ Reading Comprehension Ability of Eighth Graders: A Comparative Study’’, Faculty of Education /Tribhuvan University, 2016.

KHOSHSIMA, Hooshang ve REZAEIAN TIYAR, Forouzan; ‘‘The Effect Of Summarizing Strategy On Reading Comprehension Of Iranian Intermediate EFL Learners’’, *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 2014, 134-139.

KIL, Demet;‘‘Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı İle Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler’’,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020.

KILIÇ, Esra; ‘‘Okuduğunu Anlamada Özyeterlik Algısının ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

- KIM, G. Young-Suk ve WAGNER, K. Richard ; "Text (Oral) Reading Fluency As a Construct in Reading Development: An Investigation of its Mediating Role For Children From Grades 1 to 4", *Scientific Studies of Reading* 19(3), 2015, 224-242.
- KIRBY, R. John; ‘‘Reading Comprehension: Its Nature And Development’’, *Encyclopedia Of Language And Literacy Development*, 2007, 1-8.
- KIZGIN, Ali;’’ Okuma Motivasyonu Ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi’’, Ömer Halis Demir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- KOCA, Cemil; ‘‘ İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi’’ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi’’, Düzce Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
- KOLIĆ-VEHOVEC, Svjetlana ve BAJŠANSKI; ‘‘ Metacognitive Strategies And Reading Comprehension İn Elementary-School Students’’, *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 2006, 439-451.
- KÖSEOĞLU, Erkan;’’İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2011.
- KULESZA, Dottie; ‘‘ Children Books: Visual Literacy’’, *The Reader Teacher*, 53(2), 1999, 146-153.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet; ‘‘Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma’’, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 2011, 15-29.
- KUŞDEMİR, Yasemin ve KATRANCI, Mehmet; ‘‘Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!’’,*Eğitim ve Bilim*, 41(183), 2016, 251-266.

- KUŞDEMİR, Yasemin; Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2014.
- LIANGGUANG Huang, '' Reading Aloud in Foreign Language Teaching'', *Asian Social Science*,6(4),2010, 148-150.
- Lİ, Hua ve WILHEM, H. Kim; '' Exploring Pedagogical Reasoning: Reading Strategy Instruction From Two Teachers Perspectives'', *The Reading Matrix*, 8(1), 2008, 96-110.
- LOGAN, Sarah; ve JOHNSTON, Rhona; "Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie," *Journal of Research in Reading*, 32(2), 2009, 199-214.
- LORANGER, Ann L.'' Comprehension Strategies Instruction: Does It Make a Difference?'', *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18(1),1997, 31-68.
- BRAXTON, Diane M.'' The Effects of Two Summarization Strategies Using Expository Text on The Reading Comprehension and Summary Writing Of Fourth-And Fifth-Grade Students In an Urban, Title 1 School'', *University of Maryland*, 2009.
- MAHDAVI, N. Jennifer ve TENSFELDT, Lael ;''Untangling Reading Comprehension Strategy Instruction: Assisting Struggling Readers in The Primary Grades'', *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 57(2), 2003, 77-92.
- MASSEY, D. Dixie ve HEAFNER, T. Lina; '' Promoting Reading Comprehension in Social Studies''*Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 2004, 26-40.

- McELHONE, Dot; “Tell Us More: Reading Comprehension, Engagement, and Conceptual Press Discourse”, *Reading Psychology*, 33, 2012, 525-561.
- McKEE, Steve; “Reading Comprehension, What We Know: A Review Of Research 1995 To 2011” *Language Testing in Asia*, 2(1), 2012, 1-14.
- MELANDITA, Yolanda; “Students’Difficulties in Comprehending The English Reading Text At The Second Semester of The Eighth Grade of Smp Darul Falah Bandar Lampung in The Academic Year Of 2018/2019” ,Doctoral Dissertation, Uin Raden Intan Lampung, 2019.
- METE, Gülşah; “ Okumaya Adanmışlık Modeli ile 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi,İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü”,2016.
- TÜRK BEN, Tuncay;” Çocuk Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkilerinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi”, *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 2019, 364-388.
- MEZYNSKI, Karen; “ Issues Concerning The Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension”, *Review of Educational Research*, 53(2), 1983, 253-279.
- ÖZBAY, Murat ;“Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 2006, 161-170.
- MIDDLETON, E. Margaret; “ Reading Motivation and Reading Comprehension”, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in the Graduate School of The Ohio State University, 2011.
- MINOZA, V. Manilyn ve MONTERO, A. Marites; “ Reading Comprehension Level Among Intermediate Learners”, *Online Submission*, 31(3), 2019, 561-568.
- DENİZ, Ercan;” Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları”, *Okuma*

