

T.C.  
İSTANBUL AYVANSARAY ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE  
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA BOZOKLU

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

ŞUBAT, 2022

T.C.  
İSTANBUL AYVANSARAY ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE  
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞBA BOZOKLU  
(19220501072)

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Melike Ceylan

ŞUBAT, 2022



## TEZ ONAY FORMU

T.C.

**İSTANBUL AYVANSARAY ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

### YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı 19220501072 numaralı öğrencisi **Tuğba BOZOKLU'nun "BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ"** konulu Yüksek Lisans tezi Enstitümüz Yönetim Kurulunun 20/01/2022 tarihli ve 2022/01 sayılı Yönetim Kurulu kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile 11.02.2022 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
<b>ASIL ÜYELER</b>				
<b>Danışman</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Melike CEYLAN	İstanbul Ayvansaray Üniversitesi	
<b>1. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Nesrin DUMAN	İstanbul Ayvansaray Üniversitesi	
<b>2. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Eyyüb Ensari CİCERALİ	Nişantaşı Üniversitesi	
<b>YEDEK ÜYE</b>				
<b>1. Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Burcu TÜRK	Haliç Üniversitesi	

**ONAY**

(İMZALIDIR)

Prof. Dr. Alper ERTÜRK

Enstitü Müdürü

## AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun olarak tarafımdan yapıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve onurumla doğrularım.

11/02/2022

**Tuğba Bozoklu**



## ÖNSÖZ

Çalışmamda bana yardımcı olan danışmanım Melike Ceylan'a;

Yetişmemde ve eğitim hayatımda büyük pay sahibi olan rahmetli dedem Lütfi Bozoklu' ya; *(Keşke bunları sana da gösterebilseydim... Ve sen de hala koca bir çınar gibi arkamda olsaydın...)*

Doğduğum günden beri hep yanımda ve arkamda olan, aldığım her kararda ve attığım her adımda beni destekleyen, ayakta tutan annem Aynur Bozoklu' ya ve babam O. İlhami Bozoklu' ya; *(Bana olan inancınızdan alıyorum tüm gücümü...)*

Dünyaya geldiği gün yalnız olmayacağımı hissettiğim kardeşim İlham Bozoklu' ya; *(Daha paylaşacağımız çok şeyler var...)*

Bu dünyada vesile olduğum en önemli, en güzel meyveler olan Zeynep Eren'e ve Azra Eren'e; *(Siz varsanız her şey güzel ve anlamlı)*

Sohbetleriyle ruhumu aydınlatan, insanlığa olan inancımı arttıran, dostluğuyla hayatımı güzelleştiren, seçtiğim kardeşim, kadim dostum I. Gizem Bilgin'e; *(Kader motifimin kırmızısı sen...)*

Ve elbette bana tüm bu imkanları bahşeden, bana öğrendiklerimi aktarmak gibi kutsal bir görevi nasip eden Yüce Rabb'ime; *(Bu kutsal göreve son nefesime kadar devam etmeye gayret edeceğim...)*

Şükran ve minnet duygularımı sunarım.

Tuğba BOZOKLU

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>TEZ ONAY FORMU</b>	<b>ii</b>
<b>AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI</b>	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>v</b>
<b>KISALTMALAR</b>	<b>vii</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b>	<b>viii</b>
<b>ÖZET</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>x</b>
<b>1.GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi	3
1.4. Alt Problemler	3
1.5. Araştırmanın Hipotezleri	3
1.6. Sayılılar	4
1.7. Sınırlılıklar	4
1.8. Tanımlar	4
<b>2. ALAN YAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	<b>5</b>
2.1. Okuma	5
2.2. Okuduğunu Anlama	7
2.3. Tutum ve Okuma Tutumu	15
2.3.1. Tutum kavramı	15
2.3.2. Okuma tutumu	17
2.3.2.1. Mathewson modeli	20
2.3.2.2. McKenna modeli	21
2.3.3. Okuma etkinliğinde tutumun önemi	22
2.3.4. Farklı okuma ortamları ve tutumlar	23
2.4. Okuma Kültürü	26
2.4.1. Okuma kültürü edinme süreci	27
2.4.1.1. Kitapla tanışma (0-2 yaş)	29

2.4.1.2. Kitapla arkadaşlık kurma (2-4 yaş)	30
2.4.1.3. Kitap sevgisinin oluşması (4-6 yaş)	30
2.4.1.4. Temel okuryazarlık (6-8 yaş)	31
2.4.1.5. Okuma alışkanlığı (8-10 yaş)	32
2.4.1.6. Eleştirel okuma (10-12 yaş)	33
2.4.1.7. Evrensel okuryazarlık (Okuma kültürü, 12-14 yaş)	34
2.5. Okuma Türleri ve Yöntemleri	34
<b>3. YÖNTEM</b>	<b>39</b>
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kişisel bilgi formu	40
3.3.2. Okuduğunu anlama testi	40
3.3.3. Okumaya yönelik tutum ölçeği	40
3.3.4. Katılımcı onay formu	41
3.3.5. Veli onay formu	41
3.4. Veri toplama Süreci	41
3.5. Verilerin Analizi	41
3.6. Verilerin Çözümlemesi	41
<b>4. BULGULAR</b>	<b>43</b>
<b>5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	<b>51</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>54</b>
<b>EKLER</b>	<b>65</b>
EK-1 Kişisel Bilgi Formu	65
EK 2 Okuduğunu Anlama Testi	67
EK 3 Okuma Tutum Ölçeği	72
EK-4 Katılımcı Onay Formu	74
EK-5 Veli Onay Formu	76
EK-6 Etik Kurul İzni	77
EK-7 Anket ve Araştırma İzni	78
EK-8 Anket ve Araştırma İzni	79
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>80</b>

## KISALTMALAR

<b>ANOVA</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for Social Sciences
<b>Post-Hoc</b>	: Çoklu Karşılaştırma
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı





## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 2.1:</b> Anlam Kurma Becerileri.....	10
<b>Tablo 2.1</b> (Devamı): Anlam Kurma Becerileri.....	11
<b>Tablo 2.2:</b> Zayıf Okuyucu ve Güçlü Okuyucu Arasındaki Farklar.....	12
<b>Tablo 2.2</b> (Devamı): Zayıf Okuyucu ve Güçlü Okuyucu Arasındaki Farklar.....	13
<b>Tablo 3.1:</b> Araştırma modeli .....	39
<b>Tablo 4.1</b> (Devamı) : Katılımcılara Ait Bazı Tanımlayıcı Bilgiler .....	44
<b>Tablo 4.2:</b> Araştırma Örnekleri için Betimleyici İstatistikler .....	44
<b>Tablo 4.4:</b> Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları .....	45
<b>Tablo 4.5:</b> Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları .....	45
<b>Tablo 4.5</b> (Devamı): Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları.....	46
<b>Tablo 4.6:</b> Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	46
<b>Tablo 4.7:</b> Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	47
<b>Tablo 4.8:</b> Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Ders Dışı Okuma Süresi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	47
<b>Tablo 4.9:</b> Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	48
<b>Tablo 4.10:</b> Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçları Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	48
<b>Tablo 4.10</b> (Devamı): Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçları Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	49
<b>Tablo 4.11:</b> Okuduğunu Anlama Tutumu Puanlarının Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Testi Sonuçları .....	49

## ÖZET

### BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Gerçekleştirdiğimiz araştırmanın amacı beşinci sınıfa devam eden ve olağan gelişim göstermekte olan öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim, cinsiyet, ders dışında okumaya ayrılan zaman, ebeveyn eğitim düzeyi, evde internetin kullanılma süresi değişkenleri bakımından incelenmesidir. Bu amaçla bilgi toplanmış ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde elde edilen veriler incelenmiş, elde edilen bilgiler tablo olarak sunulmuştur.

Araştırmada elverişli örneklem yöntemi kullanılmış ve araştırmanın evreni için İstanbul ilinde 5. Sınıfa giden öğrencilere erişim için Bahçelievler Ata Ortaokulu ve Sultangazi 75. Yıl Ortaokulu'na ulaşılmıştır. Örneklem grubu 5. Sınıfa devam eden 233 erkek ve 237 kız olmak üzere 470 öğrenciden oluşmaktadır. Anketler öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu anlama testi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

SPSS kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin sonucunda okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve okul öncesi eğitim ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama ve okuma tutumu ve anne, baba eğitim durumu arasında da herhangi bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının internet kullanım süresi arttıkça azaldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Okuma Tutumu, Tutum, Okuduğunu Anlama...*

## ABSTRACT

### EXAMINATION OF FIFTH GRADE STUDENTS' READING ATTITUDES AND READING UNDERSTANDING SKILLS

The aim of the study we conducted is to examine the reading attitudes and reading comprehension skills of the students who continue to the fifth grade and show normal development, in terms of the variables of pre-school education, gender, time spent on reading outside the classroom, parental education level and duration of internet use at home. For this purpose, information was collected and the data obtained in accordance with the purpose of the research were examined and the obtained information was presented as a table.

The convenient sampling method was used in the research and Bahçelievler Ata Secondary School and Sultangazi 75. Yıl Secondary School were reached to reach the 5th grade students in the province of Istanbul for the universe of the research. The sample group consists of 470 students, 233 boys and 237 girls, attending the 5th grade. Questionnaires were administered to students face to face. In this study, Personal Information Form, Reading Comprehension Test and Attitude towards Reading Scale were used in accordance with the purpose of the research.

As a result of the analyses carried out using SPSS, it was determined that the levels of reading comprehension and reading attitude did not differ according to gender and there was no significant relationship between preschool education and reading comprehension and reading attitude. In addition, it was observed that there was no relationship between reading comprehension and reading attitude and education status of parents. As a result of the research, it was determined that the reading comprehension and reading attitude scores of the students decreased as the internet usage time increased.

**Keywords:** *Reading Attitude, Attitude, Reading Comprehensio*

# 1.GİRİŞ

## 1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Okuma etkinliği ses ve göz organlarıyla algılanan işaret ve sembollerin beyinle yorumlanması, değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (Özby, 2014). Okuma becerisi öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanarak yeni bir bilgi, olay, durum ve tecrübeyle karşılaşmalarının sağlanmasıdır. Bundan dolayı okuma becerisi; eleştirel düşünebilmeyi, öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı ve tartışmayı sağlayan bir süreci de içermektedir (MEB, 2006). Okuma etkinliğinin temel bir bilgi edinme tekniği olmasından dolayı bireylere yaşamları süresince devam edecek olan bir öğrenme süreci sunmaktadır. Eğitim hayatının hemen hemen tamamında bilgi okuma ile elde edilmektedir ve bu yolla öğretim süreçleri düzenlenmektedir (Balcı, 2013).

Okuma insanların yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Yaşam boyunca kazanılan bilgilerin büyük bir kısmı okumayla elde edilir. Okuma yapmanın en önemli amacı metinde sunulan bilgilerin anlaşılmasıdır. Metinde sunulan bilgilerin anlaşılması için beyin bazı zihinsel aktiviteler gerçekleştirir. Allen (2003) son dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalarda etkili ve iyi okuyucuların etkili okuma yapmak ve bunu sürdürülebilir bir hale getirmek için okuma etkinliğinden önce, etkinlik esnasında ve sonrasında bir takım zihinsel etkinliklerden faydalanarak “yapılandırmacı bir süreç” ten geçtiklerini belirtmiştir. Bu durum “okuduğunu anlama stratejisi” şeklinde de isimlendirilmektedir (Susar Kırmızı, 2008).

Metnin okunması sırasında karşı karşıya kalınan kavrama ve anlama zorluklarının ortadan kaldırılması amacıyla okuyucu tarafından kullanılan zihinsel etkinlikler “okuma stratejileri” şeklinde isimlendirilmektedir. Stratejik okuma; anlaşılma da bir eksik veya problemle karşılaşıldığında bu problemin çözümüyle ilgili zihnin işletilmesi sürecidir (Topuzkanamış, 2010).

Epçaçan (2009) öğrencilerin okuduğu metinleri sağlıklı anlayabilmesi için okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında etkili olmalarının gerekli olduğunu ve birçok stratejinin ve tekniğin kullanılmasının önem arz ettiğini belirtmiştir.

Pang (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada iyi okuyucu olarak nitelendirilen kişilerin aynı zamanda stratejik okuyucular olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmalarda stratejik okuyucu şeklinde nitelendirilen bireyler yalnızca farklı teknikleri kullanmakla sınırlı kalmayan bunlarla beraber okuma esnasında kullandıkları teknikleri gözlemleyip geliştirme bakımından da kendini geliştirebilen kişilerdir.

MEB (2006)'e göre okuma etkinliği; bir başlangıcı ve gelişim kademeleri olan bir süreçtir. Bu süreç ilkokulda başlamakta ve insanın yaşamı süresince devam etmektedir. Okuma etkinliğini yeterli düzeyde gerçekleştiremeyen bireylerin yorumlayan, keşfeden, üreten ve araştıran kişiler olabilmeye eksik kaldıkları tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu kavramları birbirleriyle ilişkili iki kavramdır. Bonds ve Bonds (1992) okuma tutumu sahibi olan bireylerin okumayı zaman geçirmek için değil, bilgiye ulaşabilmek için stratejik okuma yaptıklarını ve okumanın bilgiye erişmede bir kanal olarak görüldüğünde okunanları anlamak için daha çok çaba harcandığını ileri sürmüştür. Diğer açıdan yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin bilgi aramaya ve öğrenmeye motive olmasının okuma tutumlarıyla birlikte okuduğunu anlama becerisini arttırdığı da belirlenmiştir. Okumaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin önceden karşılaşmadıkları cümle, kelime ve kelime gruplarıyla karşılaşması okuduklarını anlama düzeylerini arttırmaktadır (Gökdere & Çepni, 2003).

Lamb (2010) okuduğunu anlama ve matematik dersinde yer alan sözel soruları anlama seviyesini karşılaştırdığı araştırmada matematik dersindeki soruların zorluk düzeyinin atırılmasının öğrencilerin performansında negatif etki ettiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçta öğrencilerin bir problemi özmesindeki en mühim basamağın okuduğunu anlama olduğu tespit edilmiştir.

Mason (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışma karşılıklı soru sorma ve okuma ardından düşünme stratejisi üzerinedir. İlgili araştırma bilgilendirici metinlerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda okuma sonrası düşünme stratejisini öğrenen grupların sözel okuduğunu anlama becerisinin arttığı, içsel motivasyonlarının ve öz yeterliliklerinin aynı kaldığı görülmüştür.

İlgili literatür değerlendirilerek olağan gelişim sergileyen çocukların okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumlarında etkili bulunduğu düşünölen okuma tutumunun ve çevresel etkenlerin bu çalışmanın önemli dayanakları olduğunu söylemek mümkündür. Literatür araştırmasında okuduğunu anlama ve okuma tutumuna yönelik beşinci sınıfa devam etmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Bu doğrultuda cinsiyet, okulöncesi eğitim, ebeveyn eğitim düzeyi, ders dışında okumaya ayrılan zaman, evde internet kullanım süresi değişkenlerinin araştırmanın problemine hizmet edeceği düşünülerek araştırmaya yön verecek problem durumunu aydınlatacak hususlar olacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Cemiloğlu (2009) okumanın ana dil eğitiminin temeli olduğunu belirtmiştir. Anlayarak okumaysa insanın yaşamı süresince vazgeçemeyeceği bir çalışma biçimini meydana getirmektedir. İyi konuşmak ve iyi seslendirmek okunan yazılar ile ilişkili olduğundan okuma dil eğitiminde ilk sırada yer almaktadır. Gerçekleştirdiğimiz araştırmanın amacı 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Böylece öğrencilere, öğretmenlere, araştırmacılara ve öğrenci velilerine ışık tutacak bilgiler elde edileceği düşünülmektedir.

## **1.3. Problem Cümlesi**

Beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

## **1.4. Alt Problemler**

- Cinsiyete göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi eğitim alma durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Anne-baba eğitim durumuna göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Ders dışı okumaya ayrılan süreye göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İnternet kullanım süresine göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İnternetin kullanım amaçlarına göre çocukların okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **1.5. Araştırmanın Hipotezleri**

- H1:Beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

- H2:Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları demografik değişkenlere (cinsiyet, okulöncesi eğitim, ebeveyn eğitim düzeyi, ders dışında okumaya ayrılan zaman, evde internet kullanım süresi ve amacı) göre farklılık gösterir.
- H3:Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri demografik değişkenlere (cinsiyet, okulöncesi eğitim, ebeveyn eğitim düzeyi, ders dışında okumaya ayrılan zaman, evde internet kullanım süresi ve amacı) göre farklılık gösterir.

## **1.6. Sayıtlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formuna ve araştırmada kullanılan ölçeklerde bulunan sorulara doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

## **1.7. Sınırlılıklar**

Yapılan çalışma:

1. İstanbul ili Sultangazi ve Bahçelievler ilçeleri ile,
2. 10 yaşındaki öğrenciler ile sınırlıdır.

## **1.8. Tanımlar**

Olağan gelişim: Bireyin kendi gelişim yaşına ve düzeyine uygun olarak bilişsel, motor, dil ve sosyal gelişim düzeyinde olmasıdır (Onur, 1995).

Okuma: Kelimeleri anlama, sözcük yapısını kavrama, anlam yapısını öğrenme ile etkileşimli dinamik bir süreçtir (Gençer, 2018).

Okuma Tutumu: Okumaya yönelik geliştirdiğimiz ilgidir ve bu ilgi çevresel ve içsel etmenlerden etkilenmektedir (Tunç, 2018).

## 2. ALAN YAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Okuma

Günümüzde bilgiye ulaşmanın en kolay yollarından biri de okuma sayesinde olmaktadır. Okuma bir ulusun ilerlemesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu durumun en önemli sebepleri arasında okumanın bireyin biliş seviyesinin artmasına, duygusal gelişim sağlamasına, günlük yaşam becerilerinin kazanılmasına, sosyal yaşam becerilerinin edinimine ve öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olmasıdır (Sallabaş ve Özcan; 2019). Okuma çocuğun ilk yaşlarından itibaren çocuk bünyesinde gelişmeye başlamaktadır. Öncelikle çocuğun anne kucağında kalp ritmindeki sesleri duymasıyla dinleme, çevresini gözlemlemesiyle kavram-nesne ilişkisi, anne ve babanın verdiği tepkilerle taklit becerileri gelişir (Sanders, 1994). Bu becerilerin temeli atıldıktan sonra ebeveynlerin çocukla uzun uzun konuşması, evde görsel kitapların bulundurulması çocuğun okuma becerilerine doğrudan etki etmektedir (Weizman ve Snow, 2001).

Akyol'a (2018) göre okuma, daha önce öğrendiğimiz veya edindiğimiz bilgileri etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ile birlikte anlamsal çıkarım yapma süreci olarak tanımlanmaktadır. Benzer (2017) ise okumayı okunan metindeki anlamı ortaya çıkarmak için metni amacına uygun olarak ele alma süreci olarak görmüştür. Literatür incelendiğinde okuma ile ilgili en temel tanım ise harflerin birleştirilmesi olarak algılama, birleştirilen harflerin doğru bir biçimde birleştirilmesi ve okunması adına kavrama, birleştirilen hecelerden oluşan kelimelerin işlevini aktarabilme yeteneğiyle anlamlandırma, okunan cümle ve paragrafın üstbilgi düzeyinde muhakeme edilmesi adına da yorumlama ve değerlendirme sürecidir. Dökmen (1981) okumayı, kişinin önceki yaşamında sahip olduğu bilgi ile şu andaki bilgiyi ilişkilendirme, kelimeleri tanımak ve anlamak için sembollerle olan bağıntı gücünü kavrayabilme, verilen metin üzerindeki anlamı doğrular ve okuyucunun kendi görüşleriyle yorumlayabilmesi olarak tanımlamıştır.

