T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA YÖNELİK PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Ertuğrul ÇAM

DANIŞMAN
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Ekim, 2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Ertuğrul ÇAM tarafından, **Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ** danışmanlığında hazırlanan **"İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA YÖNELİK PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **10/10/2022** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Temel Eğitim Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. İrfan BAŞKURT İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Temel Eğitim Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN Yıldız Teknik Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret

Babam İbrahim ÇAM'a, Annem Gülce ÇAM'a, Eşim Kübra ÇAM'a, Kızım Gülce Hüma ÇAM'a ve Oğlum Abdullah Tuğrul ÇAM'a ithaf ediyorum…

BÜTÇE DESTEKLERİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA YÖNELİK PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Bana paha biçilemez katkılarından dolayı kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a, doktora öğrenimim boyunca bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. İrfan BAŞKURT'a, tez süreci boyunca kıymetli fikirleriyle bana önemli katkılar sunan Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN'a, tez savunma jürimde yer alan ve değerli fikirlerini paylaşan Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER'e ve Doç. Dr. Talat AYTAN'a, programın uygulanması sürecinde bana yardımcı olan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Ekim 2022 **Ertuğrul ÇAM**

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **ii**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 6
1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER 7
1.2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI 7
1.2.2. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER 9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 9
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) 10
1.5. SINIRLILIKLAR 11
1.6. TANIMLAR 11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **12**
2.1. OKUMA 12
2.2. OKUDUĞUNU ANLAMA 13
2.3. OKUMA İLGİSİ 19
2.4. OKUMA TUTUMU 21
2.4.1. Okuma Tutumuna Yönelik Geliştirilen Modeller 22
2.5. OKUMA MOTİVASYONU 23
2.6. AKICI OKUMA 25
2.7. KELİME BİLGİSİ 27
2.8. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ 28
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 29
2.9.1. Alanyazın Özeti 39
2.10. OKUDUĞUNU ANLAMA PROGRAMI 40
3. YÖNTEM **58**
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ 58
3.2. ÇALIŞMA GRUBU 60
3.2.1. Pilot Uygulama 60
3.2.2.Ana Uygulama 61
3.3.VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ARAÇLARI 62

3.3.1. Programın Uygulanması ve Veri Toplama Süreci ... 63
3.3.2. Programın Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ... 65
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ ... 65
4. BULGULAR ... 67
4.1. PİLOT UYGULAMAYA İLİŞKİN BULGULAR ... 67
4.2. ANA UYGULAMAYA İLİŞKİN BULGULAR ... 71
4.2.1. Ön Test Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular ... 71
4.2.2. Son Test Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular ... 72
4.2.3. Okuduğunu Anlama Programının Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ... 73
4.2.4. Okuduğunu Anlama Programının Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ... 74
4.2.5. Okuduğunu Anlama Programının Okuma Hızı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ... 76
4.2.6. Okuduğunu Anlama Programının Prozodik Okuma Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular 77
4.2.7. Okuduğunu Anlama Programının Hikaye Edici Türde Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ... 79
4.2.8. Okuduğunu Anlama Programının Bilgilendirici Türde Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ... 81
4.2.9. Okuduğunu Anlama Programının Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular ... 82
5. TARTIŞMA ... 90
6. SONUÇ VE ÖNERİLER ... 94
6.1. SONUÇLAR ... 94
6.1.1. Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Sonuçlar ... 94
6.1.2. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar ... 94
6.1.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar ... 95
6.1.4. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Sonuçlar ... 95
6.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Sonuçlar ... 96
KAYNAKLAR ... 98

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1.1: Okuduğunu anlama programının bileşenleri.....8
Şekil 2.1: Cümlelerden anlam çıkarma sürecinde kelime anlamı.....**15**
Şekil 2.2: Anlam kurma becerileri.....**17**
Şekil 2.3: Okuduğunu anlamada zayıf olan öğrencilerin olası nedenleri.....**19**
Şekil 2.4: Motivasyon oluşturmaya yönelik etkinlik önerileri.....**25**
Şekil 2.5: Okuduğunu anlama programının bileşenleri.....**43**
Şekil 2.6: Akıcı okuma becerilerini geliştirme etkinlikleri.....**46**
Şekil 2.7: Anlama bileşenleri.....**49**
Şekil 2.8: Hikâye edici metin öğretim stratejisi.....**52**
Şekil 2.9: Bilgilendirici metin öğretim stratejisi.....**55**
Şekil 3.1: Açımlayıcı Sıralı Desen.....**58**
Şekil 3.2: Yarı deneysel desen tasarımı. **59**
Şekil 3.3: Dördüncü Sınıf Bazında Bir Dakikada Hedeflenen Okuma Hızı.....**63**
Şekil 3.4: OKAP uygulama süreci.....**64**
Şekil 4.1: Deney grubundan bir öğretmen ile araştırmacı arasındaki yazışma. **85**