Yazma Eğitimi Araştırmaları,3(2), 2015, 46-64.

MOORE, W. David;“Reading Comprehension Strategies”, *Handbook of Reading Research*, 3, 2012, 285-310.

MUISELAAR, M. L. Marloes; SWART, M. Nicole; STEENBEK-PLANTING, G. Esther; DROOP, Mienke; VERHOEVEN, Ludo ve JONG, Peter; “Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies”, *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 2017, 194-209.

MUISELAAR, M. L. Marloes; SWART, M. Nicole; STEENBEK-PLANTING, G. Esther; DROOP, Mienke; VERHOEVEN, Ludo ve JONG, Peter;”The Effect of A Strategy Training on Reading Comprehension in Fourth-Grade Students”, *The Journal of Educational Research*, 111(6), 2018, 690-703.

KAVCAR, Cahit ve OĞUZKAN, F., Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım, 1999, Ankara: Anı Yayıncılık.

NANGY, William; Teaching Vocabulary To Improve Reading Comprehension, (1. Baskı), MNational Council of Teachers of English: 1111 Kenyon Road, Urbana, Illinois, 1988 National Reading Panel, 2000.

NINGSIH, Surya; 'Improving The Students' Ability in Reading Comprehension of Narative Text Through Question Answer Relationship at The Tenth Grade of Man Binjai ‘’,Doctoral Dissertation, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara Medan, 2017.

ATEŞ, Seyit;“Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi”, *Turkish Journal of Education*, 2(3), 2013, 40-49.

GÜLERYÜZ, Hasan; Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi ,1998, Ankara: Pegem Yayıncılık.

NYAMWALA LİGEMBE, Nestory;’’ Factors Affecting The Acquisition of Reading Skills in Kiswahili in Primary Schools: The Case of Musoma Municipal and Mısungwı District Councils’’, University of Tanzania,2014.

OAKHILL, V. Jane; CAIN, Kate ve ELBRO, Carsten; ‘’ Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties’’, *Reading Development and Difficulties*, 2019, 83-115.

ODABAŞ, H; ODABAŞ, Z.Yonca ve POLAT, Coşkun; ’’Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı’’, 9(2), 2008, 431-465.

ODABAŞ, Hüseyin; ODABAŞ, Z. Yonca ve POLAT, Coşkun; ‘’ Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği’’, *Bilgi Dünyası* , 9(2), 2008, 431-465.

OKUR, Burçin; ‘’ İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 2017.

OLIVE, Thierry; ve BARBIER, Marie-Laure; "Processing Time and Cognitive Effort of Longhand Note Taking When Reading and Summarizing a Structured or Linear Text." *Written Communication*, 34(2), 2017, 224-246.

ORTLIEB ,Evan; ‘’ Using Anticipatory Reading Guides to Improve Elementary Students’ Comprehension’’, *International Journal of Instruction*, 6(2), 2013, 146-162.

GÜNAY, Doğan; ‘’ Metin bilgisi’’, 2007, İstanbul: Multilingual Yayınları,.

ÖĞÜLMÜŞ, Selahattin; ÖZDEMİR, Akıl; ‘’ Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi’’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 1995, 261-273.