Okuma kelimelerin hatırlanması olarak bellek, hatırlanan kelimelerin sese dönüşmesi olarak seslendirme ve bu seslendirmelerin bilişsel yolla yönlendirilerek akademik başarıyı etkilediği uzun bir süreçtir. Bu süreci oldukça iyi bir plan dahilinde yürütmek gerekmektedir. Okuma öğretiminde dikkat edilmesi gereken eylem planları arasında



okumaya başlarken çocuklara sunulacak metinlerin ağır üslupta ve yorucu içeriğe sahip olmamasıdır. Eğer öğrenciye verilen metin ağır düzeyde olursa çocukların metni anlaması zorlaşacak ve okumaya karşı direncini arttıracaktır. Bunun yerine normal ve hafif düzeydeki metinlerin verilmesi daha olumlu bir eylemdir. Bilişsel zenginliğin ve düşünme derinliğinin artırılması süreçle birlikte oluşturulacak yapılar olduğu için okuma tutumunun da uzun süreçlere hitap edecek şekilde geliştirilmesi ancak okumayı planlı bir şekilde kurmaktan geçmektedir. Okuma eğitiminde dikkat becerilerinin ele alınması, akıcı okuma çalışmalarının yapılması ve özellikle öğrencinin yaratıcı bir okur düzeyine ulaşması için zenginleştirme stratejilerinin kullanımı oldukça gereklidir. (Ökcü, 2019).

Literatür incelendiğinde okumanın en önemli bileşenleri arasında akıcı okuma kendini göstermektedir. Akıcı okumanın böylesine bir öneme sahip olmasına rağmen öğretim programlarında oldukça ihmal edilen bir konudur. Akıcı okuma kelimelerin az çaba sarf ederek hızlı ve doğru okunması, gerekli tonlamaları yaparak seslendirilmesi ve okunan kelimelerin tek seferde verilmesi olarak ele alınmaktadır (Grabe, 2010). Ayrıca Akyol (2006) akıcı okumayı, noktalama işaretlerinin ve tonlamaların da doğru bir şekilde kullanılması olarak betimlemiştir. Akıcı okuyan bireylerin sözcük hazneleri daha gelişmiştir ve sessiz okuma aşamalarına geçtikleri için çok daha hızlı okuyup yorum yapabilmektedir. Akıcı okuyamayan bireylerde ise sık sık kelime tekrarına rastlanmaktadır ve sessiz okuma aşamasına geçmekte zorluk yaşamaktadır. Akıcı okumayı geliştirmek için, bir yetişkinin model olarak önce model sonra öğrenci tarafından okunması; rehberli okuma, birbirleriyle eşleştirilen öğrenciler arasından önce akıcı okuyan öğrencinin sonra ise bu konuda zorlanan öğrencinin okuması olarak; eşli okuma, stratejileri kullanılabilir (Abadiano ve Turner,2015).

Okumanın bir diğer bileşeni ise dikkattir. Kişinin yaşantı anında ana duruma odaklanmaya ve diğer yan unsurları ihmal etme olarak adlandırılan dikkat çevredeki uyarıların kısa süreli belleğe aktarılmasını ifade etmektedir. Bilişsel süreçlerdeki karmaşıklığın anlam düzeyine geçirilmesinde önemli rol oynayan dikkat okuma becerisinin edinimini doğrudan etkilemektedir. Okuma eğitimine başlarken etkinliklerin dikkat stratejileri ile birlikte kullanılması öğrencinin okuma öğrenimindeki engelleri kaldırmaya yardımcı olacaktır ve böylece birey okuduğunu anlamının temelini gerektiği gibi atması olacaktır (Sallabaş ve Özcan,2020).

Okuma sadece okul içinde ele alınacak bir etkinlik değildir. Bu durumun en önemli sebepleri arasında okul dışı günlük okumaya ayrılan zaman da çocukların okumasını olumlu yönden etkilemesi gösterilmektedir (Ökcü ve Akgül, 2021). Ayrıca

diğer bir durum ise bireyin okumayı öğrenmesiyle birlikte günlük yaşam becerileri de etkilenmektedir. Okumayı çözen bireyler trafik işaretleri, para kullanma, otobüse binme vb. olaylara daha kolay bir şekilde dahil olabilirken okumayı çözemeyen ve çözmeyen bireyler bu durumlardan yoksun kalmaktadır. Dolayısıyla okuma hususunda zorluk yaşayan bireyler gündelik yaşam becerilerinde de yetersizlikleri sebebiyle bağımlı olarak yaşarlar (Akyol, 2005).

Özetle okuma olgusu doğumla başlayan bir süreçtir ve hayat boyu devam etmektedir. Dikkat, ebeveyn katılımı, zekâ, engel türleri, noktalama işaretlerinin yerinde kullanımı, akıcı okuma, okuma stratejileri ve sosyal yaşamımız ile doğrudan etkileşim halindedir (Coşkun,2002). Bu sebeple okuma konusunda bağımsız bireylerin yetişmesinde öğretmene ve aileye büyük görevler düşmektedir. Ailelerin okuma sürecine dahil olması ve öğretmenlerinde çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurarak okuma konusunda kendilerini geliştirmeleri, çevrenin yeniden düzenlenmesi ve çeşitli stratejilerin uygulanması okuma sürecinde çocuğa büyük katkılar sağlayacaktır. (Özbay,2004).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak okumanın; kişinin yazılı simgeler dizisini duyu organlarıyla tanıma, hatırlama, anlamlandırma, kavrama ve çözümlleme sürecini içeren zihinsel bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Konuşma esnasında çıkarılan seslere karşılık gelen simgeler dizisi anlamının ve okumanın temelini oluşturmaktadır. Söz konusu süreç kişinin dünyayı ve kendisini tanımasına, mevcut bilgi birikimini zenginleştirmesine, yeni bilgiler edinmesine, değişen ve gelişen dünyayı takip etmesine destek sağlamaktadır.

Tanımlamalarda okuma esnasında hem fiziksel hem duyuşsal hem de zihinsel süreçler bulunmaktadır. Okuma etkinliğinin gerçekleşebilmesi için kişinin duyuşsal olarak hazır olması yani metni anlamak için dikkat ve isteğe sahip olması ve sonrasında da sembol ve harfleri algılaması ve anlamlandırması gerekmektedir. Okuma etkinliği içerisinde zihinsel süreçler de bulunduğundan yalnızca mesaj çözme etkinliği şeklinde nitelendirilmesi mümkün değildir.

## **2.2. Okuduğunu Anlama**

Bilgi kaynakları günümüzde büyük oranda ve hızlı bir şekilde artış göstermiş, ihtiyaç hissedilen bilgilere ulaşmak daha kolay bir hale gelmiştir. Bu karmaşık bilgi birikimiyle birlikte hem doğru hem de gerekli bilgiye ulaşmak bir nitelik haline gelmiştir. Bundan dolayı kişilerin iyi bir okuyucu olmakla birlikte kuvvetli bir anlama becerisi sahibi olması gerekli olmuştur (Kasap & Susar Kırmızı, 2017).

Anlama okunanlardan, duyulanlardan, görünenlerden ya da bir davranıştan, bir sözden, bir kelimededen, olgu ve olaylardan sonuç çıkarma, bilgi edinme, neye işaret ettiğini veya ne istediğini kavramadır (Karakuş, 2002). Anlamanın gerçekleşmesi ancak dilin bilinmesiyle mümkündür. Bilinmeyen bir dilde yazılan metinler okunabilse de anlaşılması mümkün değildir. Anlamaya etki eden tek etken dilin biliniyor olması da değildir bununla birlikte noktalama ve imla işaretlerinin ve mevcut dile ait olan anlam özelliklerinin bilinmesi de önemlidir (Özbay, 2014).

Dil eğitimi verilmesinin en önemli amacı öğrencilerin izlediklerini, okuduklarını, dinlediklerini doğru ve tam anlamasını sağlamaktır. Bununla birlikte yazılı materyallerin anlama açısından daha zor ve karmaşık olduğu bilinmektedir (Kavcar, Oğuzkan, & Hasırcı, Türkçe Öğretimi, 2016). Okumanın amacı metni anlamaktır. Anlama etkinliği yorumlamaya zemin hazırlamakta ve bireyin okuyup dinlediklerinden faydalanmasını, okuduklarını yeni baştan inşa etmesini ve zihninde yapılandırmasını sağlamaktadır (Calp & Calp, 2016).

Okuma yalnızca kelimelerin birbiriyle bağlandığı bir işlem değildir. Çünkü okuma etkinliği esnasında yalnızca sembolleri görmek yeterli olmaz, bunların kavranması, karşılaştırılması, yorumlanması, yargıya varılması ve akıl yürütülmesi de gereklidir (Özbay, 2014).

Okuma, öğrenme ve anlama arasında yakın bir ilişki mevcuttur. Çünkü okumanın öğrenilip alışkanlık haline gelmesinin ardından okunan metinler anlamlandırılmaya başladıkça öğrenme de artacaktır. Kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama arasında da pozitif bir ilişki mevcuttur. Bilinen kelime sayısı arttıkça okumanın verimi de artacaktır. Özetle anlama, okuma ve öğrenme birbirlerini tamamlayan bir döngüyü oluşturmaktadırlar (Okur, 2013).

İyi bir okuma ses organları, zihin ve gözün eşgüdümlü çalışmasına bağlıdır. Bireyler okuma esnasında ilk olarak sözcük biçimlerini tanımaya çalışırlar. Böylece zihinde bazı çağrışımlar oluşur ve anlamlar ortaya çıkmaya başlar. Çıkan anlamlar ve ön bilgiler arasında bağlantı kurulur ve yazı seslendirilir. Özetler birbirleriyle eşgüdümlü ve uyumlu üç işlem gerçekleştirilir. Bu işlemler (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2004);

- Tanıma,
- Anlama,
- Seslendirmedir.

Okuduğunu anlama sürecine etki eden bir diğer faktör de metnin üzerinde bir takım anlama aşamalarının izlenmesidir. Bunlar (Balcı, 2013);

- Metnin yapısının çözümlenmesi,
- Metnin içeriğinin anlaşılması,
- Yorumlanması,
- Metnin eleştirilmesidir.

İşlevsel ve etkili bir okuma ve anlamamanın gerçekleşmesi için okuma sürecinin plan ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Planda okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası aşamalar yer almalıdır. Bu aşamalar şu şekilde özetlenebilir. Okuma öncesinde yapılabilecekler (Akyol, 2013; Karatay, 2011);

- Metin üzerinde göz gezdirme,
- Okuma için amaç belirleme,
- Metni inceleme,
- Metnin yazarına ve ana başlıklarına bakma,
- Ön bilgileri okuma,
- Metnin karakteristik özellikleri ve uzunluğunu inceleme,
- Yoğunlaşılacak olan noktaları belirleme,
- Metinde cevabı olabilecek soruları kendine sorma,
- Tahminde bulunma,
- Okuma hızını belirleme.

Okuma esnasında yapılabilecekler (Akyol, 2013; Karatay, 2011);

- Akıcı okuma,
- Okuma esnasında notlar tutma,
- Anlamanın kontrol edilmesi,
- Yardımcı tekniklerin kullanılması,
- Okuma hızının ayarlanması (metnin anlaşıldığından emin olabilmek için dikkatli ve yavaş okuma),
- Dikkatin dağılması durumunda okunan yere tekrardan dönüş yapma,
- Önemli yerleri renkli kalemle boyama veya altını çizme,
- Anlamayı kolay bir hale getirebilmek için sözlükten faydalanma,
- Zor bir metinde iyice odaklanma, okuduğunu anlamaya yardım sağlaması için yüksek ses ile okuma,
- Metinde yer alan resim, tablo ve grafik gibi görsellerden faydalanma,

- Belli aralar vererek ne anladığını düşünme,
- Bilgileri kalıcı hale getirebilmek için resim ve şema gibi görseller yardımıyla formüleştirme,
- İtalik ve kalın yazılara ve noktalama işaretlerine dikkat etme,
- Bilinmeyen sözcük ya da sözcük gruplarını bağlamdan yola çıkarak tahmin etme,

Okumadan sonra yapılabilecekler (Akyol, 2013; Karatay, 2011);

- Okunanların özetini çıkarma,
- Okunan metinleri değerlendirme,
- Okunan metne ait içeriğin okuma amacıyla uygunluğunu kontrol etme,
- Metinde yer alan düşünce ve bilgilerin günlük yaşamda geçerli olup olmadığını inceleme,
- Metnin anlaşılmasında tekrardan okuma,
- Metin ile ilgili tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme,
- Metinde yer alan ana bilgi ve düşünceyi eleştiri yöntemiyle değerlendirme,
- Ana düşüncenin özetlenmesi,
- Metnin anlaşılıp anlaşılmadığının denetlenmesi için okunan metni başka kişiler ile tartışma.

Okunmuş olan metnin anlaşılması esnasında direkt olarak verilen anlamların çözümlenmesi kadar dolaylı yoldan iletilen anlamların çözümlenmesi de oldukça önemlidir. Metnin anlamlandırılıp çözümlenmesi birtakım becerilerin kullanılması ve geliştirilmesiyle direkt olarak ilişkilidir (Balcı, 2009). Bu beceriler tablodaki gibi ifade edilebilir;

**Tablo 2.1:** Anlam Kurma Becerileri

<b>Basit Beceriler</b>	<b>Muhakeme ve İmaya Dayalı Beceriler</b>	<b>Kelime Anlamı Becerileri</b>	<b>Değerlendirme, Takdir Etme, Yargılama Becerileri</b>
1. Ana Düşünce	1. Çıkarımda bulunma	1. Sözcüğün sözcükteki anlamının bilinmesi	1. Ruh halinin anlaşılması
2. Aşamalandırma (Steplere Ayırma)	2. Tahminde bulunma	2. Kelimenin çağrışım yarattığı anlamların bilinmesi	2. Tarz ve tavrın anlaşılması
3. Yönergelerin izlenmesi	3. Uygulama yapılması	3. Farklı anlamların bilinmesi	3. Nitelendirmelerin ve tariflerin anlaşılması
4. Tekrardan ifade etme	4. Neden-Sonuç ilişkisi	4. Bağlamdaki anlamın bilinmesi	4. Değerlendirebilme yeteneği

**Tablo 2.2 (Devamı): Anlam Kurma Becerileri**

<b>Basit Beceriler</b>	<b>Muhakeme ve İmaya Dayalı Beceriler</b>	<b>Kelime Anlamı Becerileri</b>	<b>Değerlendirme, Takdir Etme, Yargılama Becerileri</b>
5. Delil sunma	5. Açıklama	5. Birlikte kelimelerin anlaşılabilmesi	5. Değer yargılarında bulunabilme
6. Gerçek ayrıntıları bulabilme	6. Farklılıkları tespit etme	6. Farklı anlamların bilinmesi	6. Duygularını ortaya koyabilme
7. Bilginin bulunduğu yeri belirleme	7. Kıyaslama yapabilme	7. Zıt anlamların bilinmesi	7. Düşüncelerini belirtebilme
	8. Yorum yapabilme	8. Eş seslilerin bilinmesi	8. Anlayışlı ve şakacı bir tutuma sahip olma
	9. Sonucun belirlenmesi	9. Sözcük köklerinin bilinmesi	9. Güzel olan şeyleri takdir edebilme
	10. Genellemelerde bulunma	10. Kinayeli ve mecazi anlamların bilinmesi	
	11. İmada bulunulan ana düşüncenin bulunması	11. Sözcük köklerinin bilinmesi	
		12. Benzetmelerin bilinmesi	
		13. Deyimlerin bilinmesi	

Kaynak: Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Medwell ve Wray (1993) okuma için, başarılı bir okuyucu tarafından geliştirilmesi gerekli olan birçok kavram olduğunu belirtmişlerdir. Kişinin okuduğunu anlayabilmesi için birbirinden farklı üç yaklaşım bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunlar (akt Temizkan, 2009);

1. Parçadan Bütüne Modeli (Top Down); bu modelde okuyucu tarafından izlenen basamaklar şu şekildedir; harflerin tanınması, şifresinin çözülmeye başlanması, sırasıyla sözcüklere, cümlelere, paragraflara ve bütün metne ilerlenmesi.
2. Bütünden Parçaya Modeli (Buttom Up); bu yaklaşımda birey okuma öncesinde metinle alakalı hipotezler kurmaktadır. Bu yaklaşımda her harfin tek tek tanınması gerekli değildir. Burada mühim olan bireyin anlamı yakalamasına yardım sağlayacak açıklamaya ulaşmaktır.
3. Etkileşimsel Okuma Modeli (Interactive); Parçadan bütüne ve bütünden parçaya modellerinin güçlü yönlerinin alınıp birleştirilmesi sonucunda oluşan modeldir (Temizkan, 2007). Okuma ve anlamlandırma süreçleri incelendiğinde işlem basamaklarının şu şekilde olduğu görülmektedir (Karatay, 2011);

- Okuyucunun alfabe bilgisi olmalıdır,
- Sembol ve sözcükleri görebilmeli, bunları beyne iletebilmeli ve ön öğrenmelerle bu bilgiler arasında bir ilişki kurarak kavramayı gerçekleştirebilmelidir,
- Okunan metnin analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve eleştirilmesi gereklidir,
- Ulaşılan bilgilerin kodlama ile depolanması gerekmektedir,
- Son olarak depolanan ve kodlanan bilgilerin istendiği zaman tekrar kullanılabilmesi, anımsanması ve geri çağırılması gerekmektedir.

Okumadaki en mühim etkenlerden ikisi; okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerileridir. Gelişmiş kelime tanıma becerisine sahip olan bireyler sözcükleri kolay bir şekilde telaffuz edebilirken, yeterli kelime tanıma becerisi bulunmayan bireyler kelimeleri telaffuz etmede zorlanmakta, sıklıkla duraksamakta ve geri dönüşler yapmaktadırlar. Kişiler okuma esnasında sahip oldukları enerjinin büyük bir kısmını kelimeleri seslendirmeye ayırdıkları için metnin doğru ve tam anlaşılmasıyla ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır (Yılmaz, 2008).

Okuma etkinliğinin asıl amacı “anlamı kavramak” olduğundan kelimelere ait şekillerin anlamları ile aynı anda kavranması önemlidir. Anlam hem söz gelişinden yararlanılması hem de kelimelerin özel şekillerinin tanınması yönleriyle okumanın en mühim unsurudur. Okuma yalnızca kelimelerin ardı ardına sıralanmasının seslendirildiği pasif bir etkinlik olarak nitelendirilemez. Okuyucu metinde yer alan bilgileri alıp kendi bakış açısına; amaçlarına, düşüncelerine ve bilgisine göre yorumlamaktadır. Okuduğunu anlama etkinliği bu etkileşimler sonucunda meydana gelmektedir (Sidekli & Yangın, 2005).

**Tablo 2.3:** Zayıf Okuyucu ve Güçlü Okuyucu Arasındaki Farklar

	Güçlü Okuyucular	Zayıf Okuyucular
Okuma Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ön bilgilerini aktif bir şekilde kullanırlar.</li> <li>• Metindeki ana amacı ve iletilen mesajları kolaylıkla anlarlar.</li> <li>• Okuyacağı metin türüne uygun olan bir strateji seçerler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendilerini okuma etkinliğine hazırlayamazlar.</li> <li>• Metne nasıl yönecekleri ve yaklaşacakları konusunda bilinçsizdir.</li> <li>• Amaçsızdırlar.</li> </ul>

**Tablo 2.4** (Devamı): Zayıf Okuyucu ve Güçlü Okuyucu Arasındaki Farklar

	● Güçlü Okuyucular	● Zayıf Okuyucular
Okuma Esnasında	<ul style="list-style-type: none"><li>● Dikkatlerini okumaya odaklarlar.</li><li>● Metni anlayamadıklarında kullanmak için belli bir stratejileri bulunur.</li><li>● Yeni kavramları anlamlandırmak amacıyla bağlam (kavram) analizi yapabilirler.</li><li>● Yeni bilgileri örgütler ve birleştirirler.</li><li>● Kavramayı gerçekleştirebilmek için metnin yapısal özelliklerini belirler ve kullanırlar.</li><li>● Kavradığının ne olduğunu bilincindedirler ve kendilerini sürekli kontrol ederler.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Genellikle anlam çıkarmada hata yaparlar.</li><li>● Okuma etkinliğini bilinçsiz bir şekilde sürdürürler.</li><li>● Metni anlamadığı durumda ne yapacağı hususunda bir fikirleri olmaz.</li><li>● Önemli kelimeleri tanımakta zorlanırlar.</li><li>● Ön bilgiler ile yeni bilgileri birleştiremezler onun yerine arttırıp çoğaltırlar.</li><li>● Metindeki örgütlenmeyi ve anlam kurgusunu belirleyemezler.</li><li>● Metni anlayamadığını fark edemezler.</li></ul>
Okuma Sonrasında	<ul style="list-style-type: none"><li>● Okuduklarından etkilenirler ve metni anlamadaki başarıları kendi çabalarından kaynaklanan bir sonuçtur.</li><li>● Önemli düşünceleri ve olguları özetleyebilirler.</li><li>● Dış kaynaklı bilgileri araştırırlar ve fark edebilirler.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Tutuk kişilerdir ve tereddüde düşerler.</li><li>● Özet çıkaramazlar.</li><li>● Edinilecek yeni bilgilere açık değildirler.</li></ul>

Kaynak: Calp, Ş., & Calp, M. (2016). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Yayınları

Okuma becerisinin temelinde yer alan yetersizlikler anlama seviyesini ve sürecini olumsuz etkiler. Bireylere okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için gerçekleştirilen çalışmalarda sıkça anlamamanın sağlanamadığı durumlar ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bu bağlamda okuma eğitiminin verilmesinin amacının “anlama eksiklerini gidermek” olduğunu söylemek mümkündür. Okunan metinlerinin anlaşılmasının temelinde şu sebeplerin yattığını söylemek mümkündür (Balcı, 2009);

- Metnin içinde çok sayıda bilinmeyen kelime bulunması,
- Metin anlatımının özellikle söz sanatlarıyla dolu olması,
- Metin içeriğinin okuyucuya yabancı kalması,



- Tutarsız ve karşıt anlamların birleştirilmeye çalışılması,
- Okuma etkinliğinin öznel bir çerçevede gerçekleştirilmesi ve derinlemesine incelenmemesi,
- Esas dūřune veya konu yerine yan dūřune veya konulara odaklanarak esas konuyu kaçırmak.