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1: Okuduğunu Anlama Programı Öğrenme Çıktıları **41**
Tablo 3.1: Öğrenci-okul istatistikleri **61**
Tablo 3.2: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları **61**
Tablo 4.1: Çalışma grubu istatistikleri **67**
Tablo 4.2: Çalışma grubu cinsiyet istatistikleri **68**
Tablo 4.3: Tutum ön test – son test verileri **68**
Tablo 4.4: Motivasyon ön test – son test verileri **68**
Tablo 4.5: Okuma hızı ön test – son test verileri **69**
Tablo 4.6: Prozodi ön test – son test verileri **69**
Tablo 4.7: Hikaye edici metin anlama testi ön test – son test verileri **69**
Tablo 4.8: Bilgilendirici metin anlama testi ön test – son test verileri **70**
Tablo 4.9: Deney-kontrol grubu istatistikleri **70**
Tablo 4.10: Tutum, motivasyon,okuma hızı,prozodi ve okuduğunu anlama ölçekleri ön test istatistikleri **71**
Tablo 4.11: Tutum, motivasyon,okuma hızı,prozodi ve okuduğunu anlama ölçekleri son test istatistikleri **72**
Tablo 4.12: Okumaya yönelik tutum ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **73**
Tablo 4.13: Okumaya yönelik tutum son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **73**
Tablo 4.14: Okumaya yönelik tutum son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri **74**
Tablo 4.15: Okuma motivasyonu ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri . **74**
Tablo 4.16: Okuma motivasyonu son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **75**
Tablo 4.17: Okuma motivasyonu son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri **76**
Tablo 4.18: Okuma hızı ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **76**
Tablo 4.19: Okuma hızı son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **77**
Tablo 4.20: Okuma hızı son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri **77**
Tablo 4.21: Prozodik okuma ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **78**

Tablo 4.22: Prozodik okuma son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **78**

Tablo 4.23: Prozodik okuma son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri **79**

Tablo 4.24: Hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **79**

Tablo 4.25: Hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **80**

Tablo 4.26: Hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri **80**

Tablo 4.27: Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **81**

Tablo 4.28: Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri **81**

Tablo 4.29: Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri **82**

Tablo 4.30: Tema, alt tema ve kod bilgileri **82**

Tablo 4.31: İlgi, tutum alt temasına ilişkin öğretmen söylemleri. **84**

Tablo 4.32: Stratejiyi anlama alt temasına ilişkin öğretmen ifadeleri. **85**

Tablo 4.33: Strateji kullanma alt temasında aktif katılıma ilişkin öğretmen ifadeleri. **86**

Tablo 4.34: Stratejilerin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen ifadeleri **86**

Tablo 4.35: Programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen ifadeleri **87**

Tablo 4.36: Programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen ifadeleri **87**

Tablo 4.37: Araştırmanın nitel ve nicel bulgularının karşılaştırılması **88**

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
DEAR	: Drop Everything and Read
NAEP	: National Assessment of Educational Progress
OKAP	: Okuduğunu Anlama Programı
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study
USSR	: Uninterrupted Sustained Silent Reading
KWL	: Know, Want, Learned

ÖZET

DOKTORA TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA YÖNELİK PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Ertuğrul ÇAM

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman : Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin okuma yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama stratejileri bir bütün olarak ele alınmıştır. Araştırma karma desende yürütülmüş olup nicel bölüm ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tasarımında, nitel bölüm ise durum çalışması tasarımından oluşmaktadır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan iki devlet okulunun 18 şubesinde 353 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test uygulaması olarak; okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği, okuma hızı ve prozodik okuma ölçeği, bilgilendirici ve hikaye edici türde iki adet okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programı (OKAP) 15 hafta toplam 30 saat uygulanmış kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. OKAP'ın uygulanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmış ve öğretmenlerle programın uygulanabilirliğine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 18.0 programı ile betimsel istatistikler ve t testi analizleri ile, nitel verileri ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen okuduğunu anlama programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin; okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama puanları kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları geliştirilen okuduğunu anlama programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Ekim 2022 , 167 sayfa.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, program, okuma tutumu, okuma motivasyonu, akıcı okuma