- ÖZASLAN, Aslı;’’ Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- ÖZATA, Hatice ve HAZNEDAR, Berna; ‘’ İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler’’, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 2018, 1-34.
- ÖZATA, Hatice; ‘’ Saydam Ortografide Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama: Türk Çocuklarından Bulgular’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- ÖZBAY, Murat; ‘’ Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı’’, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları (HÜTAD)*, 2, 2005, 67-74.
- ÖZCAN, Suna ;’’ Beşinci Sınıf Normal Ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi’’,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,2018.
- ÖZDEMİR, Yusuf; ‘’Okumadan Önce, Okuma Esnasında Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin’’ Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi’’ Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- ÖZDEMİR, Yusuf; ‘’Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün’’ Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi’’, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- ÖZENSOY, A.Utku; ‘’Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi’’, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 2008, 13-25.

- ÖZMUSUL, Mustafa ve KAYA, Ahmet;” Türkiye’nin PISA 2009 Ve 2012 Sonuçlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz”, *Journal of European Education*, 4(1), 2014, 23-40.
- ÖZONAT, Zübeyde; “ Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- ÖZTÜRK, Mustafa; “ Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- PAPATGA, Erdal ve ERSOY, Ali; ” Improving Reading Comprehension Skills Through the SCRATCH Program”, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 2016,124-150.
- PAR, Leonardus; “ The Relationship Between Reading Strategies and Reading Achievement of the EFL Students” *International Journal of Instruction*, 13(2), 2020, 223-238.
- PARIS, G. Scott; "Reinterpreting The Development Of Reading Skills" , *Reading Research Quarterly*, 40(2), 2005, 184-202.
- PARIS, G. Scott ve JACOBS, E. Tanis; “The Benefits of İnformed İnstruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills”, *Child Development*, 55(6), 1984, 2083-2093.
- PHIWPONG, Nittaya ve DENNIS, K. Nutprapha; “Using Cooperative Learning Activities To Enhance Fifth Grade Students’ Reading Comprehension Skill. “, *International Journal of Research–Granthaalayah*, 4(1), 2016, 146-152.

- PİLTEN, Gühliz; "Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- PRICE, W. Katherine; MEISINGER, B. Elizabeth; LOUWERSE, M. Max ve D'MELLO, Sidney; "The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension.", *Reading Psychology*, 37(2), 2016, 167-201.
- PRICHARD, Robert; " The Effects of Cultural Schemata on Reading Processing Strategies", *Reading Research Quarterly*, 25(4), 1990, 273-295.
- PROKATIO, M. Selen; "Reading Motivasyon", *The Reading Teachers*, 66(1), 2012, 66-77.
- RAMOS UMALI, Jennifer;" Factors Affecting The Reading Comprehension of Selected Accs tudents", The University of Makati, 2013.
- RAMOS, M.M. Lisseth; " Reading Strategies For Reading Comprehension", Doktora Tezi, Universidad Externado de Colombia, 2018.
- RASINSKI, Timothy; " Creating Fluent Reader", *Educational Leardship*, 61(6), 2004,45-64.
- TAYŞİ KARAKUŞ, Esra; " İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2007.
- ROJAS, Rojas; PATRICIA, Sandra; MENESES, Alejandra ve SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio; "Teachers Scaffolding Science Reading Comprehension in Low-Income Schools: How to Improve Achievement in

Science", International Journal of Science Education, 41(13), 2019, 1827-1847.

ROSALINA, Elsa ve NASULLAH; ‘ ‘ The Correlation Between Self – Esteem and Student’s Reading Comprehension’’, *English Language Teaching Educational Journal (ELTEJ)*, 2(2), 2019, 70-78.

RÜZGAR, M. Emin ;’’ Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

RÜZGAR, M. Emin; ‘ ‘ Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi’ ’ , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.

SAKARYALI SEÇKİN, Fadime;’’İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Okuma Türlerinin Uygulamaları’’, Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.

SALLABAŞ, Eyyüp; ‘ ‘ İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki’’, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 2008, 141-155.

ÖZTÜRK, Bülent; ‘ ‘Öğrenmede ve Öğretmede Dikkat’’, *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 1999, 51-58.

SALLABAŞ, M. Eyyüp ;’’ İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki ‘ ’, *Eğitim Fakültesi Dergisi*,9(16),2008.