Okuma psikomotor ve biliřsel bir sūretir. Çünkü okuma esnasında beynimiz ve gözlerimiz birlikte hareket ederler. Okuma esnasında anlamının ne Őekilde ve hangi ařamalarla gerçekleřtiđine dair birçok grūř mevcuttur (Eaan, 2018). Okuma esnasında anlamın gerçekleřtiđi dūzeylerle birlikte okuyucunun iletiyi būtūn açılardan aynı anda irdelemesi söz konusu olmaktadır. Bu bađlamda okuyucu, okumakta olduđu metne ait özellikleri de fark etmektedir. Anlamının ne seviyede ve nasıl gerçekleřmesinin gerektiđini ifade eden okuma anlama kazanımları Tūrke đretim Programında Őu Őekilde belirtilmiřtir (MEB, 2018);

- Metin çeşitlerini ayırt edebilir.
- Okuduğu metinlerin özetini çıkarabilir.
- Metne ait ana duygu ve dūřuneyi tespit edebilir.
- Metin içerisinde ele alınmıř olan sorunlara zūmler ūretebilir.
- Metin içerisinde yer alan hikaye unsurlarını tespit edebilir.
- Metni yorumlayabilir.
- Metin ile alakalı sorular yöneltebilir.
- Metne dair soruları cevaplayabilir.
- Metnin konusunu tespit edebilir.
- Bařlıktan ve görsellerden yola çıkararak okuyacađı metnin konusuna dair tahmin yūrūtebilir.
- Görseller ile alakalı soruları yanıtlayabilir.
- Metin içindeki önemli yerlerin vurgulanış Şekillerini anlayabilir.
- Okumakta olduğu metnin içeriğine uygun olan başlıkları belirleyebilir.

- Metni meydana getiren unsurların arasındaki bağlantı ve geçiş ifadelerinin anlam üzerinde yarattığı katkıyı değerlendirebilir.
- Medya metinlerini değerlendirebilir.
- Okuduğu metinleri birbiriyle karşılaştırabilir.
- Mevcut bilgi kaynaklarını etkin bir biçimde kullanabilir.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirlik düzeyini sorgular.
- Metinde yer alan kurgu ve gerçek unsurları birbirinden ayırabilir.
- Okuduğu metin ile alakalı çıkarımlar yapabilir.
- Metinde yer alan söz sanatlarını belirleyebilir.
- Okuduğu metin içerisindeki terim, mecaz ve gerçek anlamlı kavramları ayırt edebilir.
- Çizelge, tablo ve grafiklerle sunulan bilgilerle alakalı soruları cevaplayabilir.
- Şiire ait şekilsel özellikleri açıklayabilir.
- Çizelge, tablo ve grafiklerle verilen bilgileri yorumlayabilir.
- Metin içerisinde yer alan yardımcı düşünceleri tespit edebilir.
- Metinlerin medya sunumlarıyla yazılı halini karşılaştırabilir.
- Metin içerisinde yer alan anlatım şekillerini tespit edebilir.
- Metnin düşüncesini geliştirme yolları oluşturabilir.
- Medya metinlerini sentezleyebilir.
- Metinde yer alan işlem ve iş basamaklarını kavrayabilir.

## **2.3. Tutum ve Okuma Tutumu**

### **2.3.1. Tutum kavramı**

İnsanlar günlük hayatlarında pek çok uyaran ile karşı karşıya kalmakta, onlar ile etkileşim içinde bulunmakta ve bu uyaranlara yönelik düşünce ya da inanç mekanizması geliştirmektedirler. Geliştirdikleri mekanizmanın bir çıktısı olarak da bu uyaranlara

karşı hususi bir davranışta bulunmaktadırlar. Bu noktada kişi ilk kez gördüğü bir nesneye karşı bir inanç veya bir düşünce yaratmaktadır. Fakat bu kişi aynı nesne ile tekrar karşılaştığında aynı davranışı yeniden sergilerse ona yönelik bir tutum geliştirdiğini söylemek mümkün olmaktadır (Çöllü & Öztürk, 2006). Bu bağlamda tutum kavramı, pek çok davranışın açıklanmasında bize ışık tutmaktadır. Tutum kavramı, Latince uyum anlamına gelmekte olan “aptus” dan gelmektedir (Arkonaç, 2001). Tutumun meydana gelmesinde etkili olan etkenler şu şekilde sıralanabilir (Baysal, 1981);

- Fizyolojik şartlar (Hastalık, uyuşturucu bağımlılığı, olgunlaşma),
- Genetik etkenler,
- Tutum konusuyla direkt tecrübe,
- Grup üyeliği,
- Kişilik,
- Topluma uyum (toplumsallaşma süreci),
- Sosyal Sınıf.

Tutumun oluşmasında etkili olan etkenler incelendiğinde bireylerin herhangi bir objeye karşı tutum oluşturmada, içinde yer aldığı toplumsal ilişkilerin mühim bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü topluma uyum sağlama kişi için hayati bir öneme sahiptir. Sosyalleşme süreci bireyin çocukluğundan itibaren ilk çevresini oluşturan aile ile başlamakta ve hayatı boyunca devam etmektedir. Birey bu süreçte topluma ait tutum, değer ve beklentileri kavramaktadır. Birey için toplum tutumlarının yanında katılmak zorunda oldukları veya katılmak istedikleri grupların tutumları da önem arz etmektedir. Bu söz konusu gruplar; mesleki kuruluşlar, çalışma grupları, aile, arkadaş grupları, okul çevresi ve akrabalar olabilir.

Tutum bireyin öğretme-öğrenme süreci ilk olmak üzere okul dışı ve içindeki birçok aktivitede, kişinin davranışlarını yönlendiren bir tutumdur. Tutum kavramıyla alakalı tanımlamalar ve çalışmalar oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Allport (1935) tutumu “Amerikan sosyal psikolojisinin en vazgeçilmez ve özel kavramı” şeklinde nitelendirmiştir. Eğitim alanında her gün farklı çalışmalar gerçekleştirilmesine karşın, öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi konusu önemini her daim korumaktadır. Bu bağlamda tutum kavramını açıklamak için belli tanımlamalar yapılmıştır;

Allport (1935) tutumu açıklarken özellikle nöral ve zihinsel yönünün üzerinde durmuş ve tutum kavramını “kişilerin bütün nesnelere ve onlarla alakalı durumlar üzerine dinamik etki yapan veya yönlendirici, tecrübeyle gelişen bir nöral ve mental hazır olma hali” şeklinde açıklamıştır.

Senemoğlu (2004) tutumu, davranışın tercih edilme sürecinde etkili olan içsel ve kazanılmış bir durum şeklinde tanımlarken; Demirel (2005) tutum kavramının davranışın gösterilmesine yönelik eğilim ve itici bir güç olma yönünün altını çizmiştir.

Yapılan tanımlamalar birbirinden farklı gibi görünseler de bir bütün olarak ele alındıklarında tutumu “kişinin davranışlarını yönlendirmede büyük etkisi olan, sonradan edinilmiş eğitim, düşünce ve duygular” şeklinde açıklamak mümkündür. Bu bağlamda tutum; kişinin bir davranışı sergileyip sergilememesi hususunda kararları üzerinde etkili olan duygusal ve hissi yanı bulunan zihinsel tavır” şeklinde açıklanabilmektedir. Tutum kavramı açıklanırken kaynaklar; tutum kavramının davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç farklı bileşenden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Masaroğulları & Koçakgöl, 2011; Morgan, 2006). Bu bileşenlerden ilki “duygu”dur. Duygu bileşeni olumsuz ve olumlu duygulardan meydana gelmektedir. Tutuma dair duygusal etkileşimlerden meydana gelmektedir. İkinci “bilişsel” bileşendir. Bu bileşen kişinin tutum nesnesine yönelik inanış ve düşünceleridir. Sonuncusuysa “davranışsal bileşen”dir. Davranışsal bileşen inanç ve duygulara uygun davranışlar sergileme eğilimidir. Tutuma yönelik sergilenen davranışları kapsamaktadır. Tutum öğrenciler bakımından ele alındığında öğrenmeye, herhangi bir derse, okula ya da okuma yazma gibi birçok becerinin edinilmesine ve kullanılmasına dair olumsuz veya olumlu şekilde gelişebilmektedir.

Okuma etkinliğinin asıl amacı “anlamı kavramak” olduğundan kelimelere ait şekillerin anlamları ile aynı anda kavranması önemlidir. Anlam hem söz gelişinden yararlanılması hem de kelimelerin özel şekillerinin tanınması yönleriyle okumanın en mühim unsurudur. Okuma yalnızca kelimelerin ardı ardına sıralanmasının seslendirildiği pasif bir etkinlik olarak nitelendirilemez. Okuyucu metinde yer alan bilgileri alıp kendi bakış açısına; amaçlarına, düşüncelerine ve bilgisine göre yorumlamaktadır. Okuduğunu anlama etkinliği bu etkileşimler sonucunda meydana gelmektedir (Sidekli & Yangın, 2005).

### **2.3.2. Okuma tutumu**

Tutum kavramı literatürde incelendiğinde en temelinde bir insanın nesneye, düşünceye, olaylara ve eylemlere karşı geliştirdiği psikolojik süreçtir. Bu süreçte

bireyler psikolojik temelde olumlu veya olumsuz davranışlar geliştirebilirler. Tutumların bir anda gelip geçen fikrîsel bir yapı olmadığını belirterek kişinin bir olaya ve duruma karşı sürekliliğini vurgulamış oluruz. Bu süreçte bireyin yaşantıları oldukça önemlidir ve kalıcı olduğu göz önünde bulundurulduğunda bireylere olumlu yönde tutum kazandırmak için çevreyi ve düşünceyi yeniden şekillendirmemiz gerekmektedir. Çünkü buradaki asıl amaç tutum ve okuma arasında sıkı bir bağ oluşturmaktır. Bireyin okumaya yönelik geliştirdiği duygusal tepkisi okuma başarısı ile doğrudan ilgili olduğu için okuma tutumu ve okuma iç içe yapılandırılmalıdır (Tavşancıl, 2006; Yıldırım, 2010).

Çocuklar, ergenler hatta yetişkinler için okumanın en önemli işlevleri okuma tutumunun boyutlarının ele alınması çok önemlidir. Bu işlevler arasında okumaya verilen değerle ortaya çıkan bireysel gelişim boyutu, bireyin ahlaki bakış açılarını geliştirir ve iç görüye sahip olmasını sağlar. Eğitimsel faydacılık işlevi ise kişinin mesleki başarısına yönelmesiyle ilgilidir ve ömür boyu gereksinim duyduğu meseledir. Zevk boyutu ise bireyin yeni bilgileri elde etme sürecinde aldığı hazla doğrudan ilgilidir (Stokman, 1999).

Okuma tutumu öğrencilerin veya bireylerin okumaya yönelik geçirdiği zamanı arttıran veya azaltan sadece bilişsel bir yapı olmayan aynı zaman da okuma için duyguların da hareket halinde olduğu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Smith,1990). Okuma tutumu bireyin okumaya karşı gösterdiği kişisel yargıları da içermektedir. Kişinin okumaya yönelik tutumu bu yargılarla olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Ayrıca kişinin okuma deneyiminde yaşadığı problemler ve bu problemleri çözmesi de okuma tutumunu olumlu veya olumsuz etkileyebilir (McKenna, 1994). Okuma tutumunun bilişsel ve duygusal yönleri ele alındığında okuma eyleminin devam etmesi adına tutumun güçlendirilmesi gerekmektedir. Bireyin süreç içinde yaratıcı, eleştirel yönlerini yani daha açık bir ifadeyle üst düzey becerilerini harekete geçirmesi adına tutumun önemi oldukça büyüktür (Alexander & Cobb, 1992). Okumaya tutumu gelişmiş bireylerin daha iyi okuyucular oldukları, tam karşısında ise okuma becerileri gelişmeyen bireylerin okuma tutumları da daha düşük olmaktadır (Johson,1981).

Okumaya ayrılan önem bir toplumun gelişim basamaklarını kurma konusunda oldukça destekleyici bir yapıya sahiptir ve gelişmiş bir toplumun oluşması da bireylere okuma davranışının sürekliliğinin kazandırılmasından geçer. Okuma sürekliliğinin temelleri ise okul öncesi dönemde atılmaktadır. Ailelerin böylesi bir zaman da çocuklarını kitaplarla buluşturması önemli bir öneme sahiptir. Çocukların bu sayede

okumaya yönelik tutumlarını geliştirecektir. Bu dönemden sonra okula başlayan çocuklar için okuma tutumunu geliştirici bir çevrenin düzenlenmesi ve bu davranışın bir yaşantıya eşlik etmesi temel gereksinimler arasında yerini almaktadır. Diğer taraftan tutumun geliştirilmesi, sadece doğrudan eylem planlarının oluşturulmasıyla değil aynı zamanda dolaylı olarak da geliştirilebilir. Çocuğun medyadan edindiği bilgi ve olaylar, diğer bireylerin söylemleri ve karşılaştığı ve tanımlamaya başladığı kitaplar da çocuğun tutumunu dolaylı olarak geliştirecektir (Yılmaz, 2008).

Dünyada eğitim konusunda git gide artan bir bilincin oluşması okuma ve okuma tutumu konusunda da kendini göstermiştir. Bu bilinç eğitim konusunda sadece yetkili müdür ve öğretmenlerin eylemlerde bulunması değil aynı zamanda ailelerin de eğitimde aktif olması ile mümkün olacağı yönündedir. Ailelerin aktif olduğu bir süreçte çocuk okuma ve okumaya yönelik tutumunda oldukça pozitif yönde seyretmektedir (Çalışkan, 2019). Okuma tutumu gelişmiş bireylerin okuduğunu anlama becerileri de gelişmektedir. Evde bu tutumunun geliştirilmesine yönelik ailelerin katkısı ile okuduğunu anlayan çocuklar yetişecektir. Okuma her ne kadar çocuğun içinde bir itki olarak ortaya çıksa da bir o kadar da çevreyle ilgili bir uğraştır. Bu durum bize aile ve çocuğun okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesini göstermektedir (Yılmaz, 1992; Akyol, 2005).

Okuma tutumuna yönelik genel kanı yaş ilerledikçe çocuğun tutumunun artacağı yönündedir fakat literatür incelendiğinde okuma tutumunun yaş ilerledikçe düştüğü yönünde veriler de vardır. Her ne kadar eğitim öğretim kazanımları göz önünde bulundurulduğunda böylesi bir sonucun beklenmesi bile sonuçlar aksi yöndedir. Böylesi bir sonucun sebebi ise özellikle ülkemizdeki çocukların okuma yapmasının sınav sonuçlarına yönelik olmasıyla ilgilidir. Puanlamalara bağlı olarak yapılan okumalar çocukta istenmeyen başarısızlıklar yaratmakta ve sonucunda ise sınav kaygısı oluşturmaktadır. Bu bağlamda çocukların okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu yönüyle çocukların teste tabii olması, niteliksiz metinlere sahip kitapların olması üzerine bir kez daha düşünülmesi gerekmektedir (Can, Deniz ve Çeçen, 2016). Ayrıca okuma tutumu konusunda babaların çocukların okuma tutumunu geliştirmesinde oldukça büyük etkileri bulunmaktadır. Ayrıca eğitim seviyesi bakımından düşük olan babaların, çocuklarının ancak daha çok okuyarak meslek edinmeleri yönündeki inancı ve düşünceleri çocukların okuma tutumunu daha ileriye taşımıştır. (Can, Deniz ve Çeçen, 2016).

Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya eklenmesi gereken derslerin okuma tutumunun göz önünde bulundurulması sistematik şekilde yeniden

yapılandırılması gerekmektedir. Çocuklara okuma tutumunun kazandırılması adına ilgilerinin ön plana çıkarılacağı, hayal gücünün kullanabileceği, yaratıcılıklarının geliştirileceği bir ev ortamının oluşturulması gerekmektedir. Okumanın geliştirilmesinde gelişmesinde en önemli belirleyici faktörler elbette tutumun, ailenin, ilgi çekici kitapların yeterliliğidir. Dolayısıyla ev ve okul ortamlarının zengin kitap türleriyle donatılması gerekliliği aynı zamanda çocukların sosyalleşmesi hususunda da önemli etkilere sahip olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin çocuklara okuma etkinlikleri sırasında soracağı sorular yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı sorularla desteklenmelidir. Scamper tekniği ile tutum arasındaki ilişki çocukların tutumunu geliştirmektedir. Öğrencilere verilen ödevler çevre bakımından zenginleştirme türleri ile farklılaştırılmalı öğrenci kütüphanelere, gezi sahalarına yönlendirilmelidir. Tüm bu eylemler öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun geliştirilmesi konusunda öğretmenler ve aileler için kilit ipuçları ile karşımıza çıkmaktadır. Okuyan bireylerin yetişmesi okuma tutumuna ve bunların bir arada yürütülmesine bağlıdır. Unutulmaması gerekir ki tutum ve okuma psikolojik bir süreçtir. Bu süreci olumlu yaşayan bireyler aynı zamanda da hem akademik alanda hem de eleştirel düşünme becerileri alanında başarı sağlayacaktır (Akbaba,2017).

Öğrencilerin okuma etkinliği üzerine geliştirmiş oldukları tutumlar birçok araştırmaya konu olmuştur. Okumaya dair tutumların araştırılması, süreçteki problemlerin belirlenmesi, incelenmesi, iyileştirilmesi; bunlarla birlikte okuma alışkanlığının ve ilgisinin kazandırılması bakımından önem arz etmektedir. McKenna ve Arkadaşları (1995) okuyucuların gelişim aşamasında tutumu anlamanın önemini iki ana sebebi olduğunu belirtmişlerdir: “İlki tutum, onun pratik ve katılım (engagement) gibi etkenler üzerine tesiriyle bir öğrencinin kazanacağı yetenek seviyesi üzerinde etkili olabilir. İkincisiyse akıcı okuyuculardaki zayıf tutum, onların okumadan uzaklaşmasına neden olabilmektedir”. Bununla birlikte McKenna ve Arkadaşları (2012)’na göre okuma tutumunu ölçümleme, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri ve okuma zorlukları hakkında bilgi sahibi olmaya destek olmaktadır. Okuma tutumu çok ilgi gören bir kavramdır. Bunun sonucunda okuma tutumunun gelişmesine dair bazı modeller üretilmiştir.

### **2.3.2.1. Mathewson modeli**

Mathewson (2004) modeli, genellikle tutumun okumayı öğrenme ve okuma sürecindeki rolü ile alakalıdır. Bu bağlamda tutum, kişinin okuma niyetine etki eden etkenler şeklinde düşünülmektedir. Tutum niyet üzerine; niyet okuma üzerinde etkilidir ve okuma hisleri, düşünceleri ve duyguları meydana getirmektedir. Bu döngünün devam

ettirilebilmesi için; okumanın sonucunda meydana gelecek olan duygusal durumlar, duygular ve düşüncelerdeki memnuniyetin oluşması gerekmektedir. Okuma tutumu, okuyucuların okumaktan memnun kaldıkları sürece okuma davranışlarını devam ettirme isteklerini sürdürmektedir. Diğer bir ifadeyle Mathewson modelinin temeli okuma, niyet ve tutum arasındaki ilişkiden meydana gelmektedir. Bu modele göre tutum okuma üzerinde doğrudan etkili değildir; tutum niyet üzerinde etkilidir ve bireyin okumayı sürdürmesi ve onu sürekli kılmasındaki aracı faktör niyettir.