ABSTRACT

Ph.D. THESIS

DEVELOPING PROGRAM STUDY INTENDED FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION SKILLS

Ertuğrul ÇAM

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Primary Education, Doctorate Program

Supervisor : Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

The aim of this study is to examine the effect of the reading comprehension program prepared for primary school fourth grade students on students' reading comprehension skills. In this context, students' attitudes towards reading, reading motivation, fluent reading skills and reading comprehension strategies were considered as a whole in the study. The research was carried out in a mixed design, and the quantitative part consists of a pre-test post-test quasi-experimental design with a control group, and the qualitative part consists of a case study design. The research was carried out with 353 students in 18 branches of two public schools in Mamak district of Ankara province in the first term of the 2021-2022 academic year. As a pre-test application to the experimental and control groups in the research; reading attitude scale, reading motivation scale, reading speed and prosodic reading scale, two informative and narrative reading comprehension tests were applied. The reading comprehension skills development program (OKAP) prepared by the researcher was applied to the experimental group for a total of 30 hours for 15 weeks, and no intervention was made to the control group. After the implementation of OKAP, post-tests were applied to the experimental and control groups and semi-structured interviews were conducted with the teachers about the applicability of the program. The quantitative data of the research were analyzed with the SPSS 18.0 program with descriptive statistics and t-test analysis, and the qualitative data were analyzed with the descriptive analysis method. The students in the experimental group of the reading comprehension program developed according to the results of the research; reading attitude, reading motivation, reading speed, prosodic reading and reading comprehension scores increased significantly compared to the scores of the control group students. The results of the

research showed that the developed reading comprehension program was effective on the reading comprehension skills of primary school fourth grade students.

October 2022, 167 pages.

Keywords: Reading comprehension, program, reading attitude, reading motivation, reading fluency

1. GİRİŞ

Okuma, yazının icadından bu yana insanlığın her döneminde önemli bir beceri olarak süregelmiştir. İçinde bulunduğumuz çağ "okuma" terimi açısından ele alındığında neredeyse hayatın tamamında birçok becerinin ön şartı okuma olarak görülmektedir. Öyle ki okuma becerisi geçmişten bugüne insanlara bir statü kazandırmıştır. Bu durum günümüzde de devam etmektedir. Hayatın içinde belirli bir statüye erişmiş insanlar genellikle okuma becerisi yüksek bireylerdir. Buradan hareketle okuma becerisini hayatın ilk yıllarında iyi derecede kazanan bireylerin hayatlarının geri kalan kısmında kendilerini yetiştirmenin anahtarını eline aldığı söylenebilir.

Okumanın tanımına bakıldığında birçok tanımlama ile karşılaşılmaktadır (Aytaş, 2005; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Razon, 1982). Okumanın tanımı okuma alanındaki araştırmalara bağlı olarak bilgi birikimi arttıkça farklılaşmaktadır. Başlarda okuma "sembol-göz-ses" odağında tanımlanırken okuma araştırmalarına beynin de dâhil edilmesiyle okumanın tanımı karmaşık beceri olarak ifade edilmeye başlamıştır. Bununla birlikte tanımlamaların ortak paydasında kod çözme ve anlama yer almaktadır (Breznitz, 2005; Güneş, 2007; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015). Coltheart (2006) okumayı, yazıdan sese ya da yazıdan anlama dönüştürülen bilgi işleme süreci olarak tanımlamaktadır. Okumanın asıl amacı anlamadır. Anlama ise yazıyı sese dönüştürmekten çok daha karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama, sözcüklerin, cümlelerin ve metinlerin karşıladığı anlam öbeklerinin bireyin zihninde yeniden kurulmasıyla oluşur. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin içerisinde birey ve bireyin yaşantıları da önemli bir konumdadır. Okuduğunu anlama sadece metni anlama için değil, daha geniş öğrenmelere ulaşma, akademik başarı, iş hayatı ve hatta sosyal medya açısından oldukça önem taşımaktadır (Oakhill vd., 2015). Diğer bir ifadeyle okuma, bireylerin bilgilenmesine, gelişmesine ve eğlenmesine de katkı sağlamaktadır (Erman-Aslanoğlu, 2015). Okuduğunu anlama becerisinin kazanılması okuma yazma öğretimi ile başlamakla birlikte üst sınıflarda da devam etmektedir. Bu becerinin kazanılmasıyla birlikte öğrencinin genel akademik başarısının da arttığı da ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini kazanma sürecinde yaşayacağı aksaklıklar onun genel akademik başarısında da sorunlara neden olacağından okuduğunu anlama becerilerinin olabildiğince erken kazandırılması gerekmektedir.