SARAÇLI ÇELİK, Seda; İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve

Okuma Motivasyonu ile İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

Sedat Sever, ‘‘Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme’’ (4. Baskı), 2004, Ankara: Anı Yayıncılık.

SARI, Leli;’’ Improving Reading Comprehension Through Directed Reading Thinking Activity (Drta) Strategy For The Eight Grade Students Of Smp Negeri 17 Medan In The Academic ‘’,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Department of English Education Faculty of Tarbiyah Science and Teachers Training State Islamic University of North Sumatera,2017.

SCHIMMEL, Naomi ve NESS, Molly; ‘‘ The Effects of Oral and Silent Reading on Reading Comprehension’’, *Reading Psychology*, 38(4), 2017, 390-416.

SEIGNEURIC1L, Alix; EHRLICH1, Marie-France; OAKHILL, V. Jane ve YUILL, M. Nicola; ‘‘ Working Memory Resources And Children’s Reading Comprehension’’, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 2000, 81-103.

SESMA, W. Heather; MAHONE, E. Mark; LEVINE, Terry; EASON, H. Sarah ve CUTTING, E. Laurie; ‘‘ The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension’’, *Child Neuropsychology*, 15, 2009, 232-246.

SEVER, Sedat;’’ Türkçe Öğretiminden Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi’’,*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Dergisi Fakültesi*, 27(1), 1993, 121-171.

SOLHEIM, Oddny Judith;’’ The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats,’’ *Reading Psychology*, 32, 2011, 1-27.

SWENNUMSON, Sharon; ‘‘The Effect of the SQ3R Study Method on Reading Comprehension of Nontraditional Collage *Students*’’ Doctor of Education Drake University, USA, 1992.

BATLURALKIZ, Çağrı; ‘‘ Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü’’, 2018.

ŞAHİN, Ayfer; ‘‘ Farklı Yöntemlerle Okuma- Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması’’, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 41, 2011, 423-433.

ŞAHİN, İlhami;’’ İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme Ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi’’,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,2012.

TANIGAK, Dilek; ‘‘ Metinleri Anlamada Doğru Okumanın Önemi’’,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,2006.

TANJU, H. Ebru;’’ Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı’na Genel Bir Bakış’’, *Aile ve Toplum*, 6(22), 2010, 30-39.

TEMİZKAN, Mehmet; ‘‘Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi’’, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergi*, 28(2), 2008, 129-148.

- TOK, Şükran ve BEYAZIT, Necla;’’ İlköğretim 3.Sınıfta Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi’’*Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 2007,113-122.
- TOPUZKANAMIŞ, Ersoy ve MALTEPE, Saadet; ‘’ Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri’’, *TÜBAR-XXVII*, 2010, 656-676.
- TUMKAR; Tayfun; ‘’İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- UÇAK, Gamze; ‘’The Effects of Using an Experimental Strategy Training Tool on Reading Comprehension, Engagement, and Metacognitive Awareness’’,Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- URFALI DADANLI, Pakize; ‘’ Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması Ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı’’, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020.
- UZUN, Gizem; ‘’ İlkokul 3. Sınıf Düzeyinde Kişiselleştirilmiş Metinlerin Okuduğunu Anlama ve Okuma Metnine İlişkin Tutum Üzerine Etkisi’’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü,2020.
- ÜNALAN, Şükrü;’’Türkçe Öğretimi’’, (3. Baskı), 2006, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- VAUGHN, Sharon ve KETTMAN KLİNGNER, Janette; ‘’Teaching Reading Comprehension Through Collaborative Strategic Reading’’ *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 1999, 284-292.