Mathewson okumayı sürdürme veya okuma niyetinin okumaya yönelik negatif veya pozitif tutumdan daha önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu durumu “büyük etki” olarak nitelendirmiş ve okuma konusunda pozitif düşüncelere sahip olan bir öğrencinin okuma niyeti olmaması durumunda zorunlulukları haricinde okuma ile ilgilenemeyeceğini belirtmiştir. Bu durum da öğrencinin bağımsız bir okuyucu olmasına veya okuma yeteneğinin gelişmesine engel olabilir. Araştırmacı okuma tutumu üzerinde etkili olan beş kavram olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar (Mathewson, 2004);

- İnançlar,
- Duygular,
- Dışsal motive ediciler,
- Eylem hazırlığı,
- Kişinin duygusal durumudur.

Mathewson modeli okuma niyetini ve sürdürülebilir okumayı etkileyen unsurlardan dışsal motive edicilerin ve içsel durumların üzerinde durmuştur. İçsel durumlar okuyucunun metni okuma aşamasında konsantrasyonuna odaklıdır. Dışsal motive edicilerse; okuyucunun dışında kalan ortamlar, normlar, amaçlar, teşviklerdir.

### **2.3.2.2. McKenna modeli**

McKenna ve Arkadaşları (1995) okuma tutumu modelini Mathewson modeli ve okuma tutumu ile alakalı diğer literatür ve kavramları inceleyerek geliştirmişlerdir. Model çevre ve sosyal yapı çatısında kurgulanmış; sürdürme, inanç, subjektif normlar, okuma niyeti, okumaya karar verme ve okuma tutumu gibi değişkenler ile bütünleştirilmiştir. Bu modelde her okuma tecrübesi, bireyin okuma tutumunda ve okuma sonuçlarına dair inançlarında farklılıklar meydana getirmektedir. Model tutumların kültürel ve sosyal ortamdan etkilendiğini savunmaktadır. Bireyin okul



ortamı, aile ortamı, ev ortamı ve kültürel çevresi okuma tutumunu destekleyebilir ve geliştirebilir. Ayrıca bireyin içinde yer aldığı toplumda veya kültürde okuma ilgisi azsa veya negatif duygular varsa; bireyin okuma tutumunun pozitif olması pek mümkün olmayabilir.

### **2.3.3. Okuma etkinliğinde tutumun önemi**

Öğretim sürecinde öğrencilerin okuma tutumunun pozitif yönde geliştirilmesi öğretim programlarında üstünde durulan bir konudur. MEB tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programı kapsamında öğrencilerin beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmış ve değerlendirme aşamasında tutumlardaki gelişmeler incelenmiştir (MEB, 2006).

İşeri ve Ünal (2010) ve İşeri (2010) dil konusunda tutum oluşturamamayı, saygı ve sevgi geliştirememeyi ve en mühimi dil bilinci oluşturamamayı öğretimde karşılaşılan en mühim sorunlar arasında görmektedir. Bu da okumanın fonksiyonel bir okuyucu olma ve nitelikli okuma bakımından tutumun önemini gözler önüne sermektedir. Bu hususta gerçekleştirilen çalışmalar okuma sürecinin okumanın alışkanlık haline getirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanılması süreçlerinde tutumun ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Kurt (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sevdikleri eserleri okuduklarında onu daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Tutum bir diğer yandan genel okuma başarısı, okuma zorlukları ve okuduğunu anlamaya dair varyansları açıklayan değişkenlerin arasında bulunmaktadır (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012).

Ilustre (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuyucuların okuma inançlarının, okuduğunu anlama üzerinde en etkili değişken olduğu belirlenmiştir. Okumayı seven çocukların daha çok okuma yapacağı ve onların okuma istekliliği ve tutumunun okuma gelişimlerini arttıracığı belirtilmiştir. Pozitif okuma tutumu, okuyucuların ilerleyen dönemlerde de okuma ilgisini devam ettirmesine katkı sağlayacaktır (Wilson & Casey, 2007). Yapılan çalışmalar sınıf seviyesi yükseldikçe okuma tutumunun azaldığını göstermiştir (McKenna, Kear, & Elisworth, 1995). Bu kaniya benzer olarak Smith, Smith, Gilmore ve Jameson (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin okuma başarısının 8-12 yaş aralığında arttığı ancak okumaya ilişkin öz yeterlilik ve okumayı sevme düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okuma tutumundaki azalmanın okul haricindeki okumaya ayrılan zamanın ve gönüllü okumanın azalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Alvermann,

Young, Green, & Wisenbaker, 2004). Elde edilen bu sonuç, okuyucuların okuma zorunluluğu olan dersler gibi durumların haricinde gerçekleştirdikleri okumaların okuma tutumunun belirlenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Okuma alışkanlığı ve tutumu arasında mühim bir ilişki mevcuttur (Karim & Hasan, 2007).

Balcı ve arkadaşları (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim 6. Sınıfa giden öğrencilerin kütüphane kullanımları, okuma alışkanlıkları ve okuma tutumları araştırılmıştır. Çalışmada 403 öğrenci değerlendirilmiş ve bu öğrencilerin %14,6'nın az okuyucu olduğu, 269'unun kütüphaneye hiç gitmediği, fazla okuyan öğrencilerin okuma tutumunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okuma öğretimi yapmakla görevli olan öğretmenlerin, öğrencilerinin alışkanlıklarının, motivasyonlarının ve okuma tutumlarının farkında olması gerekmektedir (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012). McKenna ve Arkadaşları (1995) öğretmenlerin, öğrencilerin okuma tutumları üzerinde olumlu etkide bulunabileceklerini belirtmişlerdir. Okuyucular bakımından sosyal ortamlar, aileler ve öğretmenler okuma kültürü açısından oldukça önemlidir (Lukhele, 2009).

#### **2.3.4. Farklı okuma ortamları ve tutumlar**

Okuma ortam ve amaçları günden güne genişlemekte ve farklılaşmaktadır. 21. Asırdan öncesinde okuma genellikle basılı kaynaklardan gerçekleştirilirken; son dönemlerde internet ortamından ve teknolojik ürünlerden okuma yapılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda da okuyucuların dijital okuma tutumları konusu literatüre girmiştir. Bu bağlamda okumanın gerçekleştiği yer ve amaca göre tutumlar da farklı başlıklar altında ele alınmaya başlamıştır. Genellikle ders ve okul içerisinde, içeriklerle alakalı olarak herhangi bir metnin okunmasına yönelik tutum “akademik amaçlı okumaya karşı tutum” şeklinde isimlendirilmiştir. Bir diğer yandan kişinin bir ders içeriğinden bağımsız olarak merak giderme, eğlenme amacıyla gerçekleştirdiği okumalara “serbest amaçlı okuma” şeklinde isimlendirilmekte ve bu okuma türüne karşı geliştirilen tutum “serbest okumaya karşı tutum” şeklinde isimlendirilmektedir (Conradi, Jang, Bryant, Craft, & McKenna, 2013; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012).

Akademik amaçlı okuma tutumu ve akademik amaçlı okuma öğrencilerin genellikle bir ders hakkında bilgi edinmek, sınava çalışmak gibi amaçlarla gerçekleştirdiği okuma türüdür. Okuyucuların en çok gerçekleştirdiği okumalar akademik amaçlı okumalardır. Okuyucular bu okuma çeşidinde konu hakkında bilgi edinmek ve o konuyu öğrenmek amacıyla okuma yapmaktadırlar. Okuma yeteneği ve

akademik okuma arasında bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Mokhtari, Reichard, & Gardner, 2009).

Mokhtari ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada televizyon izleme, serbest okuma ve internet kullanımı aktiviteleri üzerinde okuyucular araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bu aktiviteler içerisinde en fazla yapılan okumanın akademik amaçlı okuma olduğu belirlenmesine rağmen bu etkinliğin en az sevilen etkinlik olduğu belirlenmiştir. Bu okuma türünde öğretmen, sınıf veya okulun zorlayıcı olduğu görülmüştür. Serbest okuma ise okuyucuların herhangi bir sınav ders kaygısı olmadan, eğlenme, boş zamanlarını değerlendirme, keşif ve meraklarını giderme amacıyla gerçekleştirdikleri okumalardır. Serbest okumalar hayal gücünü uyarabilir, gerçek dünya tecrübeleriyle hayal gücü arasında bağlantı oluşturabilir ve hayal gücünü harekete geçirebilir. Yapılan araştırmalar serbest okumanın kişinin hayatının ilk senelerinde edinildiğini işaret etmektedir. Eğer öğrencilerin okuma becerileri iyiye ve okuma tutumları pozitif düzeydeyse okulların öğrencilerin serbest okuma etkinlikleri katılmalarına olanak sunmalıdır (Wilson & Casey, 2007). Serbest okuma ve okuma yeteneği arasında pozitif bir ilişki mevcuttur. Mokhtari ve diğerleri (2009)'nin gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların serbest okumayı akademik amaçlı okumaya göre daha çok sevdiğini belirlenmiştir. Bu durumun bireylerin okul dışındaki okuma tutumları ve okuma miktarları bakımından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Dijital okuma kişilerin yaşamında pek çok açıdan etkili olmuştur. Bireylerin tüketim biçimi, bilgiye ulaşma davranışları, iletişimi, eğlenme biçimi gibi davranışlarının birçoğu dijital teknolojiyle beraber yeni bir şekil almıştır. Bunlardan biri de okuryazarlıktır. Bu alandaki kaynaklar teknolojinin gelişimiyle birlikte hacim kazanmış ve ekran okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve e-okuryazarlık gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu da e-metin, e-yazar, e-okur kavramlarının doğmasına neden olmuştur (Altun, 2003).

Dijital devirde hayatını sürdüren kişiler gerek eğlenme, hobi gibi amaçlar gerek de zorunlu ihtiyaçlarını giderebilmek için gereken kaynakların birçoğunu dijital ortamlarda okumaktadırlar. Dijital okuryazarlık, elektronik ortamlardaki metin kombinasyonlarını, metinleri ve bunlara ilişkin uygulamaları içermektedir (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012).

Glister (1997) dijital okuryazarlığı “bilgisayarlar aracılığıyla sunulan farklı kaynaklardan çoklu form halindeki bilgiyi anlama ve kullanma yeteneği” şeklinde

açıklanmıştır (akt. McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012). Martin (2005) ise bu kavramın bireylerin başarısı açısından çok önemli olduğunu belirtmekte ve bunu 21. Asır için önemli bir araç olarak görmektedir. Martin (2008) ilerleyen zamanlarda bu kavrama dair birçok anahtar unsuru kapsayan ve bunları açıklayan bir okuryazarlık tanımı oluşturmuştur. Bu tanımda kişilerin; dijital araçları uygun bir şekilde kullanılmasını, dijital kaynaklara yönelik bilinç ve tutumunu, dijital kaynakları yönetmesini, tanımasını, değerlendirmesini, entegre etmesini, sentez ve analiz etmesini, dijital kaynaklara erişimini, yeni ortam ve ifadeler oluşturmasını, iletişim kurmasını ve sosyal aktiviteler oluşturabilmesini içermektedir.

Ülkemizde iletişim ve teknoloji temelli kaynaklara yönelik okumalar ve söz konusu kaynakları kullanma oranları günden güne artış göstermektedir. TUIK (2012) tarafından sunulan verilere göre son senelerde Türkiye’de internet kullanımı hızlı bir şekilde artış göstermiştir. Sunulan verilere göre 16 yaş grubundaki kişilerin internet ve bilgisayar kullanım oranı %48,7 olarak sunulmuştur. İnternet en çok çevrimiçi haber, dergi, gazete veya haber okuma amacıyla kullanılmıştır (%72,5). Bu da öğrencilerin bu alanlardaki okuma beceri ve tutumlarının incelenmesini zorunlu hale getirmiştir. Dijital alanların okuma öğretimi esnasında kullanımı da bir tartışma konusu haline gelmiştir. Dijital alanlardan yapılan okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu arttıracığı düşünüldüğünden, akıcı okumanın sağlanabilmesinde bu alanlardaki metinlerden faydalanılabileceği tavsiye edilmektedir (Thoermer & Williams, 2012).

İnternet siteleri günümüzde mühim okuma kaynakları arasında yerini almıştır (Karim & Hasan, 2007). Bir diğer yandan internet kullanan, eğlenme veya ödev amaçlı okumalarını internet üzerinden yapan öğrencilerin okuma tutumu ve okuma alışkanlığı düzeylerinde artış gözlenmiştir (Durualp, Çiçekoğlu, & Durualp, 2013).

Weisberg (2011)’in e-metin kaynakları ve basılı metin kaynaklarını karşılaştırdığı araştırmasında, okuyucuların e-metin kitaplarına dair tutumunun arttığı ve bunlara dair istekliliklerinin yükseldiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bugün öğrencilerin, bilhassa ilerleyen yaşlara doğru internet ve teknoloji alanındaki okuma ve yazı aktiviteleriyle daha ilgili oldukları görülmüştür. Akıllı telefon, bilgisayar gibi birçok teknoloji ve bilgi ürünleri gençlik dönemindeki kişilerin hayatında önemli bir konum almıştır. Bu da bireylerin okuma etkinliklerini artık kitap veya basılı kâğıt gibi materyallerin yerine daha çok teknolojik ortam ve kaynaklardan yapmasına neden olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerinin okuma tutumlarını geliştirme aşamasında basılı materyallerle birlikte dijital materyalleri kullanmasının da önemini gözler önüne sermektedir.

Conradi ve Diğerleri (2013) öğrencilerin çoklu alanlardaki okumalarına dikkat etmenin, öğrencilerin bakış açılarını geliştireceğini belirtmektedir. Diğer yandan geleneksel materyaller ile okumada zorlanan kişilerin dijital alanlarda okuma zorluğu yaşamayacağını belirtmekte ve dijital okuma tutumunun öneminin altını çizmektedirler.

#### **2.4. Okuma Kültürü**

İnsanların sahip olduğu alışkanlıklar, hayat düzenleri, değer yargıları, davranışları, düşünme şekilleri ve duygu durumları zamanla değişebilmektedir. Bu durum tıpkı yetişkinler gibi çocuklar için de geçerlidir. Örneğin geçmiş senelerde çocuklar vakitlerini daha çok spor yaparak, oyun oynayarak ve daha çok okuyarak geçirirken bugünkü çocuklar televizyon izlemeye daha çok vakit ayırmaktadırlar (Bamberger, 1990). Bundan dolayı bilhassa gelişimin oldukça yüksek hızda olduğu ve büyük oranda tamamlanmış olduğu çocukluk döneminde çocuğun gelişimini tam anlamıyla destekleyecek özellikte zengin bir çevre oluşturulması ve gereken bütün şartların sağlanması hayati bir gereklilik niteliğindedir (Nas, 2014). Kişinin düşünce ve duygu açısından olgunlaşmasında ve gelişiminde oldukça önemli olan okuma, bugün internet ve televizyon gibi oldukça güçlü rakipler ile mücadele içerisinde. Günümüzde okuma kültüründen veya yazılı kültürden daha çok bakmak ve görmek ön plandadır, okuma maalesef ki görsel medya kültürünün karşısında geride kalmıştır (İnal, 2009; Şirin, 2006).

Okuma kültürü kavramı Sever (2018) tarafından “demokratik toplumlarda ihtiyaç duyulan duyarlı-düşünceli bireylerin edinmesi gereken en temel becerilerdendir” şeklinde ifade edilmiştir. Okuma becerisinin edinilmesi, kendi içerisinde birbirleri ile bağlantılı/bağımlı ve birbirlerini tamamlayan farklı evrelerin doğru bir biçimde tamamlanması sonucunda mümkün olmaktadır (Sever, 2013). Okuma becerisinin temelini erkek çocukluk döneminde atılması gerekmektedir. Sonrasındaysa becerinin yapılandırılması, geliştirilmesi ve kalıcı bir hale getirilmesi gerekmektedir (Güler, 2011).

Okuma kültürü kavramı farklı bilim insanları ve araştırmacılar tarafından defalarca tanımlanmıştır. Sever (2018) okuma kültürü kavramını şu şekilde tanımlanmıştır; “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanışmış olduğu bu dünya tarafından kendisine sunulan iletileri sorgulama, sınama, paylaşma yeterliliğini elde etmiş ve bunların sağladığı imkanlarla yaşamayı bir alışkanlığa dönüştürmüş olan kişiler tarafından edinilmiş olan kültürdür.” Okuma kültürü sahibi kişileri yazılı kültürle dost olan kişiler şeklinde de nitelendirebiliriz. Okuma kültürünü toplumsal ve bireysel

olarak iki açıdan ele alabiliriz. Bireysel açıdan okuma kültürü “insanın yaşam şeklinin “okuma” alanına yansıyan kısmı” olarak tanımlanabilir (Doğan Güldenoğlu, Karagül, & Sever, 2017). Yine bireysel açıdan okuma kültürü “yazılı kültürel ürünler ile iletişimi alışkanlık haline getirmiş, bu kültürün sağladığı eleştirme ve sınama yetkinliklerini elde etmiş; teknolojik aletlerden amacına uygun faydalanabilen kişilerin sahip olduğu becerilerin tamamı” şeklinde tanımlanabilir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017). Toplumsal açıdan okuma kültürüyse okumayla ilgili becerilerin toplumsal bağlamda yaşam tarzına evrilmesi şeklinde ifade edilebilir. Toplumsal uygarlık seviyesinin yükselmesi için okuma kültürünün bir zorunluluk olduğu söylemek mümkündür (Güler, 2011; Sever, 2013).

Bugün okur olma ve okur yazarlık kavramları birbirinin yerine kullanılabilir ancak bu doğru değildir. Okuryazarlık bugünkü insanlar için temel becerilerden biridir fakat bu becerinin yalnızca okuma kültürü edinme sürecinin bir evresi olduğu bir gerçektir, okuryazarlık bir birey için yalnız başına yeterli olmayacaktır (Nas, 2014). Bugün çocuklara verilen örgün eğitim kapsamında hatta örgün eğitime geçmeden evvel kısa bir süre içerisinde okuryazarlık becerisinin kazandırılabilirdiği görülmüştür. Fakat gelişmiş ülkelerin birçoğunda okuryazarlık becerisine sahip olan kişilerin büyük çoğunluğunun bunu alışkanlık haline dönüştüremediğini, “gizli okumaz yazmaz (Nas, 2014)” a dönüştüğünü söyleyebiliriz (Bamberger, 1990).

Temel okuryazarlık becerisi bulunan bir bireyin okurluğa geçiş yapabilmesi için pek çok şartın yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Bilhassa kişinin okuma becerisini sürekli kullanması, alışkanlık haline getirmesi ve işletmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte metinlerin art alanına inilmesi, metinlerin değerlendirilmesi ve eleştirel bir açıyla metinlerin ele alınması okur tarafından edinilmesi gerekli olan donanımlar arasındadır (Özdemir, 2013; Temizkan, 2009).

#### **2.4.1. Okuma kültürü edinme süreci**

Dudak (2005), tarafından yapılan çalışmada, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışının uygulandığı İstanbul'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin motivasyonları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenleri motive eden faktörlerin başında okul içi ortama ilişkin faktörler ve avantajlara ilişkin faktörler yer almaktadır. Motivasyon faktörleri açısından bakıldığında ise proje okulları lehine, mesleğe ilişkin faktörlerde kadınlar lehine, mesleğe ve öğrencilere ilişkin faktörlerde ise erkek çalışanlar lehine, taraflar arası ilişkilerde farklılık bulunurken yaş ve mesleki kıdem açısından farklılık bulunmamıştır.

Okuma kültürünün toplumsal ve bireysel çerçevede oluşumu, kökleşmesi ve gelişmesi uzun bir süreci kapsamaktadır. Tam manasıyla okuma kültürünün oluşturulabilmesi için pek çok şartın yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Bu bağlamda başta aile gelmek üzere okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, yayınevlerinin, sanatçıların ve diğer ilgili kurum ve kişilerin duyarlı çalışmaları gerekli olmaktadır (İnce Samur, 2011; Bulut & Kuşdemir, 2015; Temizkan, 2009).