Okuma öğretimi de okuma öğrenimi de kolay yürütülen bir süreç değildir. Bireyin okumayı öğrenmesi onun okuduğunu anlama becerilerini kazandığı anlamını taşımamaktadır. Okuma öğretimi farklı birçok nedenden kaynaklı olarak sadece kod çözme düzeyinde kalmakta anlama düzeyine ulaşılamamaktadır (Topuzkanamış & Maltepe, 2010). Okuma düzeyinden okuduğunu anlama düzeyine geçiş sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlere örnek olarak ilgi, tutum, motivasyon, akıcı okuma, kelime bilgisi ve strateji kullanma gösterilebilir.

Okumanın öğretimi sürecinde okumada pratiklik kazanmak amacıyla öğrencilere fazla sayıda metin okutulur. Bu yöntem öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı ve akıcılık açısından önemlidir. Ancak okuma materyallerinin seçiminde ve hazırlanmasında kelime yükü, cümle uzunluğu gibi nesnel faktörlere büyük önem verilirken öznel ilgi faktörüne önem verilmediği görülmektedir (Bernstein, 1955). Okuma öğretimi sırasında öğrencinin ilgi alanlarına yönelik metinlerin sunulması öğrencinin okumaya karşı olumlu tutum kazanmasını sağlayabilir. İnsanların yetişkin hayatları göz önüne alındığında bağımsız okur olan bireyler genellikle ilgli alanlarına yönelik okumalar yaparlar. Bunun nedeni okumanın işlevini fark etmeleri, okumaktan haz almalarıdır. Bu doğrultuda bireyler okumalarını sürekli hâle getirirler ve yaptıkları okumalar diğer okumaları için bir ön okuma niteliği kazanır. İlgiler doğrultusunda okunan metinler daha dikkatli okunur, anlaşılması ve hatırlanması daha kolay olur (Güneş, 2017; Karadağ, 2014). Okumanın sürdürülebilirliği açısından ilgi, bireyi harekete geçiren ve okuma tutkusu oluşturan bir güç konumundadır. Bu nedenle çocukların ilkokul çağında okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanma sürecinde ilgi faktörü göz ardı edilemez bir öneme sahip olmaktadır. Çünkü çocukların okuma öğretiminden bir yıl sonra etkin bir okur oldukları, 8-12 yaş aralığında da en çok okuma yaptıkları ifade edilmektedir (Alpaslan ve Özsoy, 2017). İlkokul dördüncü sınıf düzeyini de içine alan bu dönemde öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi ve aynı yönde okuma ilgisinin oluşturulması sınıf öğretmenine düşen önemli görevlerden birisidir. Dökmen (1994)'in de ifade ettiği gibi okuma ilgisinin geliştirilmesi eğitim hedeflerinin en önemlilerinden birisidir. Bunun için okuma alışkanlığı kazandırma odağında öğrencilerin ilgilerinin belirlenmesi gerekmektedir (Karadağ, 2014). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenci ilgilerinin sürece dahil edilmesi ve planlı bir şekilde yürütülmesi öğretmenlerin görevleri arasında yer almalıdır.

Okuma ilgisi kazanan öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirecekleri ifade edilebilir. Okumaya yönelik olumlu tutum sergileyen bireylerin okumaya daha çok güvenmeleri, dolayısıyla ilgilerini çeken konularda derinleşme ya da karşılaştıkları sorunları

çözme noktasında okumaya daha sık başvurmaları beklenir. Bireylerin okuma alışkanlıkları tutumları çerçevesinde gelişir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak eğitimin hedeflerinden biri olduğuna göre okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek de eğitimin hedefleri arasında gösterilebilir. Tutum; Demirel'e (2020, s.131) göre "bireyi belli insanlar nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle bireyin okumaya yönelmesi ya da yönelmemesi bireyin okuma tutumu ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle tutum niyeti, niyet ise okumayı etkiler (Baştuğ ve Keskin, 2013). Günümüzde öğrencilerin eğilim gösterdiği teknolojik ürünler okumaya göre daha cazip görünmektedir. Bu nedenle öğrencilerde okumaya karşı niyet oluşmayabilir (Baba ve Affendi, 2020). Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmek için okumayı cazip kılacak çalışmaların planlanması, okumadan edinilen bilgi ve deneyimlerin gerçek yaşamda kullanılabilecek şekilde öğrenciye sunulması gerekir. Çünkü olumlu bir tutum bireyin bilişsel sorumluluklarını yerine getirme noktasında motivasyon sağlamasından dolayı okuma davranışlarında önemli rol oynamaktadır (Smith, 1990).