- WALKER, Maurice; ‘‘ PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-Year Olds in Reading, Mathematics and Science for 10 Additional Participants’’, *Austraila*, 2011, s.9-68-72.
- WAUGH, Kayla; ‘‘Exploring Reading Comprehension Inside And Outside The Classroom.’’, *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 10(2), 2018. 23-27.
- WEIH, Timothy, G.; ‘‘ Teaching Reading Comprehension to Students in Grades 4-6’’, *University of Northern Iowa, USA*, 2018,1-11.
- WEIH, G. Timothy; ‘‘ Teaching Reading Comprehension to Students in Grades 4-6’’, *Online Submission*, 2018, 1-11.
- WIGFIELD,Allan; GLADSTONE,Jessica ,R. ve TURCİ,Lara ‘‘ Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension’’, *Child Development Perspectives*, 10(3),2016 ,190-195.
- WILLINGHAM, T. Daniel; ‘‘ The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies’’, *American Educator*,30 (4), 2006, 39(50).
- YALMAN, Murat; ÖZKAN, Erdost ve KUTLUCA, Tamer ; ‘‘ Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği’’, *Bilgi Dünyası*,14(2),2013,291-305.
- YANTIR, Neslihan; ‘‘ İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi’’, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 2011.
- YEGEN, Ümit ; ‘‘Beyin Temelli Bellek Destekleyicilerin Ortaokul Öğrencilerinde Kelime Öğretimine, Kalıcılığa ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi’’,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2020.

YENAWINE, Philip; “ Thoughts on Visual Literacy”, *Visual Thinking Strategies*, 1997, 1-6.

YILDIRIM, A, ve Şimşek, H.;Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan;Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2011, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, Kamil; “PISA 2006 Verilerine Göre Türkiye’de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 2012, 229-255.

YILDIRIM, Özen; Okuduğunu Anlama Başarıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modelleme ile Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

YILDIZ, Mustafa; ” İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü,2010.

KURT, Willavene; KRAL, Martha L. ve HUCK, Charlotte; “ Teaching Critical Reading to Elementary School Children” *Reading Research Quarterly*, 3 (4), 1968, 435-498.

YILMAZ, Muammer; “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 2008, 323-350.

- ERTEM, İhsan S. “ Oyun Temelli Dijital Ortamlar Ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 2016, 1-10.
- YILMAZ, Muammer; “ Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 2008, 132-139.
- YOUNG KANG, Eun ve SHIN, Mikyung; ” The Contributions of Reading Fluency and Decoding to Reading Comprehension for Struggling Readers in Fourth Grade”, *Reading &Written Quarterly*, 35(3), 2019,179-192.
- ZHANG, Zhicheng; “Literature Review on Reading Strategy Research “,*Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, Mississippi, USA*, 1993.

İNTERNET KAYNAKLARI

<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (03.05.2021).

http://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/08104327_ABYDE_Turkiye.pdf (17.05.2021)

https://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03111935_ABYDE_4_2018_Raporu.pdf

<https://sozluk.gov.tr/> (16.03.2021)

<https://sozluk.gov.tr/?kelime=> (05.02.2020).

https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_IR_Ch01.pdf(17.05.2021).

<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-buyuk-egitim-arastirmasi-abideyi-tamamladi-/1521861>. (07.05.2021)

[https://www.mfa.gov.tr/oecd-uluslararası-ogrenci-değerlendirme-programı-_pisa_-testleri_-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-değerlendirilmesinde-yeniufuklar.tr.mfa#:~:text=b\)%20PISA%202000%20ve%202003,alanlar%C4%B1ndaki%20bilgi%20ve%20yeteneklerini%20%C3%B6l%C3%A7m%C3%BC%C5%9Ft%C3%BCr](https://www.mfa.gov.tr/oecd-uluslararası-ogrenci-değerlendirme-programı-_pisa_-testleri_-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-değerlendirilmesinde-yeniufuklar.tr.mfa#:~:text=b)%20PISA%202000%20ve%202003,alanlar%C4%B1ndaki%20bilgi%20ve%20yeteneklerini%20%C3%B6l%C3%A7m%C3%BC%C5%9Ft%C3%BCr). (17.05.2021).

<https://www.trthaber.com/haber/egitim/mebin-arastirmasi-7-bin-ogrencinin-katilimiyla-yapilacak>. (17.05.2021)

EKLER DİZİNİ

EK.1

AİLELER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Anne Yaşı:

Baba Yaşı:

Anne Mesleği:

Baba Mesleği:

Anne eğitim durumu:

Baba eğitim durumu:

Çocuk sayısı:

Çocukların kendilerine ait odaları var mı?:

Çocukların yararlanabilecekleri bilgisayarları var mı?