Okuma kültürünün edinilmesi tesadüfî bir süreç değildir bunun aksine birbiriyle bütünlük ve ardışık aşamaları içeren bir süreçtir. Birbirini takip eden bir sürecin ilk aşaması “dinleme alışkanlığı”nın oluşturulmasıdır. Bunun sonrasında “okuma- yazma becerisi”nin kazanılması gelmektedir. Bunu da “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okuryazarlık becerisi” takip etmektedir (Sever, 2013).

Okuma kültürü edinilmesi süreci, güçlü bir bilinç, sabır ve yoğunlaşmayı gerekli kılan bir süreçtir. İlgili sürecin tesadüflere bırakılması günümüzde bilhassa internet ve televizyon gibi güçlü materyallerin karşısında okuma kültürünün kazanılmasını zora sokmaktadır. Okuma kültürünün edinilebilmesi için çabaların elde başlaması, okulda dizgisel çabalarla devam ettirilmesi ve geliştirilmesi ve toplumsal yaşamda desteklenmesi gerekmektedir (Bamberger, 1990; Güler, 2011; Sarar Kuzu, 2006).

Çocukların edebi eserlerle, kitaplarla kurduğu ilişkinin sahip olduğu nitelik; çevresinde bulunan yetişkin bireylerin çocuğun yaşıyla birlikte çeşitlenen ihtiyaç ve ilgisine göre değişen şartlara gösterilen ilgiye göre farklılaşmaktadır (2013). Küçük yaşlarında kitap ile tanışmış olan, kitap sevgisi edinen ve kitaplarla arkadaşlık kuran çocukların okuma becerisini edinmesinin ardından gelişim, gereksinim, ilgi ve yaşına uygun kitaplar ile karşılaştırıldığında okuma alışkanlığını daha kolay kazandığı bilinmektedir (Enginün & Diğerleri, 2000).

Okuyarak öğrenme, merak giderme, keşfetme, bilme, heyecan duyma, paylaşma, sevinme, mutlu olma gibi gereksinimlerini karşılayabilen çocuklar zaman için okumayı doğal bir ihtiyaç olarak nitelendirirler (İnce Samur, 2011). Fakat bu süreç içinde okuma alışkanlığı; bir ödev olarak, zorlama ve yönergeler ile değil sevdirmeye, özendirme ve merak duygusunu tetiklemeyle kazandırılmalıdır (Eyüp, 2016).

Kültürlerin kısa bir sürede oluşturulması mümkün değildir. Toplumda ve bireylerde okuma kültürünün oluşumu ve sürekliliğinin sağlanması için sistemli çabaya, sabra, emeğe ve uzun tecrübelerle ihtiyaç duyulmaktadır (Güler, 2011).

Okuma kültürü oluşumunun evreleri şu şekildedir;

#### 2.4.1.1. Kitapla tanışma (0-2 yaş)

Ündar (2005), yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenleri de dikkate alarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda boylamsal çalışmalarla iş doyumunun kariyer evrelerine göre değişiminin gözlenmesi ile iş tatminini artırmaya yönelik yükselme kriterlerinin belirlenmesi önerilmiştir.

Hayatın ilk dönemindeki yaşantı şekli, bireyin kişiliğinin şekillenmesinde kalıcı olarak olumsuz ya da olumlu etkiler yaratabilmektedir (Sarıyüce, 2012). Bu süreçte kitaplar ile kurulan ilişkinin niteliği ve yoğunluğu ilerleyen dönemlerde gelişecek olan kitap-birey etkileşimleri üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır (Sever, 2013). Çocuğun kitaplara duyduğu ilginin bir yaşında ortaya çıkmaya başladığı, çocuğun yavaş yavaş kitabı incelemeye, sayfalarını çevirmeye ve kitapla oynamaya başladığı gözlemlenmektedir (Enginün & Diğerleri, 2000). Ailelerin bu süreci dikkatle planlaması ve özenle yürütmesi gerekmektedir. Ailelerin çocuklarının ilk yaşlarından itibaren onları kitapla tanıştırmak için bilinçli çabalar sergilemesi oldukça önemlidir (Aslan & Doğu, 2016; Enginün & Diğerleri, 2000; Eyüp, 2016). Kitapların aileler tarafından düşünce ve duyguları besleyen bir araç olarak nitelendirilip çocuğun temel ihtiyacı olarak görülmesi gerekmektedir (Sever, 2013). Çocuğun mümkün olduğunca erken yaşta kitaplar ile olumlu tecrübeler edinmesi ilerleyen dönemlerde onların iyi bir okur olmasına katkı sağlamaktadır (Arıcı A. F., 2016; Yılmaz, 2004).

Erken yaşlarda çocuğun gelişim döneminin özellikleri, ruhsal ve bedensel gereksinimleri göz önünde bulundurularak kitaplarla ilişki kurmasının sağlanması, okuma kültürünün başlangıcını sağlamaktadır. İlk yaşlarından itibaren kitap ile tanışmış olan çocuk, okuma kültürünün edinilmesindeki diğer aşamalara hazır hale gelmektedir (İnce Samur, 2011; Gürel, Şahbaz, & Temizyürek, 2016). Bu bağlamda kitapların çocuğun yaşam alanında eğlence ve oyun aracı olarak yer alması oldukça önemli olmaktadır. Bu süreçte çocuk kitaba dokunmalı, onu çevresinde görmeli ve kitap ile oyunlar oynayabilmelidir (Aktaş, 2010; Eyüp, 2016).

Tasarım açısından çocuğun ilgisini çekebilecek olan, albeni düzeyi yüksek, el yapısına uygun, özel kesimli, bol resim içeren ve canlı renklerin kullanıldığı, müzikli, sesli, aksesuarlı ve özel dokulu kitaplar ile buluşturulması gerekmektedir. Kitabın içeriğinde çocuğun çevresinde yer alan kaşık, kuş, baba, anne, kedi, bardak, köpek, masa gibi kavram ve nesnelere tanıtan, çocuğun kavram gelişimine yardımcı olan kitaplar seçilmelidir (Sever, 2013).



Böylece kitabın zengin ve kapsamlı dünyasını keşfeden oynama, eğlenme, bilme ve merak gibi temel ihtiyaçlarını gideren çocukların hayatında kitap vazgeçilmez bir öğe haline gelebilecektir (Enginün & Diğerleri, 2000).

#### **2.4.1.2. Kitapla arkadaşlık kurma (2-4 yaş)**

Okuma kültürü edinilmesindeki ikinci evre kitaplar ile arkadaşlık kurma evresidir. Bir önceki evrede kitap ile tanışan, kitabı hayatında, oyunlarında gözlemleyen çocukların bu evrede kitap ile kurduğu ilişkiyi daha da geliştirmesi gerekmektedir. Çocuk bu evrede kitabı sıradan bir nesne olarak değil de hoş zaman geçirdiği ve beraber olmaktan dolayı mutluluk hissettiği bir arkadaş olarak görebilmelidir. Okuma kültürü edinme sürecinin beklenen düzeyde ilerlemesi ve başarıya ulaşmasında bu dönem oldukça önemlidir. Bu dönemin sağlıklı yürütülememesinin sonucunda çocuğun kitabı yaşamının bir döneminde oyun oynadığı ve sonraki senelerde ilgisini çekmeyen sıradan bir nesne olarak değerlendirmesi muhtemeldir (Aktaş, 2010).

Bu basamakta çocuğun kitap ile arkadaşlık kurabilmesi ve ona karşı duygusal bir yakınlık hissedebilmesi için ilk olarak ailelerin bilinçli bir şekilde onu desteklemesi gerekmektedir (Sever, 2013). Bu süreçte düşünce ve duygu dünyasını uyaran çocuk kendisinin rahat bir şekilde taşıyabileceği ağırlık, şekil ve hacimde olan, kolayca ve sıkılmadan inceleyip eline alabileceği, resimli, gelişim, beğeni ve ilgisine uygun kitaplar ile buluşturulmalıdır. Yetişkinlerin kitapları uygun bir şekilde seslendirmesi, çocuklar ile kitaplarla alakalı sohbet etmesi, boyama benzeri aktiviteler yapması, canlandırmalar yapması çocukların kitaba olan ilgisinin artmasına ve okuma kültürü edinmelerine katkı sağlayacaktır (Kıbrıs, 2016).

#### **2.4.1.3. Kitap sevgisinin oluşması (4-6 yaş)**

Kitap ile tanışma ve arkadaşlık kurmanın ardından üçüncü basamak kitap sevgisinin oluşmasıdır. Bundan önceki basamakların doğru bir şekilde geçirilmesi çocukta kitap sevgisinin oluşumu kolaylaştırmaktadır. Fakat önceki evrelerin istenen nitelikte geçirilmemiş olması çocukta kitap sevgisinin gelişmesini zora sokmaktadır. Bazı eğitimcilerin ve ailelerin diğer pek çok konuda olduğu gibi okuma kültürü edinme süreciyle alakalı da yanlış ve eksik bilgiye sahip olduklarını söylemek mümkündür. Çocuklara kitapların değeri ve okumanın önemi konusunda baskı yapıldığında ya da telkinlerde bulunulduğunda okuma alışkanlığı edinileceği düşüncesi de bu yanlış düşüncelerden biridir. Bu davranışın çocukların okumayla alakalı bilişsel farkındalık kazanmasında etkili olacağı düşünülse de çocuklarda okuma alışkanlığı oluşturulması için yeterli değildir (Aşlıoğlu, 2006).

Okulöncesinde kitap ile tanışma, kitap sevgisi kazanma ve kitap ile arkadaşlık kurma hususunda sergilenen bilinçli çabalar, çocukların okuma kültürü edinmesine sağlam bir zemin oluşturmaktadır. Kitap ile yakın ilişkide olan ve kitabı seven çocukların sonraki basamaklarda temel okuryazarlık becerisi edinmesi ve eleştirel okumayı gerçekleştirmesi de kolaylaşmaktadır (Nas, 2014).

Küçük yaşlardan itibaren nitelikli, sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş kitaplar ile buluşturulan ve kitap konusunda olumlu tecrübeler biriktiren çocukların kitaba olan bağlılığı ve ilgisinde artış olacak ve bu bağlılık ve ilgi sonucunda güçlü bir sevgi oluşacaktır. Sevdiği kitaplar ile vakit geçiren çocuk bu durumdan zevk alacak ve bu şekilde okuma alışkanlığı meydana gelecektir. Buradaki temel sorumluluk öğretmenlere, eğitim kurumlarına ve ailelere aittir (Enginün & Diğerleri, 2000).

Bu süreçte çocuğun ihtiyaç ve ilgilerine uygun olmayan, dayatma ve zorlamalarla çocuğun sevgi, güven, merak ve eğlenme gereksinimlerini gidermeyen çabaların çocuk ve kitap arasında engeller oluşturacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Sever, 2013). Okul öncesi dönemlerde çocuklar harflere değil de resimlere odaklanmaktadırlar (Eyüp, 2016). Fakat bu durum kitap ve çocuk arasındaki etkileşime engel değildir. Çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sanatçı duyarlılığıyla üretilen resimli kitaplar çocuklar için görsel metin niteliğindedir. Çocuklar bu dönemde görsel okuma yapar, renk ve çizgilerin oluşturduğu anlamlar yoluyla iletişim kurarlar. Bu da çocukların çizginin ve rengin önderliğinde öğrenme ihtiyacını gidermesini sağlar (Sever, 2013).

Kitapta yer alan görseller ile çocuk, duyararak öğrenmiş olduğu kavramları görseller ile tanıır, hafızasında bu kavramların imgelerini oluşturur ve saklama imkânı elde ederler. Önceden görmediği veya duymadığı kavramlar ile tanışabilirler. Bununla beraber kendisine okunan bir kitabı dinlemeye ve dinleme esnasında görsellerden yola çıkarak kitapta anlatılanlara dair hayal gücünü kullanarak yeni anlamlar oluşturmaya başlarlar. Bu noktada çocukların “çizer ve yazar ile beraber anlamın oluşmasına katkıda bulunan; bunun için de imgeleme, düşünce ve düş yetisini devindirmesi gerekli olan bir özne konumunda olması” önemlidir (MEB, 2018).

#### **2.4.1.4. Temel okuryazarlık (6-8 yaş)**

Temel okuryazarlık kavramı genel manasıyla “Kişinin, kâğıt üzerinde yer alan imleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcükler, sesbirimler ve sözcük gruplarından anlam çıkarabilme; kendi düşüncelerini o imlerle kâğıt üstüne aktarabilme yetisi” şeklinde açıklanmaktadır (Sever, 2013). Çocuklar bu beceriyi kazanıncaya kadar kitaplarda yer

alan çizgi ve renklerden meydana gelen görseller yoluyla iletişim kurabilmekte, kendilerine okunmuş olan metinleri dinlemekte ve bunları anlamlandırabilmektedir. Bugünkü örgüt eğitim sisteminde çocuklar genellikle birinci sınıfın ilk dönemlerinde okuma yazma becerisini elde etmektedirler. Temel okuma yazma becerisinin kazanılmasıyla çocuk kitapta yer alan yazılı metni direkt olarak kendisi yorumlayıp anlamlandırmaya başlamaktadır. Çocuk böylece görsel okumayla birlikte yeni bir öğrenme aracı kazanmaktadır. Çocuk kazandığı bu araç ile yazılı kültür ürünlerinin tamamıyla iletişim kurabilmekte ve hem yazılı metinlerin anlam dünyasından hem de öğretici metinlerin bilgilendirici yönünden faydalanabilmektedir (Sever, 2013).

Dökmen (1994) bir çocuğun temel okuryazarlık becerisini kazanmaması durumunda ya da bu becerisinin zayıf kalması durumunda kitap ile beklenen seviyede bir iletişim kuramayacağını belirtmiştir. Çocuk bu durumda kitap dünyasına giriş yapamayacak ve kitaplar ile kurduğu ilişki zaman içerisinde tükenecektir. Bununla beraber temel okuma yazma becerileri iyi düzeyde olan çocukların okumayı sevdiğini, daha çok kitap okuduğunu ve okuma alışkanlığı ve okuryazarlık becerilerinin birbiriyle bağlantılı olarak arttığını söylemek mümkündür (Bamberger, 1990).

Kişinin temel okuryazarlık becerisini kazanmış olması okuma eğitiminin son hedefi değildir. Bu evre çocukların okuma kültürü kazanmasındaki önemli evreler arasındadır. Bu beceriyi kazanan çocukların bunu sürekli olarak kullanması, geliştirmesi ve işletmesi önem arz etmektedir (Nas, 2014). Bu durum hem çocukların okuryazarlık becerisi temeline dayanan eğitim hayatının başarılı olması hem de okuma kültürü kazanması açısından önem arz etmektedir.

Ülkemizde temel okuma yazma becerisinin edinildiği 6-8 yaş aralığı, dikkat ve odaklanma süresinin oldukça kısa olduğu bir aralıktır (Enginün & Diğerleri, 2000). Bu dönem içerisinde çocuğa sunulacak olan yazınsal ve öğretici metinlerin belirlenmesinde oldukça dikkatli olunması gerekmektedir. Çocukların seviyelerine uygun olan hem eğlenecekleri, öğrenecekleri ve merak etme gereksinimlerini karşılayacakları hem de okuryazarlık becerilerini geliştirebilecekleri kitaplar sunulması önemlidir (Bamberger, 1990; Sever, 2013).

#### **2.4.1.5. Okuma alışkanlığı (8-10 yaş)**

Okuma kültürünün kazanılması sürecinde bir diğer evre “okuma alışkanlığı kazanımı” evresidir. Okuma alışkanlığı; okumanın önemini, kitap okuma konusunda istekli olmayı, okumak için özel bir zaman dilimi yaratmayı ve diğer uğraşlara rağmen

okumayı seçmeyi ve okumayı içselleştirip onu yaşamın bir parçası haline getirmeyi içermektedir (Aşılıoğlu, 2006).

Okuma alışkanlığı okul döneminde temel okuryazarlık beceriyle birlikte oluşturulmaktadır. Okuma alışkanlığı kazanımının hayatın diğer dönemlerine ertelenmesi alışkanlığın kazanımını zorlaştırmaktadır (Bamberger, 1990; Kurt, 2008; Temizkan, 2009). Örgün eğitimin ilk senelerinde genellikle temel okuryazarlık becerilerini kazanmış olan çocukların sahip olduğu bu beceriyi sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Fakat okulda temel okuryazarlık becerilerini kazanmak okuma alışkanlığı kazanmak için ilk şart olsa da tek başına yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle duyarlı, bilinçli ve yüksek çaba gerekli olmaktadır (Aşılıoğlu, 2006). Çocuğun okumayı öğrenmesinin ardından ailenin okuma alışkanlığı kazanması sürecinde onu desteklemesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuma ilgileri bireysel olarak incelenmeli ve onların okuma alışkanlığı kazanmasına destek olacak bireysel teknikler ve çalışmalardan faydalanılmalıdır (Bamberger, 1990).

Öğretmenlerin kitap okumayı sevmeyen öğrencileri kısa sürelerde, ilgi çekici, görsel oranı yüksek olan kitaplara, okuma alışkanlığı bulunan öğrencileriyse edebi değeri bulunan kitaplar okumaya yönlendirmesi gerekmektedir. Çocuklar ancak okumanın akademik, kültürel, sosyal ve kişisel faydalarını gözlemledikçe, beklentilerini, ihtiyaçlarını ve ilgilerini yanıtlayan kitaplara ulaştıkça ve hayatında okuryazarlığın sağladığı olumlu değişimleri tecrübe ettikçe okumayı bir alışkanlık haline getireceklerdir (Bamberger, 1990).

#### **2.4.1.6. Eleştirel okuma (10-12 yaş)**

Günümüzde başarıya ulaşmanın şartlarından biri kişinin bilişsel mekanizmasını sürekli olarak işler hale getirecek ve onu tembellikten uzak tutacak bilinçli bir okuma alışkanlığının kazanılmasıdır (Sever, 2013). Süreçteki bu evrede okuma alışkanlığı kazanmış olan kişinin eleştirel okuma becerisi edinerek okuma kültüründe yapılandırma yapması beklenmektedir. Eleştirel okuma becerisi tüm toplumlarca ihtiyaç duyulan, duyarlı, düşünebilen bireylerin kazanması gereken en önemli becerilerdendir. Bu becerinin çocukluk döneminde kitaplar ile anlatılan “okuma kültürünün” yapılandırılmış şekli olduğunu söyleyebiliriz (Sever, 2013).

Eleştirel düşünme kişilerin bir hedef doğrultusunda kendi kontrolleriyle gerçekleştirdikleri, kalıpların ve alışılmışların engellendiği, varsayımların, ön yargıların ve verilen her bilginin değerlendirildiği, sınındığı, sorgulandığı ve farklı taraflarının, sonuçlarının, anlamlarının ve açılımlarının tartışıldığı, düşüncelerin analiz edilip

değerlendirildiği, karşılaştırma, mantık ve akıl yürütmenin kullanıldığı ve bunun sonucunda belli davranışlara, kuramlara ve düşüncelere varılan düşünme şeklidir. Eleştirel okuma becerisine sahip olan kişi metnin kendisine sunduklarını direkt olarak benimseyip içselleştirmez. Bu süreçte kişi okuduğu metni “şartlandırmalardan bağımsız olarak” irdeler, metnin kendisine sunduklarını denetler. Yanlışığını, doğruluğunu ve geçerliliğini değerlendirerek kendi kanı ve düşüncesini şekillendirir (İnal, 2009).

Eleştirel okuma becerisi edinmeden gerçekleştirilen okumalarda kişi edilgen kalmaktadır. Bir alışkanlık sonucunda gerçekleşen okumalardan istenen verimin elde edilebilmesi ve okumanın gerçek anlamda gerçekleştirilmiş olması için eleştirel okuma becerisinin edinilmesi gerekmektedir. Ancak bu yolla okunanlar gerçek anlamıyla anlaşılabilir, sorgulanabilir ve çıkarımlar yapılabilir. Eleştirel okumanın yapılmaması durumlarda okumanın; edilgen olma, hayata tek açıdan bakma ve zihinsel fakirleşme gibi olumsuzluklara neden olması kaçınılmazdır (Bamberger, 1990).