İnternetiniz var mı?

1. Sizce çocuğunuzun okuduğunu anlama düzeyi nedir? /Sizce çocuğunuz okuduğunu anlayabiliyor mu? Açıklayınız.
2. Çocuğunuzun okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol ediyor musunuz? Ediyorsanız nasıl?
3. Çocuğunuzun okuduğunu anlaması için nasıl stratejiler/yollar kullanıyorsunuz? Örnek vererek açıkla mısınız? Etmiyorsanız niçin? Açıklayınız.
4. Evde çocuğunu ile birlikte kitap okuma saati yapıyor musunuz? Kitap okuma saati yapıyorsanız bu süreçte neler yapıyorsunuz (örneğin kitabı çocuk okumadan önce okuyor musunuz? Okuma sonrası kitapla ilgili konuşuyor musunuz? kitapla ilgili sorular soruyor musunuz?, kitapta ki olayları canlandırıyor musunuz ? vs.)
5. Evde çocuğunuz için oluşturduğunuz bir kitaplık var mı ve çocuğunuz bu kitaplığı etkin bir şekilde kullanıyor mu? Çocuğu kitaplığı kullanmasını için nasıl teşvik ediyorsunuz? Açıklayınız.

6. Evinizde çocuğunuzun okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için ek etkinliklere yer veriyor musunuz? Açıklayınız.
7. Çocuğunuzun sözcük dağarcığı gelişsin diye evde çalışmalar yapıyor musunuz? Yapıyorsanız neler yapıyorsunuz? Yapmıyorsanız niçin?
8. Evde ocuğunuzun okuduğunu anlaması konusunda ona yardımcı olmak için çocuğunuzun şretmeni ile bağlantı kuruyor musunuz? Açıklayınız.
9. Online eğitim sürecinde okuduğunu anlama üzerine yapılan uygulamaları yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.
10. Uzaktan eğitim sürecinde aile olarak neler yaşadınız (olumlu/olumsuz)? Açıklayınız.
11. Çocuğunuza kitap alırken nelere dikkat ediyorsunuz? Aldığınız kitaplardan örnek verebilir misiniz?
12. Çocuğunuz ile herhangi bir kütüphaneye düzenli olarak gidiyor musunuz?

EK.2

ÖĞRENCİLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Okuduğun metni anlamak için neler yapıyorsun?

- Bilmediğin kelimeler ile karşılaştığında neler yapıyorsun?



EK.3

OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: ...

Mesleğinizde kaçınıcı yılınız? :

Yöneticilikte kaçınıcı yılınız? :.....

**Mezun olduğunuz
üniversite/Fakülte/Bölüm:.....**

1. Sizce öğrenciler okuduklarını anlıyorlar mı?
 - Size göre neler yapıldığı için çocuklar okuduklarını anlıyor olabilir?
 - Size göre neler yapılmadığı için çocuklar okuduklarını anlamıyor olabilir?
2. Sizce çocuklarda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için nasıl bir strateji takip edilmelidir?
3. Sınıf ortamında okuduğunu anlama üzerine yapılan uygulamaları yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.
4. Okuduğunu anlama üzerine okulunuzda farklı etkinliklere yer veriyor musunuz? Açıklayınız.
5. Okulunuzda bir okul kütüphanesi oluşturup öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını sağlıyor musunuz?
6. Okulunuzda okuma grupları/kulüpleri var mı? Varsa nasıl çalışıyorlar?
7. Online eğitim sürecinde öğretmenler tarafından okuduğunu anlama üzerine çalışmalar yapılıyor mu? Bu süreci kontrol edebiliyor musunuz? Yapılan çalışmaları yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.
8. Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticisi olarak neler yaşadınız (olumlu/olumsuz)? Açıklayınız

EK.4

ÖĞRETMENLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız:

Mesleğinizde kaçınıcı yılınız? :

Mezun olduğunuz

üniversite/Fakülte/Bölüm:.....

1. Genel olarak Türkçe derslerini nasıl işliyorsunuz? Açıklayınız.
2. Öğrencilerinizin konuya/derse dikkatini çekmek için neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.
3. Dersin başında öğrenilecek konu ile ilgili öğrencilerinizi bilgilendiriyor musunuz? Açıklayınız.
4. Öğrencilerinizin öğrenilecek konu ile ilgili ön bilgilerini kontrol ediyor musunuz? Açıklayınız. a)Öğrencileriniz ön bilgileri ile yeni öğrenecekleri bilgileri arasında ilişki kurmalarını için neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.
5. Metni okumadan önce öğrencilerinizden metne göz atmalarını istiyor musunuz? Açıklayınız.
6. Metni okumadan önce metnin başlığından ve görsellerden hareketle öğrencilerinizden metnin içeriğini tahmin etmelerini istiyor musunuz? Açıklayınız.
7. Kitap okuma etkinliğinde farklı çalışmalar (etkileşimli okuma, hipermetinsel okuma vb.) yapıyor musunuz? Açıklayınız.
8. Metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat ediyor musunuz? Açıklayınız.
9. Öğrencilerinizin okuduklarını anlamaları için onlara öğrenme stratejilerini uygulayarak öğretiyor musunuz? Açıklayınız.
10. Genel olarak dersin işlenişinde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Açıklayınız.

11. Metin üzerinde öğrencilerinize hem sesli hem sessiz okuma yaptırıyor musunuz? Açıklayınız.
12. Metin okuma sürecinde öğrencilerinizin derse etkin katılımını sağlıyor musunuz? Açıklayınız.
13. Derslerinizde kelime öğretim stratejilerinden (sözlük kullanma, eş, zıt ve yakın anlamdan faydalanma) yararlanıyor musunuz? Açıklayınız.
14. Derslerinizde öğrencilerinizin kelime hazinelerini geliştirici etkinliklere (kelime oyunları, bulmacalar) yer veriyor musunuz? Açıklayınız.
15. Derslerinizde görsel ya da dilsel farklı uyarılarla (karikatürler, kısa filmler, sınıf duvarlarında asılı posterler, düşündürücü metinler vb.) öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer veriyor musunuz? Açıklayınız.
16. Metin okunurken öğrencilerden yardımcı stratejileri (not alma, altını çizme, soru oluşturma vb.) kullanmalarını istiyor musunuz? Açıklayınız.
17. Öğrencilerinize okuduklarını anlamaya yönelik tartışma ortamları oluşturuyor musunuz? Açıklayınız.
18. Öğrencilerinizle birlikte metnin ana fikri ve yardımcı fikirleri üzerinde konuşuyor musunuz? Açıklayınız.
19. Metin okunduktan sonra öğrencilerinize metin özetleme çalışması yaptırıyor musunuz? Açıklayınız.
20. Metin sonunda öğrencilerinizden metinle ilgili soru veya görsel oluşturmalarını istiyor musunuz?
21. Öğrencilerinizden metinde anlatılan olayı canlandırmalarını istiyor musunuz?
22. Öğretme-öğrenme sürecinde uygun uyarıcıları (ipucu, pekiştireç, dönüt, düzeltme) kullanıyor musunuz?
23. Öğrencilerin eksik ve yanlış/hatalı öğrenmelerini belirleyip anında bunları gideriyor musunuz?
24. Metin sonunda öğrencilerinizle birlikte kavram haritaları, grafik, tablo vb. hazırlamalarını

istiyor musunuz?
25. Öğrencilerinizle ayrı bir kitap okuma saati yapıyor musunuz?
26. Sınıf içerisinde bir kitaplık oluşturulup öğrencilerinizin bu kitaplığı etkin bir şekilde kullanmalarını sağlıyor musunuz?
27. Online eğitim sürecinde öğrencilerinin okuduklarını anlamalarına yönelik ne tür çalışmalar yaptınız?
28. Sizce öğrencileriniz neden okuduklarını anlamıyorlar?