#### **2.4.1.7. Evrensel okuryazarlık (Okuma kültürü, 12-14 yaş)**

Evrensel okuryazarlık becerisi, eleştiren okuma becerisinin üzerine yapılan bir beceri çeşididir. Bugünün dünyasında teknolojik alandaki gelişmelerin takipçisi olabilmek, evrensel bilgiyi elde etmek ve bu bilgilerden etkin bir şekilde faydalanabilmek için kişinin yeni beceriler kazanması gereklidir. Bunların başında bilgisayar kullanabilmek, internette faydalanabilmek ve teknoloji okuru olmak gelmektedir. Sever (2013)'e göre doğru ve amaca uygun bilgilere kısa sürede ulaşma ve bu bilgilerden faydalanma yalnızca bilinçli ve düzenli okuma sonucunda gerçekleşebilmektedir. Evrensel okuryazarlık “internet okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve temel okuryazarlığı” kapsayan, dünyadaki gelişmeleri takip edebilmede gerekli bir okuryazarlık çeşididir. Bu beceri görsel ve yazılı araçlarla birlikte teknolojiden faydalanmayı da zorunlu kılmaktadır.

### **2.5. Okuma Türleri ve Yöntemleri**

Araştırmada ele alınan değişkenler ile ilgili akademik yazın incelemeleri sonucunda birbiriyle ilişki içerisinde olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla hipotezler şu şekilde belirlenmiştir.

İnsanlar gün içinde çeşitli metinler ile karşılaşmaktadırlar. Bu metinlerden bazıları kişi için önemliken bazıları önemli değildir. Önemli metinler ayrıntılı bir şekilde okunurken, bazı metinlerin yalnızca belli kısımları veya ana fikri anlamak için okunmaktadır. Metin okunmadan önce bir amaç belirlenmesi okumanın verimini

arttırmaktadır. Okumanın çeşitli şekillerde gerçekleştirilmesi mümkündür. Bunun için okuma öncesinde metnin bilgi edinmek, sınava hazırlanmak, eğlenceli zaman geçirmek gibi nedenlerden hangisi için okunacağını belirlemek, zamanı göz önünde bulundurmak, metnin türünü seçmek ve metnin zorluk düzeyine göre bir okuma yöntemi belirlemek gerekmektedir.

Okuma türleri aşağıda açıklanmıştır.

Sesli Okuma:

Sesli okuma, göz ile algılanan ve zihinde kavranan sözcük veya sözcük gruplarının konuşma organları ile seslendirilmesi etkinliğidir. Bu okuma türünün başarılı olması için sesin vurgu ve ton bakımından ayarlanmasına ve yazıdaki anlamın kavranmasına gereksinim duyulmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, & Hasırcı, 2016).

Sesli okuma; okunanların dinleyicilerde ilgi ve haz uyandırılması, öğrencilerin okuma gelişimlerinin tespit edilmesi, dinleyenleri düşünmeye sevk etme, doğru telaffuz alışkanlığının kazanılması, sessiz okumaya temel oluşturması, öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olması, standart konuşma dilinin kazanılması gibi amaçlara hizmet ettiğini söylemek doğru olacaktır (Çiftçi, 2000).

Sessiz Okuma

Sessiz okuma; gözün metinlerde sıçramalar gerçekleştirerek aldığı uyarıların zihinde anlamlandırılması etkinliğidir. Sesli okumaya oranla enerji ve zaman açısından daha hızlı ve ekonomiktir. Bu nedenle sesli okumaya göre daha yoğun tercih edilmektedir. Okullarda sessiz okuma çalışmaları gerçekleştirilirken öğretmenlerin öğrencilerinin şu konularda dikkatli olmasını sağlaması gerekir (Arıcı F. A., 2012);

- Okuma esnasında dudaklar kıpırdamamalıdır.
- Yazı herhangi bir şey yardımıyla takip edilmemelidir.
- Okuma sırasında gövde ve baş hareketleri yapılmamalıdır.
- Okurken gürültü yapılmamalı, sessiz olunmalıdır.
- Öğrencilere serbest okuma aktivitelerini sessiz bir şekilde gerçekleştirmeleri öğütlenmelidir.

## Göz Atarak Okuma

Bu yöntem metnin tamamının okunmasından evvel uygulanacak bir okuma yöntemidir. Bu türün amacı konunun ana hatlarıyla, ayrıntılara girilmeden kavranmasını sağlamaktır. Bu okuma çeşidinde öncelikle metnin içeriğiyle ilgili tahminde bulunmak ve anlamak amacıyla başlığa bakılmaktadır; metnin şekli ve uzunluğu incelenmektedir. Metnin konusunu hızlı bir şekilde anlayabilmek için metin üzerinde göz gezdirilir. Zihinde oluşan sorulara cevap olacak nitelikteki cümleler belirlenir ve okunur. Bu yöntem ile ana düşünce ayrıntılardan ayrılarak belirlenebilir (MEB, 2006).

## Özetleyerek Okuma

Metnin analiz edilmesi sürecidir. Bu okuma türünde öğrenciler zaman, şahıs, yer ve olay gibi kavramları diğerlerine oranla daha kolay kavramaktadır (Gül, 2013). Bu okuma türündeki amaç konunun ana hatlarının belirlenmesidir.

## Not Alarak Okuma

Okuma esnasında metnin okunma amacına göre bireylerden, metne dair beklentilerini, kavrayamadıkları ya da kavradıkları yerleri kendilerine ait cümlelerle defterlerine veya metin kenarındaki boşluklara not almaları istenir. Böylece öğrenciler okuma esnasında kavradığı bilgileri tekrardan gözden geçirme, hatırlama, kavrayamadığı bilgilerin diğer kaynaklardan edinme ve soru soru alışkanlığı edinme hususlarında fayda elde ederler. Ayrıca bu yolla öğrenciler öğrenme ve okuma aktivitelerine not alarak etkin bir şekilde katılırlar (Karatay, 2011).

## İşaretleyerek Okuma

Bu okuma türündeki amaç metin içerisindeki önemli noktalar ve metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak olan anahtar kavram ve sözcükleri tespit etmektir. İşaretleyerek okuma ve not alarak okuma arasındaki fark işaretlemelerin metin üzerinde yapılmış olmasıdır (Temizkan, 2009). Öğrenciler çeşitli sembol ve işaretlerle belirlenen veya altı çizilen bölümlerden kendi kurdukları cümleler ile anlamlı bir metin meydana getirirler. Bu da metni ana hatları ile kavramalarını sağlar (MEB, 2006).

## Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma; metni okumadan önce ona dair düşünme, metni merak etme, metnin akışını eski bilgiler ile tahmin edebilme gibi hususlarda önem arz

etmektedir. Bu okuma çeşidinde dikkat edilmesi gereken husus, metnin öğrencinin düzeyine ve ilgisine uygun olmasıdır (Karaoğulları, 2016).

#### Soru Sorarak Okuma

Bu okuma türünün amacı okumanın öncesinde ve okuma esnasında öğrencilerin sorular oluşturmasını sağlamak ve öğrencilerin metni kavramalarını ve metin üzerine düşüncelerini sağlamaktır. Öğrenciler metni sessiz veya sesli okurlarken akıllarında canlanan soruları not alırlar ve gruplar oluşturarak bu sorulara cevap ararlar. Öğrenciler metni okumadan evvel metindeki görsel unsurları ve metin başlıkları ile alakalı soruları tahtaya not alırlar ve bu sorulara cevap verdikçe üstlerini çizerler (MEB, 2006).

#### Söz Korosu

Söz korosunun amacı öğrencilerin beraber çalışabilme ve okuma becerilerini geliştirmektir. Şahin (2011) öğretmenlerin bir düzyazı ya da şiiri bölümlendirip gruplara okutabilecekleri gibi metnin tümünü gruplara veya bütün sınıfa da okutabileceğini veya sınıftan iki grup oluşturarak metnin bir kısmını bir gruba diğerini diğer gruba okutabileceklerini belirtmiştir. Bu yöntemin amacı öğrencilerin akıcı ve doğru okumalarını geliştirmek, okuma hızlarını arttırmak ve metin çeşidine uygun okuma becerisini geliştirmektir.

#### Okuma Tiyatrosu

Amaç öğrencilerin metnin dilini, yapısını, metinde bulunan varlık ve şahıs kadrosunun özelliklerinin anlaşılmasının sağlanmasıdır (MEB, 2006). Şahin (2011)'e göre tiyatro, hikâye, masal ve şiir türlerinde kullanılmaktadır. Öğrenciler metindeki kahramanları canlandırır ve onların yerine geçerler. Kahramanlar ile özdeşleşir, davranışlarını ve ses tonlarını buna göre ayarlarlar.

#### Ezber Yapma

Öğrencilerin gereksinimlerine, ilgilerine ve düzeylerine göre belirlenen güzel sözler, kısa düz yazılar ve şiirler öğrencilere belli bir süre içerisinde ezberletilir, sınıf dışı ya da sınıf içi etkinlikler ile sunulur. Bunun amacı öğrencilerin hafızalarını geliştirmek, söz varlığını ve cümle yapılarını kavrayarak Türkçe'nin etkili, güzel ve doğru kullanılmasını sağlamaktır (MEB, 2006).



## Metin ile İlişkilendirme

Öğrencilerin okumakta oldukları metinleri önceden okudukları metinlerle ilişkilendirmesini ve düşünce becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır (Temizkan, 2009).

## Tartışarak Okuma

Bir metni birden çok kişinin okuması ve okunan metin ile ilgili karşılıklı düşünce, duygu ve bilgilerin paylaşılması anlamına gelmektedir. Bu okuma çeşidinin amacı aynı metni okumakta olan kişilerin metin ile alakalı düşünce ve hislerini birbirleriyle paylaşarak farklı bakış açıları geliştirmelerini ve metnin değişik açılardan yorumlanmasını sağlamaktır (Erdağı Toksun, 2015).

## Eleştirel Okuma

Eleştirel okumanın amacı; öğrencilerin okudukları metinler ile alakalı soru sorma alışkanlığı edinerek konuyla ilgili düşünmeye sevk etmek; konuyu olumsuz ve olumlu açılardan değerlendirerek kendi doğrularını belirlemelerini sağlamaktır. Öğrenciler eleştirel okuma türünde metne katılıp katılmadıkları yerleri tespit ederler ve akıllarındaki sorular için cevap ararlar. Önceki bilgilerinden yola çıkarak okudukları metni anlamlandırırılar (MEB, 2006).

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırma verilerinin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

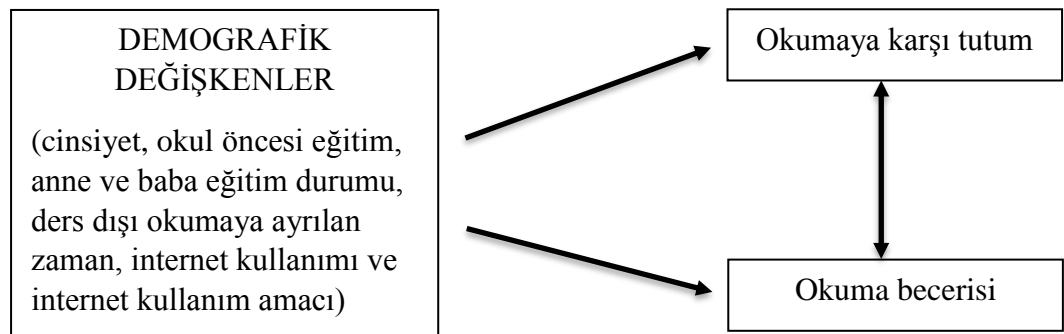
Beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi demografik bilgiler doğrultusunda betimleyen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı birden fazla olan değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemektir (Karasar, 2016).

Bu araştırmada katılımcıların cinsiyet, okul öncesi eğitim, anne ve baba eğitim durumu, ders dışı okumaya ayrılan zaman, internet kullanımı ve internet kullanım amacı gibi demografik özellikleri bağımsız değişken, okumaya karşı tutumları ve okuduğunu anlama becerileri bağımlı değişkenlerdir. Araştırmanın değişkenlerine yönelik tablo aşağıdaki gibidir;

**Tablo 3.1:** Araştırma modeli

Bağımsız Değişken

Bağımlı Değişkenler



### **3.2. Evren ve Örneklem**

Yapılan çalışmada elverişli örnekleme yöntemi tercih edilmiş (Kılıç, 2013) ve çalışmanın evreni için İstanbul ilindeki 5. sınıfa devam etmekte olan çocuklara erişim için Sultangazi 75. Yıl Ortaokulu, Bahçelievler Ata Ortaokulu'na ulaşılmıştır.

Araştırma konusu olan grubun örnekleme 5. sınıfa devam etmekte olan 237 kız ve 233 erkek olmak üzere toplamda 470 öğrenci katılmıştır. Bu grubun belirtilen özellikleri göz önünde bulundurularak veriler toplanmış, ve araştırma konusu çerçevesinde analizler gerçekleştirilmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amacına uygun olarak bu çalışmada iki adet ölçek ile bir adet kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada anket veri toplama tekniği tercih edilmiş, ve hazırlanan anket formu içerisinde yer alan ölçek ve formlar aşağıda verilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel bilgi formu**

Özcan (2018), tarafından oluşturulan ve içerisinde katılımcıların cinsiyet, okul öncesi eğitim, anne ve baba eğitim durumu, ders dışı okumaya ayrılan zaman, internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı gibi değişkenleri yer aldığı demografik veri formudur. Kişisel bilgi formu Ek-1'de verilmiştir.

#### **3.3.2. Okuduğunu anlama testi**

Test öğrencilerin okuduklarını ne derecede anlayabildiklerinin ölçülmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2011) tarafından yapılan Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS) ortaokul 5. sınıf öğrencileri için hazırlanan sorulardan Özcan (2018) tarafından derlenmiştir. Testte 18 soru ve her sorunun 4 adet şıkkı bulunmaktadır. Çocukların okuduklarını anlama becerilerine göre doğru şıkkı işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten alınan puan 0-18 arasında değişmektedir. Kullanılan test Ek-2'de verilmiştir.

#### **3.3.3. Okumaya yönelik tutum ölçeği**

Ölçek çocukların okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Karahan (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte okuma ile ilgili 5'li Likert tipinde 26 madde bulunmaktadır. Okumaya Yönelik Tutumlar Ölçeği tek faktörlü yapı sergilemekte ve

ters yönlü soru bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 0-130 arasındadır. Kullanılan ölçek Ek-3'te verilmiştir.

#### **3.3.4. Katılımcı onam formu**

Katılımcı Onam Formu ile öğretmenlere ve öğrencilere, araştırmanın amacına ve gizlilik esaslarına ilişkin bilgiler verilerek katılıma dair onayları alınmıştır. Kullanılan form Ek-4'te verilmiştir.

#### **3.3.5. Veli onay formu**

Araştırmaya başlamadan önce veli onam formu ile ilgili açıklayıcı bir video velilere gönderilmiştir ve çocukların bağlı bulunduğu sınıflardaki sınıf öğretmenleri tarafından velilerin evde imzalaması için dağıtılmıştır. Araştırmaya sadece velilerin izin verdiği çocuklar katılmıştır. Son aşamada ise onam formunu velilerin imzaladığını onaylamak amacı ile öğretmenler velileri arayıp teyit almıştır. Kullanılan form Ek-5'te verilmiştir.

### **3.4. Veri toplama Süreci**

Katılımcı Onam Formu ile öğretmenlere ve öğrencilere, araştırmanın amacına, çalışmaya katılımın tamamen gönüllük esasına dayandığına, isimlerinin veya kimliklerinin tamamen gizli kalacağına ve yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilerek bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağına dair bilgi verilmiştir. Aynı bilgiler Veli Onay Formu aracılığıyla velilere de verilmiş ve onayları alınmıştır. Toplamda 470 kişiye ulaşılmış ve çalışma verilerinde ele alınmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, SPSS 26.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ulaşılan verilerin analizi için SPSS kullanılarak Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Testi, Anova Testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı Testi ve Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır.

### **3.6. Verilerin Çözümlemesi**

Bu araştırmanın amacı beşinci sınıfa devam etmekte olan olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet, okulöncesi eğitim, ebeveyn eğitim düzeyi, ders dışında okumaya ayrılan zaman, evde internet kullanım süresi ve amacı değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu hedef doğrultusunda

bilgiler toplanmış, toplanan veriler SPSS 26.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Basıklık-Çarpıklık Normallik Testi'yle kontrol edilmiştir. Testler sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.1'de verilmiştir:

**Tablo 3.2:** Basıklık-Çarpıklık Normallik Testi

Ölçek	N	ss	Basıklık	Çarpıklık
Okuduğunu Anlama	470	.178	.579	-.090
Okumaya Yönelik Tutum	470	.524	1.042	1.875

Tablo 3.1'e göre Basıklık-Çarpıklık Normallik Testi'ne bakıldığında dağılımın normal kabul edilir. Basıklık-Çarpıklık değerleri +2.0-2.0 arasında ise dağılım normal kabul edilir (George and Mallery, 2010).

## 4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı beşinci sınıfa devam etmekte olan olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitim, ebeveyn eğitim düzeyi, ders dışında okumaya ayrılan zaman, evde internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı değişkenleri açısından incelenmesidir. Bu hedef doğrultusunda bilgiler toplanmış, çalışmanın hedefine uygun olarak elde edilen veriler incelenmiş, toplanan bilgiler tablo şeklinde sunulmuştur. Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler incelenmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerin sayı ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir:

**Tablo 4.1:** Katılımcılara Ait Bazı Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	237	50,4
	Erkek	233	49,5
Okul Öncesi Eğitim	Evet	252	53,6
	Hayır	218	46,4
Anne Eğitim Durumu	Mezun değil	81	17,2
	İlkokul	108	23,0
	Ortaokul	136	28,9
	Lise	92	19,6
	Üniversite	43	9,1
	Lisansüstü	10	2,1
Baba Eğitim Durumu	Mezun değil	62	13,2
	İlkokul	117	24,9
	Ortaokul	107	22,8
	Lise	99	21,1
	Üniversite	65	13,8
	Lisansüstü	20	4,3
Ders Dışı Okuma	Okumuyor	16	3,4
	0-1 Saat	166	35,3
	1-2 Saat	167	35,5
	2-3 Saat	62	13,2
	3-4 Saat	20	4,3
	4-5 Saat	20	4,3
	5 Saat ve Üzeri	19	4,0
İnternet Kullanımı	Kullanmıyor	25	5,3
	0-1 Saat	297	63,2
	1-2 Saat	118	25,1
	2-3 Saat	26	5,5
	3-4 Saat	2	,4
	4-5 Saat	1	,2
	5 Saat ve Üzeri	25	5,3

**Tablo 4.1** (Devamı) : Katılımcılara Ait Bazı Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
İnternet Kullanım Amacı	Kullanmıyor	26	5,5
	Araştırma	297	63,2
	Oyun	120	25,6
	Sosyal Medya	26	5,5

Araştırmaya dahil edilen beşinci sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Yapılan araştırmaya 237 kız (%50,4) ve 233 (%49,5) erkek olmak üzere toplam 470 öğrenci katılmıştır. Okul öncesi eğitim alan 252 (%53,6) kişi ve okul öncesi eğitimi almayan 218 (%46,4) kişi yer almaktadır. Annesi hiçbir okuldan mezun olmayan 81 öğrenci (%17,3), ilkokul mezunu 108 öğrenci (%23,0), ortaokul mezunu 136 öğrenci (%28,9), lise mezunu 92 öğrenci (%19,6), üniversite mezunu 43 kişi (%9,1) öğrenci ve lisansüstü 10 öğrenci (%2,1) bulunmaktadır. Babası hiçbir okuldan mezun olmayan 62 öğrenci (%13,2), ilkokul mezunu 117 öğrenci (%24,9), ortaokul mezunu 107 öğrenci (22,8), lise mezunu 99 öğrenci (21,1), üniversite mezunu 65 kişi (%13,8) öğrenci ve lisansüstü 20 öğrenci (%4,3) yer almaktadır.

Yapılan araştırmada ders dışı okuma yapmayan 16 öğrenci (%3,4), 0-1 saat ders dışı okuma yapan 166 öğrenci (%35,3), 1-2 saat ders dışı okuma yapan 167 öğrenci (%35,5), 2-3 saat ders dışı okuma yapan 62 öğrenci (%13,2), 3-4 saat ders dışı okuma yapan 20 öğrenci (%4,3), 4-5 saat ders dışı okuma yapan 20 öğrenci (%4,3), 5 saat ve üzeri 19 öğrenci (%4,0) yer almaktadır.

İnterneti günlük olarak kullanmayan 25 öğrenci (%5,3), günde 0-1 saat internet kullanan 297 öğrenci (%63,2), günde 1-2 saat internet kullanan 118 öğrenci (25,1), günde 2-3 saat internet kullanan 26 öğrenci (%5,5), günde 3-4 saat internet kullanan 2 öğrenci (,4), günde 4-5 saat internet kullanan 1 öğrenci (,2) ve 5 saat ve üzeri 25 öğrenci (5,3) yer almaktadır.

Yapılan araştırmada katılımcılardan 26 öğrenci (5,5) interneti herhangi bir amaçla kullanmaz iken 297 öğrenci (63,2) interneti araştırma yapmak, 120 öğrenci (25,6) ve 26 öğrenci (5,5) sosyal medyayı kullanmak için kullanmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin betimleyici istatistikleri tablo 4.2'de verilmiştir:

**Tablo 4.2:** Araştırma Örnekleri için Betimleyici İstatistikler

	N	min.	maks.	$\bar{x}$	ss
Okuduğunu Anlama Testi	470	.00	17	7.002	3.214
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	470	26	110	42.563	13.636

Tablo 4.2’ye göre öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi 0-18 puan aralığında bulunmuş ve ortalama  $7.002 \pm 3.214$  olarak hesaplanmaktadır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin 26-110 puan aralığında ve ortalamasının  $42.563 \pm 13.636$  olduğu görülmektedir.

Araştırma ölçekleri için güvenirlik ve geçerlik katsayıları Tablo 4.3’te sunulmuştur:

**Tablo 4.3:** Araştırma Ölçekleri için Güvenirlik ve Geçerlik Katsayıları

	Cronbach Alfa	Guttman İki Yarıya
Okuduğunu Anlama Testi	.637	.387
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	.921	.637

Tablo 4.3’e göre yapılan güvenirlik ve geçerlilik analizi sonucunda Okuduğunu Anlama Testi için iç tutarlılık katsayısı 0.637 ve güvenirlik katsayısı .387 olarak hesaplanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği için iç tutarlılık katsayısı 0.921 ve güvenirlik katsayısı .637 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar kullanılan ölçeklerin araştırma örneklemini için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma gruplarına göre kız ve erkek katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu toplam puan ortalamaları arası fark Tablo 4. 4’te incelenmiştir:

**Tablo 4.3:** Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Kız	237	.402	.179	1.595	468	.111
	Erkek	233	.375	.177			
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Kız	237	1.614	.525	-.932	468	.352
	Erkek	233	1.660	.523			

Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız grup t testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi “ $t(468)=1.595$ ,  $p=.111$ ” ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “ $t(468)=-.932$ ,  $p=.352$ ” toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine ilişkin sonuçlar Tablo 4.5’te incelenmiştir:

**Tablo 4.4:** Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Öncesi	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Evet	251	.402	.189	1.684	466	.093



**Tablo 4.5** (Devamı): Katılımcıların Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine İlişkin Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Öncesi	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Hayır	217	.374	.165			
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	251	1.638	.544	.032	466	.975
	Hayır	217	1.637	.504			

Tablo 4.5'e göre katılımcıların okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının okul öncesi eğitim değişkenine ilişkin bağımsız grup t testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi  $t(466)=1.684$ ,  $p=.093$  ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği  $t(466)=1.595$ ,  $p=.032$  toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların anne eğitim değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 4.6'da incelenmiştir:

**Tablo 4.6:** Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Anne Eğitim Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ölçekler	Anne Eğitim	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Mezun değil	80	.350	.163	4.368	6	<b>.000</b>
	İlkokul	108	.410	.179			
	Ortaokul	136	.352	.153			
	Lise	92	.450	.211			
	Lisans	43	.413	.171			
	Yüksek lisans	10	.305	.128			
Okuma Tutumu Ölçeği	Mezun değil	80	1.618	.541	1.084	6	.371
	İlkokul	108	1.704	.586			
	Ortaokul	136	1.621	.488			
	Lise	92	1.554	.508			
	Lisans	43	1.703	.488			
	Yüksek lisans	10	1.680	.427			

Tablo 4.6'ya göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların anne eğitim durumuna ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi  $F(6)=4.368$ ,  $p=.000$  puanın katılımcıların anne eğitim durumuna anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği  $F(6)=1.084$ ,  $p=.371$  puanın katılımcıların anne eğitim durumuna anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların baba eğitim değişkenine ilişkin sonuçları Tablo 4.7'de incelenmiştir:

**Tablo 4.7:** Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Baba Eğitim Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ölçekler	Baba Eğitim	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Mezun değil	61	.360	.192	.766	6	.597
	İlkokul	117	.392	.172			
	Ortaokul	107	.381	.158			
	Lise	99	.403	.207			
	Lisans	65	.409	.175			
	Yüksek lisans	20	.350	.130			
Okuma Tutumu Ölçeği	Mezun değil	61	1.570	.479	.416	6	.869
	İlkokul	117	1.647	.593			
	Ortaokul	107	1.654	.503			
	Lise	99	1.621	.513			
	Lisans	65	1.688	.502			
	Yüksek lisans	20	1.619	.512			

Tablo 4.7'ye göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların baba eğitim durumuna ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi  $F(6)=.766$ ,  $p=.597$  ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği  $F(6)=.416$ ,  $p=.869$  toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların ders dışı okuma süresi değişkenine ilişkin sonuçlar Tablo 4.8'de incelenmiştir

**Tablo 4.8:** Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Ders Dışı Okuma Süresi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ölçekler	Okuma Süresi	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Yok	16	.409	.112	2.038	6	.059
	0-1 saat	166	.393	.185			
	1-2 saat	167	.374	.169			
	2-3 saat	62	.449	.186			
	3-4 saat	20	.372	.195			
	4-5 saat	20	.333	.171			
	5 saat ve üzeri	19	.3421	.17299			
Okuma Tutumu Ölçeği	Yok	16	1.641	.588	1.398	6	.214
	0-1 saat	166	1.701	.506			
	1-2 saat	167	1.560	.441			
	2-3 saat	62	1.591	.533			
	3-4 saat	20	1.667	.563			
	4-5 saat	20	1.740	.756			
5 saat ve üzeri	19	1.755	.838				

Tablo 4.8'e göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların ders dışı okuma süresi değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi  $F(6)=2.038$ ,  $p=.059$  ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği  $F(6)=1.398$ ,  $p=.214$

toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların günlük internet kullanım süresi değişkenine göre nasıl farklılaştığı Tablo 4.9’da verilmiştir:

**Tablo 4.9:** Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ölçekler	İnternet Kullanımı	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Kullanmıyorum	46	.382	.153	1.050	6	.392
	0-1 saat	208	.393	.178			
	1-2 saat	118	.412	.181			
	2-3 saat	52	.345	.168			
	3-4 saat	20	.389	.224			
	4-5 saat	11	.354	.193			
	5 saat ve üzeri	15	.356	.196			
Okuduğunu Anlama Testi	Kullanmıyorum	46	1.474	.460	1.999	6	.064
	0-1 saat	208	1.621	.528			
	1-2 saat	118	1.686	.483			
	2-3 saat	52	1.621	.493			
	3-4 saat	20	1.617	.613			
	4-5 saat	11	1.956	.658			
	5 saat ve üzeri	15	1.831	.733			

Tablo 4.9’a göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların günlük internet kullanım süresi değişkenine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda katılımcıların Okuduğunu Anlama Testi  $F(6) = 1.050$ ,  $p=.392$  ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği  $F(6)=1.999$ ,  $p=.064$  toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların günlük internet kullanım süresi değişkenine göre nasıl farklılaştığı Tablo 4.10’da verilmiştir:

**Tablo 4.10:** Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçları Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ölçekler	İnternet Kullanımı	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Kullanmıyorum	25	.344	.167	1.050	6	.392
	Araştırma	297	.390	.173			
	Oyun	118	.394	.197			
	Sosyal Medya	26	.400	.179			

**Tablo 4.11** (Devamı): Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Puanlarının Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçları Değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Ölçekler	İnternet Kullanımı	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Okuduğunu Anlama Testi	Kullanmıyorum	25	1.523	.472	1.999	6	.064
	Araştırma	297	1.584	.505			
	Oyun	118	1.787	.558			
	Sosyal Medya	26	1.612	.531			

Tablo 4.10'a göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının katılımcıların günlük internet kullanım amaçları değişkenine göre farklılığını gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde

Okuduğunu Anlama Testi  $F(5) = .386$ ,  $p = .859$ . Okuma Tutumu Ölçeği  $F(5) = 3.226$ ,  $p = .007$  anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanları arasındaki ilişkiye ait bilgiler Tablo 4.11'de verilmiştir:

**Tablo 4.12:** Okuduğunu Anlama Tutumu Puanlarının Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss	Okuduğunu Anlama B.	Okuma Tutumu
<b>Okuduğunu Anlama B.</b>	470	.389	.178	1	
<b>Okuma Tutumu</b>	470	1.637	.524	<b>-.174**</b>	1
<b>Cinsiyet</b>	470	1.50	.501	-.074	.043
<b>Okul Öncesi</b>	470	1.47	.517	-.080	-.004
<b>Anne E.</b>	470	2.88	1.299	.081	-.007
<b>Baba E.</b>	470	3.11	1.393	.045	.027
<b>Okuma Süresi</b>	470	3.09	1.348	-.046	.008
<b>İnternet K. Süresi</b>	470	2.76	1.334	-.050	<b>.119*</b>
<b>İnternet K. Amacı</b>	470	2.33	.701	.043	<b>.136**</b>

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu puanlarının çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Test sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumu puanları ( $r = -.174$ ) arasında  $p < .01$  düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okumaya yönelik tutum puanıyla internet

kullanım süresi ( $r=.119$ ,  $p<05$ ) ve internet kullanım amacı ( $r=.136$ ,  $p<01$ ) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



## 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe dersleri ilköğretim dönemindeki öğrencilerin dil eğitimlerini sistematik bir şekilde aldıkları en mühim derstir. Bu derste öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde ve bilgiye ulaşmalarında aracı olarak metinler kullanılır. Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2005) kapsamında öğrencilerin metin yoluyla öğrenme aşamasındaki çalışmalarda genellikle öğrencilerin üst düzey, temel ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve bilginin zihinde yapılandırılması hedeflenmektedir. Eğitim öğretim hayatı boyunca önemli bir konumda olan metinler, okumada öğrenme vasıtası olarak kullanılmaktadırlar. Gerçekleştirdiğimiz araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumları arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgu okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisiyle birlikte farklı etkenlerin de etkisiyle ortaya çıkmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumunun ebeveynlerin eğitim düzeyinden, okul öncesi eğitiminden ve ders dışı okuma süresinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak günlük internet kullanım süresinin bu iki başlıkta da etkili olduğu, internet kullanım amacının bir etkisi bulunmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu puanlarının çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson çarpım moment korelasyon test sonuçları incelendiğinde okuduğunu anlama ile okuma tutum puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okumaya yönelik tutum puanıyla internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çalışmamızda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda çok büyük farklılıklar olmamakla birlikte kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürdeki çalışmaların sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamız bu bağlamda literatürdeki sonuçlar ile paralellik göstermektedir (Güngör & Açıkgöz, 2005; Karasakaloğlu, 2006; Sidekli & Buluç, 2006).

Gerçekleştirdiğimiz araştırmada okuma tutumlarında da farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. Bu da Çakıcı (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ateş (2008) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin akademik başarıları, Türkçe dersi tutumları ve okuduğunu anlama seviyeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma tutumu düzeylerinin cinsiyet çerçevesinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okuma tutumunun erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Huang, Liang ve Chiu, 2013; İşeri, 2010; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Kuzu, 2013; Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013). Literatür taraması sonucunda genellikle karşılaşılan sonuç bu şekildedir. Kızların okuma tutumunun erkeklere oranla daha yüksek olmasının nedeninin takdir görme ve başarılı olma isteğiyle birlikte erkeklere göre kızlarda daha fazla ihtiyaçlarını, ilgilerini tatmin etme isteği ve sorumluluk bilinçlerinin yüksek olması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin okuma tutumu puanlarının yüksek olduğu görülmüştür (Turgut & Baykul, 1992). Literatür taraması yapıldığında araştırmamızı destekleyen pek çok çalışma olduğu görülmüştür. Başaran ve Ateş (2009)'in yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlar da öğrencilerin okuma tutumu düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu da öğrencilerin okumaya karşı davranışsal, zihinsel ve duygusal açıdan olumlu eğilimde olduklarını ortaya koymaktadır. Fakat bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması, öğrencilerin tutumlarını davranışa çevirmede zorlandıklarını göstermektedir. Karabay ve Kayıran (2008)'in çalışmasında elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Literatürde karşılaşılan çalışmalar okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Şeflek Kovacıoğlu 2006; Sallabaş, 2008). Araştırmamız bu bağlamda literatürdeki çalışmalar ile paralellik göstermemektedir.

Bu da öğrencilerin okumaya karşı davranışsal, zihinsel ve duygusal açıdan olumlu eğilimde olduklarını ortaya koymaktadır. Fakat bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması, öğrencilerin tutumlarını davranışa çevirmede zorlandıklarını göstermektedir. Eğitim öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için öğrencilerin davranışlarının tutumlarıyla desteklenmesi sonucunda mümkün olacaktır. Bu da okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik tutumlarla alakalı daha fazla sayıda araştırması yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu yolla okuduğunu anlama becerisi ve okuma tutumunun düşük seviyede örtüşmesinin sebebi belirlenebilecektir. Bununla birlikte öğretim süreçlerinin

uygulayıcı olan öğretmenlerin bu durumun farkına varması ve okuma çalışmalarına gerekli olan özeni göstermesi gerekmektedir.

Öğrencilerin olumlu okuma tutumuna sahip olmaları, okuma aktivitesinin gerekliliklerinin bilincinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okuma aktivitesinin yürütüldüğü Türkçe dersinde gerçekleştirilen uygulamaların daha iyi bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bir diğer açıdan kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olması, erkek öğrencilerin karşı karşıya kaldığı kısmi başarısızlıklara neden olan faktörlerin araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durumun eğitim öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.





## KAYNAKÇA

### Kitaplar

- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Eğitimi*. Ankara : Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arıcı, F. A. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Ayral, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarlan, H., Fındık Yılmaz, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S. Bayraktar, E. ve Diren, E. (2011-2012). Okuma anlama becerisi ile bu beceriyi etkileyen değişkenler arasındaki ilişkiler. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sözlü Bildiri. İstanbul.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (B. Çapar, Çev.) Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.
- Benzer, A. (2017). *Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Braunger, J., & Lewis, J. (1997). *Building a Knowledge Base in Reading*. Northwest Regional Educational Laboratory Curriculum: Instructional Services.
- Calp, Ş., & Calp, M. (2016). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi Yeni Programa Uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Enginün, İ., & Diğerleri. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gürel, Z., Şahbaz, K. N., & Temizyürek, F. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, M. (2007). Öğrenme, Öğretme Süreci. B. Duman içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 154-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eyüp, B. (2016). Çocuk ve Kitap. T. Şimşek içinde, *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya El Kitabı* (s. 43-60). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Masaroğulları, G., & Koçakgöl, M. (2011). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Morgan, C. D. (2006). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Meteksan.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa : Ezgi Kitabevi.
- Okur, A. (2013). Yaşam Boyu Okuma İçin Okuma Öğretimi. A. Okur içinde, *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Öz, F. M. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2014). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Sanders, B. (2010). *Öküzün A'sı*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ansiklopedisi I*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyarılarla Dil Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sidekli, S., & Buluç, B. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kongre Kitabı* (s. 156-167). içinde Ankara: Ankara Gazi Üniversitesi.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şirin, R. M. (2006). İlk ve Ortaöğretim Öğrencileri için 100 Temel Eser. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (s. 95-98). 11 06, 2021 tarihinde <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf> adresinden alındı
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Turgut, F. M., & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Dergiler:

Aslan, C., & Doğu, Y. (2016). Öğrencilerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere İlişkin Görüşleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*(67), 1-30.

Çiftçi, M. (2000). Sesli Okuma. *Bilgi Dergisi*, 178-183.

Çöllü, E. F., & Öztürk, E. Y. (2006). Örgütlerde İnançlar- Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri, Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.

Doğan Güldenoğlu, B. N., Karagül, S., & Sever, S. (2017). Öğretmenlerin Okuma Kültürü Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 47-69.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Ergin, İ., Ünsal, Y., & Tan, M. (2006). 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi: Yatay Atış Hareketi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-15.

Gökdere, M., & Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.

Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 58-80.

Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 58-80.

Kasap, D., & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.

Kuzu, S. T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 55-72

- Ökcü, M., & Akgül, S. (2021). Üstün Yetenekli ve Üstün Yetenekli Olmayan Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Okuma Tutum Becerilerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 442-457.
- Özbay, M. Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 117-136.
- Sallabaş, M. E., & Özcan, S. (2020). Üstün Zekalı ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Eleştirel Okuma ve Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1).
- Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 393-413.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretimiinde Yaratıcı Drama Yönteminin tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Yılmaz, B. (1992). Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü. *Eğitim Dergisi*(1), 10-23.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Tez ve Makaleler:
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. D. Albarracín, T. B. Johnson, & P. M. Zanna içinde, *The Handbook of Attitudes* (s. 173-221). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Aksaçlıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktaş, H. (2010). Çocukların Yetişmesinde Ailenin ve Kitabın Önemi. *Şimdi Okuma Zamanı, Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi- Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*, (s. 174-188). 12 01, 2021 tarihinde [http://ttkp.meb.gov.tr/simdi\\_okuma\\_zamani/](http://ttkp.meb.gov.tr/simdi_okuma_zamani/) adresinden alındı

- Alexander, J. E., & Cobb, J. (1992). Assessing Attitudes in Middle and Secondary Schools and Community Colleges. *Journal of Reading*, 36(2), 146-149.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. C. Murchison içinde, *Handbook of Social Psychology* (s. 798-844). Worcester: Clark University Press.
- Altun, A. (2003). E- Okuryazarlık. *Milli Eğitim*(158).
- Alvermann, D. E., Young, J. P., Green, C., & Wisenbaker, J. M. (2004). Adolescents Perceptions and Negotiations of Literacy Practices in After- School Read and Talk Clubs. B. R. Ruddel, & N. J. Unrau içinde, *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 870-913). Newark: International Reading Association.
- Aşlıoğlu, B. (2006). Çocuklarda Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Açısından Yeni İlköğretim Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (s. 59-65). Ankara. 12 01, 2021 tarihinde <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf> adresinden alındı.
- Ateş, S., Çetinkaya Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92
- Bonds, C. W., Bonds, G. L., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing Independence in Learning. *The Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2015). Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Analiz. *II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (s. 419-428). 12 01, 2021 tarihinde [http://www.cogeyb.org/wpcontent/uploads/2015/11/II.Sempozyum\\_Bildirileri\\_Kitab%C4%B1-2015.pdf](http://www.cogeyb.org/wpcontent/uploads/2015/11/II.Sempozyum_Bildirileri_Kitab%C4%B1-2015.pdf) adresinden alındı

- Can, A., Deniz, E., & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları. *Turkish Studies, 11*(3), 645-660.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & Mckenna, M. C. (2013). Measuring Adolescents' Attitudes Toward Reading: A Classroom Survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(7), 565-576.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(13), 101-130.
- Çakıcı, D. (2005). Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkilerin. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(2), 80-88.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve Anlama Becerisinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies, 13*(19), 615-630.
- Erdağı Toksun, S. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri, Bilişsel Farkındalık Becerisini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği). *Doktora Tezi*. Gençer, G. (2018). Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerde Yapılan Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grabe, W. (2010). Fluency in Reading Thirty-five Years Later. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 71-83.
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, M. (2011). Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar. *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (s. 1159-1165). Ankara.
- <http://cogem.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>  
adresinden alındı

Güngör , A., & Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(43), 354-378.

Huang, Y. M., Liang T. H. ve Chiu, C. H. (2013). Gender differences in the reading of e-books: investigating children's attitudes, reading behaviors and outcomes. *Educational Technology & Society*, 16 (4), 97–110.

Ilustre, C. A. (2011). Beliefs About Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension Among College Students in a Private University. *Philippine ESL Journal*(7), 28-47.

İnal, K. (2009). Okuma Kültürü ve Medya. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, (s. 58-62). 11 30, 2021 tarihinde :

<http://egitimsen.org.tr/wpcontent/uploads/2016/11/%C3%87ocuk-ve-OkumaK%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC-Sempozyumu.pdf> adresinden alındı

İnce Samur, Ö. (2011). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Çocuk Edebiyatının Yeri ve Önemi. *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (s. 835-840). 12 01, 2021 tarihinde

<http://cogem.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf> adresinden alındı

İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.

İşeri, K., & Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).

Johnson, S. D. (1981). Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 174.

Karabay, A., Kayıran, B. K. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(38), 110-117.

<http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>.

Karakaş, Ö. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tarafından Orkaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneği



Üzerinde). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaoğulları, N. (2016). Okuma Türlerinin Anlamlandırma Süreci Bağlamında Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Karacakaloğlu, N. (2006). Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kongre Kitabı* (s. 156-167). içinde Ankara: Ankara Gazi Üniversitesi.

Karim, S. A., & Hasan, A. (2007). Reading Habits and Attitude in The Digital Age, Analysis of Gender and Academic Program Differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.

Kurt, B. (2008). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2017). III. Milli Kültür Şurası Çocuk ve Kültür Komisyon Raporu. *III. Milli Kültür Şurası*. Ankara. 12 01, 2021 tarihinde <http://kultursurasi.kulturturizm.gov.tr/TR176625/cocuk-ve-kultur-komisyonu--sonuc-raporu.html> adresinden alındı

Lamb, J. H. (2010). Reading Grade Levels and Mathematics Assessment; An Analysis of Texas Mathematics Assessment Items and Their Reading Difficulty. *The Mathematics Educator*, 20(1), 22-34.

Lukhele, B. S. (2009). *Exploring Relationships Between Reading Attitudes, Reading Ability and Academic Performance Among Teacher Trainees in Swaziland*. University of South Africa.

Martin, A. (2005). DigEuLit-a European Framework for Digital Literacy: A Progress Report. *Journal of eLiteracy*(2).

Martin, A. (2008). Digital Literacy and The Digital Society. C. Lankshear, & M. Knobel içinde, *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (s. 151-176). New York: Peter Lang.

Mason, H. L. (2004). Explicit Self-Reguated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283-296.

- Mathewson, G. C. (2004). Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. B. R. Ruddel, & J. N. Unrau içinde, *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 1431-1461). Newark: International Reading Association.
- Mchenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Result of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Mckenna, M. C., Kear, D. J., & Elisworth, R. A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Mokhtari, K., Reichard, C. A., & Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619.
- Odabaş, Y. Z., Odabaş, H., & Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Pang, J. (2008). Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Sarar Kuzu, T. (2006). Ülkemizde, Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (s. 641-649). Ankara. 12 01, 2021 tarihinde <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/840.pdf> adresinden alındı
- Smith, J. K., Smith, L., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' Self Perception of Reading Ability, Enjoyment of Reading and Reading Achievement. *Learning and Individual Differences*.
- Smith, M. C. (1990). A Lognitudinal Investigation of Reading Attitude Development From Childhood to Adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2353-2366.
- Şeflek, Kovacıoğlu, N. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarında aile ve çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thoermer, A., & Williams, L. (2012). The Impact of Digital Technologies on the Elementary School Classroom. *Reading Teacher*, 65(7), 441-445.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri. 10. *Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu (3-4-5 Kasım 2010)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- TUİK. (2012). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.
- Tunç, T. C. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
- E Turner, H. R., & Abadiano, J. (2005). Reading Fluency: The Road to Developing Efficient and Effective Readers. *Review of Research in the Classroom*, 41(1), 50-56.
- Weisberg, M. (2011). Student Attitudes and Behaviors Toward Digital Textbook. *Pub Res Q / Springer*(27), 188-196.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Çocukların Kelime Edinimi ile İlgili Olarak Sözcüksel Çıktı: Sofistike Maruz Kalmanın Etkileri ve Anlam Desteği. *Gelişim Psikolojisi*, 37(2), 265.
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding The Recreational Reading Patterns of Secondary Students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Yıldırım, K. (2010). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci- Veli Görüşleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## EKLER

### EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, bu form yapılacak bu araştırma için verilmiştir. Araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için sizden beklenen bütün sorulara doğru cevap vermeniz gerekmektedir.

Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

1.Cinsiyetiniz:

Kız  Erkek

2.Okulöncesi eğitim aldınız mı?

Evet  Hayır

3.Annenizin öğrenim durumu:

Hiçbir okul mezunu değil  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  Lisansüstü

4.Babanızın öğrenim durumu:

Hiçbir okul mezunu değil  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  Lisansüstü

5. Ders dışında okumaya günlük ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

Hiç okumuyorum  0-1 saat arası  1-2 saat arası  2-3 arası

3-4 saat arası  4-5 saat arası  5 saat ve üzeri

6. Günde kaç saat internet kullanıyorsunuz?

İnternet kullanmıyorum  0-1 saat arası  1-2 saat arası  2-3 arası

3-4 saat arası  4-5 saat arası  5 saat ve üzeri

7. Eğer kullanıyorsanız, interneti daha çok hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?

( ) İnternet Kullanmıyorum ( ) Araştırma yapma

( ) Oyun oynama ( ) Sosyal medyayı takip



## EK 2 Okuduğunu Anlama Testi

Sevgili öğrenciler aşağıda her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Lütfen doğru cevabı bulmak için soruları dikkatlice okuyunuz ve çözünüz.

1. “Küçük şeyler birike birike büyük miktarlara ulaşır.” cümlesi aşağıdaki atasözlerinden hangisini açıklar?

- A) Sakla samanı, gelir zamanı.
- B) Damlaya damlaya göl olur.
- C) Ak akçe kara gün içindir.
- D) Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.

2. (1) Güneş, Samanyolu Galaksisi’nde bulunur. (2) Dünya’dan 1.400.000 kat büyüktür. (3) Orta büyüklükte bir yıldız sayılır. (4) Yüzeyindeki sıcaklık 5500°C’dir.

Bu paragraftaki numaralandırılmış cümlelerden hangisi öznel bir yargıdır?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

3. 1. Akrabalarını görmeye Mardin’e gitti.

- 2. Erken kalkabilirsem sizinle yürüyüşe gelirim.
- 3. Yoğun kar nedeniyle yollar trafiğe kapatıldı.
- 4. Arabam arızalandığı için konsere yetişemedim.

Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde “koşula bağlı olma” durumu söz konusudur?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

4. Bu evde bir zamanlar bin liralık gümüş takımlar vardı. Fakat sen ve arkadaşın bu takımları satarak elinize geçen parayı şurada burada harcadınız. Sizi kendi hâlinize bıraksalar sermayeyi kediye yüklersiniz.

Bu parçadaki altı çizili kelime grubunun anlamı aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- A) Parasını yiyip bitirmek
- B) Bir şeyi verip yerine para almak
- C) Bir iş için çok para biriktirmek
- D) Gerektiğinde almak üzere bir yere para vermek

5. Günün hangi saatinde baksam orada bir canlılık, orada bir yaşam belirtisi... O ak saçlı adam su götürüyor, gübre taşıyor, ot yoluyor, sürekli kendi canlılığını yanından geçtiği, gözünün değdiği her şeye aşılama çabası içinde. Oradan buraya, buradan oraya yaşam taşıyor.

Bu metinde sözü edilen kişi için aşağıdakilerden hangisi söylenir?

- A) Gayretli
- B) Kaygısız
- C) Alçak gönüllü
- D) Çekingen

6. (1) Diyelim ki yolda yıllardır karşılaşmadığınız bir arkadaşınıza rastladınız. (2) Hemen “Aman, ne güzel bir tesadüf böyle!” dersiniz. (3) Oysa bunun gerçekleşmesi sizin onu fark etmenizle bağlantılıdır. (4) Bu da demek oluyor ki hayatımızı tesadüfleri fark ederek ya da etmeyerek gerçekleştirdiğimiz eylemlerle ilerletiyoruz.

Numaralandırılmış cümlelerden hangisi bu metnin ana fikridir?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

7. Oysa zirveye varanların adımları seninkilerden daha büyük değildi. Ama onlar, o küçük adımları birbiri ardınca atmayı sürdürmüş kimselerdi. İmkânsızı gerçekleştiren mucizeler değil, sürekliliktir. Suya sarp kayaları deldiren de budur.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sevginin gücü her şeye yeter.
- B) Başarının sırrı devamlı çalışmaktır.
- C) Hayata güvenle bakmak gerekir.
- D) Deneyimler yol göstericidir.

8. “Benim canım arkadaşım, gözümde tütüyorsun,” cümlesindeki altı çizili ifadenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mutlu olmak

- B) Aşırı sevinmek
- C) Çok özlemek
- D) İçine doğmak

9. “Dalgalandığın yerde ne korku ne keder...

Gölgende bana da bana da yer ver!

Sabah olmasın günler doğmasın ne çıkar.

Yurda ay yıldızının ışığı yeter. (Arif Nihat Asya)

Bu dizelerde şair aşağıdakilerden hangisine seslenmektedir?

- A) Güneşe
- B) Vatana
- C) Bayrağa
- D) İnsana

10. “Biriktirme, çok çalışıp kazandığını yemekle değil, kazandığının bir kısmını bir kenara ayırmakla olur.” cümlesi aşağıdaki atasözlerinden hangisinin açıklamasıdır?

- A) İş insanın aynasıdır.
- B) İşleyen demir pas tutmaz.
- C) İşten artmaz, dışten artar.
- D) İş bilen, kılıç kuşananın.

11.” Hayat” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “meslekle ilgili yaşayış” anlamında kullanılmıştır?

- A) Uzak araştırmacılarına göre ayda hayat yokmuş.
- B) Kitapta yazarın hayatı hakkında bir bilgi bulamadım.
- C) Sonra bana denizcilik hayatını anlatmaya başladı.
- D) Hayatımı kasabanın dışına kurduğum çiftlikte sürdürüyorum.

12. “Parça” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde “Zeynep Hanım, bize kitaptaki sevdiği parçaları okudu.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Otuz iki parça yemek takımı sipariş ettim.
- B) Eşyaların arasında taç gibi değerli bir parça da vardı.
- C) Çok sevdiği kalemlerini bir karton parçasının üstüne dizmişti.
- D) Eserimin en güzel parçalarını o bahçenin kenarında yazdım.



13. Aşağıdakilerden hangisi kesinlikle bir hayal ürünüdür?

- A) Evdeki mobilyalar annemin çeyizinden kalmaydı.
- B) Yalının çatısında sürekli uçuşan martılar vardı.
- C) Karşı kıyıya sandalla geçmeyi planlıyorduk.
- D) Bugün güneş, aynı yerden iki defa doğdu.

14. “Çember biçiminde sıralanan dağlar, gün doğarken basamak basamak yükseliyordu.” Cümlesinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Ne?
- B) Nasıl?
- C) Nerede?
- D) Ne zaman?

15. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Bu sorunu çözmenin mutlaka bir yolu vardır.
- B) Evin arka duvarını tablo gibi boyamışlar.
- C) Önündeki kâğıda rastgele resimler çiziyordu.
- D) Yüzünü bahçeye bakan pencereye çevirdi.

16. Ahmet’in karnı acıkmıştı. Bahçelerindeki elma ağacından bir tane elma kopardı  
...kopardığı elma çürüktü.

Bu parçadaki boşluğa, düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Bu nedenle
- B) çünkü
- C) ancak
- D) bundan dolayı

17. “Ben, yazdığım bir hikâyenin on yıl sonra da yüz yıl sonra da okunacak bir değer taşımasını isterim.” diyen bir yazar, aşağıdakilerden hangisini vurgulamıştır?

- A) Hikâyelerini anlaşılır bir dille yazdığını
- B) Hikâyelerinin kalıcı olmasını amaçladığını
- C) İleride hikâyelerinden çok para kazanacağını
- D) Yazdığı hikâyenin herkesçe sevilmesini beklediğini

18. Araştırmacılar, robotları tasarlarırken genellikle canlıları örnek alırlar.

Canlıların hareketlerinden yola çıkararak robotları programlarlar.

Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Canlıların yaşam biçimi
- B) Robotların geliştirilmesi
- C) Teknolojinin etkili kullanımı
- D) Araştırmacıların yazdıkları



### EK 3 Okuma Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçekte sizlerin okumaya yönelik duygu ve düşüncelerinizi merak etmekteyiz. Lütfen her cümle için sadece bir kutucuğu işaretleyiniz.

	<b>Sevgili öğrenciler, Öğrenirken neler yaptığınızı merak ediyoruz. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>
1	Okumayı severim.					
2	Okuma hayata bakış açımızı şekillendirir.					
3	Okuma bilgi edinme için önemli bir araçtır.					
4	Okuma becerisinin kazanılması gerekir.					
5	Okuma anlamının kapılarını açar.					
6	Okuma ufkumu genişletir.					
7	Okuma bana keyif verir.					
8	Okuma farklı dünyaların kapılarını açar.					
9	Okuma alışkanlığı temel öğretimde kazandırılması gereken bir davranıştır.					
10	Okuma akademik anlamda olgunlaşmayı sağlar					
11	Okumaktan hoşlanırsın.					
12	Okuma bana göre süreklilik gerektiren bir davranıştır.					
13	Okuma benim için temel bir gereksinimdir.					
14	Okuyarak yeni şeyler keşfederim.					
15	Okuma benim için eğlencelidir.					
16	Okuma amacını belirlemem okuduğumu anlamamı sağlar.					
17	Düzenli bir okuma alışkanlığım var.					
18	Okuma başarılı olmayı sağlar.					
19	Okuma çevremi daha iyi anlamamı sağlar.					
20	Okuma hayatımı planlamam yardımcı olur.					
21	Okuma iyi bir diksiyona sahip olmamı sağlar.					
22	Okuma çok boyutlu düşünmemi sağlar.					
23	Okuma bana hayat boyunca kılavuzluk eder.					

		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>24</b>	Derslerde okuma uygulamaları yapılması hoşuma gider.					
<b>25</b>	Değişik türlerde (roman, hikâye, dergi vb.) kitaplar okumayı severim					
<b>26</b>	Okuma bireyi sosyalleştirir.					



## EK-4 Katılımcı Onay Formu

Değerli Katılımcı;

Değerli öğretmenler,

Bu çalışma İstanbul Ayvansaray Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba Bozoklu tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Melike Ceylan danışmanlığında, yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerilerinin arasındaki ilişkinin incelemesidir. Bilimsel bir araştırma amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okuyan öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma da demografik bilgi formu ile birlikte iki ölçeğin yanıtlanması gerekmektedir. Bu çalışma yaklaşık 5-10 dakikanızı alacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmada isminiz veya kimliğiniz tamamen gizli kalacak ve kimlik bilgilerinize dair herhangi bir bilgi istenmemektedir. Vereceğiniz bilgiler 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilerek bilimsel araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Değerli öğrenciler,

Ölçekleri yanıtlamadan önce ölçeklerin başında yer alan bilgilendirme açıklamalarını dikkatlice okuyunuz ve ölçeklerdeki her cümleyi cevapladığınıza emin olunuz. Sorulara vereceğiniz yanıtların araştırma sonucunu etkileyeceğinden dolayı lütfen soru ve seçenekleri okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Yapılan çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği siz öğrencilerin vereceği samimi cevaplara bağlıdır.

Sorulara verdiğiniz yanıtlar esnasında herhangi bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz bu çalışmayı yarıda kesebilirsiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmaya katılmayı onaylıyorum.

İmza

Araştırmacı: Tuğba BOZOKLU

Tez danışmanı: Melike CEYLAN

Çalışmayla ilgili her türlü soru ve çalışma hakkında bilgi için, Tuğba BOZOKLU ile iletişime geçebilirsiniz.

Soruları dikkatlice okuduktan sonra, sizin durumunuzu ya da görüşünüzü en iyi yansıttığını düşündüğünüz ifadenin ya da maddenin karşısına “X” işareti koymanızı beklemekteyiz. Cevaplarınızın çalışmaya dahil edilerek analiz edilebilmesi için

***ANKETTE BULUNAN TÜM SORULARI CEVAPLADIĞINIZDAN EMİN OLUNUZ. SORU ATLAMAYINIZ VE BOŞ BIRAKMAYINIZ.***

Bilimsel bir araştırmaya destek verdiğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tuğba BOZOKLU

İstanbul Ayvansaray Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi



## EK-5 Veli Onay Formu

Sayın Veli,

Sizi İstanbul Ayvansaray Üniversitesi öğretim üyesi Melike Ceylan danışmanlığında, yüksek lisans öğrencisi Tuğba Bozoklu tarafından yürütülecek olan “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmaya davet ediyoruz.

Bu çalışmada, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye dair değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Araştırma sonucunda çalışmadan elde edilen bulguların kuramsal bilgiler ışığında konu ile yapılacak eğitsel ve akademik çalışmalara rehberlik ederek önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada çocuğunuzun psikolojisini olumsuz yönde etkileyecek hiçbir uygulama bulunmamaktadır. Kendisine gönüllü olmak kaydı ile çalışmaya katılacağı söylenerek açıklama yapılacaktır.

### ONAM FORMU

Araştırmanın Adı: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen İsim yazınız...</i>		

Bu Koşullarda;

- Söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın çocuğumun bu çalışmaya katılmasını kabul ediyorum.

İmza:  
Adı / Soyadı:  
Tarih:

Açıklamayı yapan kişinin  
Adı / Soyadı:  
İmzası:  
Tarih:

## EK-6 Etik Kurul İzni



T.C.  
İSTANBUL AYVANSARAY ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜK

Sayı : E-31675095-100-2100016259  
Konu : Etik Kurul Raporu (Tuğba  
BOZOKLU)

02.12.2021

Sayın Araştırmacı Tuğba BOZOKLU

“Beşinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” konulu çalışmanız 02.12.2021 tarih 2021/11 sayılı Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda görüşülmüş olup; Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin değerlendirmesi sonucunda söz konusu çalışmanın etik ilkelere uygun olduğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Barış BULUNMAZ  
Rektör Yardımcısı

Doğrulama Kodu: 0913DC3

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Doğrulama Adresi: <https://ebys.ayvansaray.edu.tr/BelgeDogrulama>

Ayvansaray Caddesi, No:45, 34087, Balat - İstanbul  
Tel: 4447696 Faks: +90 212 6214503  
E-Posta: [info@ayvansaray.edu.tr](mailto:info@ayvansaray.edu.tr) Elektronik Ağ: [www.ayvansaray.edu.tr](http://www.ayvansaray.edu.tr)  
Kep Adresi: [istanbulayvansarayuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:istanbulayvansarayuniversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi: İpek FURTUN  
Yazı İşleri Uzmanı  
Tel: 4447696 Dahili: 508





## EK-7 Anket ve Araştırma İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Elden  
Teslim

Sayı : E-59090411-44-40648958  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Tuğba BOZOKLU)

GÜNLÜDÜR  
06.01.2022

İSTANBUL AYYANSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 05.01.2022 tarihli ve 40625622 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a4d8-7f39-3973-a36b-8a49 kodu ile teyit edilebilir.



## EK-8 Anket ve Araştırma İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-40625622  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Tuğba BOZOKLU)

05/01/2022

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) İstanbul Ayvansaray Üniversitesinin 15.12.2021 tarihli ve 2100017543 sayılı yazısı.  
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.01.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi  
Araştırma Türü : Anket  
Araştırma Yeri : İstanbul Avrupa Yakası  
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmi Ortaokul Öğrencileri  
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
05/01/2022  
Dr. Hasan Hüseyin CAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (19 Sayfa)  
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 25b9-c897-3421-8e88-e3c6 kodu ile teyit edilebilir.



## ÖZGEÇMİŞ

İlkokulu ve ortaokulu Bahçelievler/İstanbul'da, lise öğrenimini Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. Marmara Üniversitesi'nin Atatürk Eğitim Fakültesi Fen Bilimler Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. Çeşitli özel kurumlarda Fen Bilimleri öğretmeni olarak göreve başladı. 2009 ve 2013 yıllarında anne olduktan sonra 2014 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Öğretmenliği Bölümü'ne başladı ve 2017 de mezun oldu. 2019'da Bağcılar İstanbul Ticaret Odası İlkokulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı, halen görevine devam etmektedir. İstanbul Ayvansaray Üniversitesi'nde Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisidir.