Okumayı ve okuma tutumunu etkileyen diğer bir faktör ise okuma motivasyonudur. Okuma bağlamında motivasyon, bir çocuğun okuma hevesini ve istekliliğini ifade eder. Aydemir ve Öztürk, (2013) motivasyonun okumayı ve okumayla ilgili faktörleri etkilediğini belirtmektedir. Dündar ve Akyol (2014), okuma hatalarının tespitine yönelik yaptıkları çalışmada okuma hatalarının motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Okuma motivasyonu bireyi okumak üzere harekete geçiren itici güçtür (Baki, 2019). Okuma motivasyonu öğrencilerin okumaya yönelmesinde ve iyi bir okuyucu olmalarında etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Öğrenciler kendi ilgi alanlarında meraklarını gidermek için kendinden kaynaklı içsel nedenlerle okuyabileceği gibi öğretmen ve aile onayı, sosyal kabul ya da ödül gibi dış kaynaklı nedenlerle de okuyabilmektedir. Dış kaynaklı nedenlerle okumaya yönelen bireyler dış kaynaklardan yeterli tatmini alamadığı zaman okumaya yönelik motivasyonu tehlikeye girebilir ve okumadan soğuyabilir. Bu nedenle bireyin içsel nedenlerle okumaya yönelmesi onun okuma ile daha güçlü bağ kurması anlamına gelir. Yıldız ve Akyol (2011); içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı pozitif yönde, dışsal motivasyonun ise negatif yönde etkilediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin okumaya içsel motivasyon aracılığıyla yönelmesini sağlamak onların bağımsız okur olmalarına önemli ölçüde katkı sunabilir. Bunun yolu ise öğrencilerin ilgi ve meraklarını keşfederek bu doğrultuda okuma materyalleri sunmaktan geçer. Okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı etkilediğini ifade eden çalışmalar (Batmaz ve Erdoğan, 2019; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Türkben, 2020; Yıldız ve

Akyol, 2011) dikkate alındığında öğrencilerde okuma motivasyonu geliştirmek okuduğunu anlama çalışmalarınında önemli yer edinmektedir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşması için öğrencilerde okuma motivasyonu oluşumunun önündeki engeller kritik değere sahiptir. Bu engellerin başında öğrencilerin okuma sorunları gelmektedir. Öğrencilerin akıcı okuma sorunları ve kelime bilgisi düzeyleri öğrencileri okumaktan geri bırakabilmektedir.

Akıcı okuma, "belirli bir hızda, doğrulukta ve anlamı yansıtan bir seslendirmeyle" yapılan okumadır (Baştuğ, 2021). Öğrencide akıcı okuma sorunları var ise öğrenci okuduğundan anlamı çıkaramaz ve dolayısıyla okumaktan haz alamaz. Bu durumda okuma öğrenciye bir şey katmayacağı için okumanın devam etmemesi tehlikesi ortaya çıkar. Sonuç olarak akıcı okuma sorunları olan öğrencilerin eğitim öğretim hayatının risk altında olduğu söylenebilir. Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarında akıcı okumanın rolü oldukça fazladır. Akıcı okuma terimi zaman zaman hızlı okuma kavramı ile karıştırılmaktadır. Akıcı okuma öğrencilerin kelimelere takılmadan, otomatik bir şekilde zahmetsizce, uygun hızda, vurgu ve tonlamalara uygun bir şekilde yapılan okumadır. Başaran (2013), okuduğunu anlama için okumanın konuşma hızı düzeyinde olması gerektiğini ve çok hızlı okumanın anlamayı olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Akıcı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Yıldız, 2013) akıcı okumanın okuduğunu anlamayı olumlu yönde önemli derecede etkilediği görülmektedir. Buradan hareketle akıcı okumanın okuduğunu anlamayı güçlendiren önemli bir unsur olduğu ve okuduğunu anlama çalışmalarına dâhil edilmesi gerektiği savunulabilir. Akıcı okuma okuduğunu anlamanın ön koşulu/göstergesi olmakla birlikte okuduğunu anlamanın önündeki tek engel olarak görülmemelidir. Okuduğunu anlama çok boyutlu bir beceri olduğundan birçok faktör tarafından etkilenebilmektedir. Akıcı okuma becerilerine sahip bir okurun kelime bilgisi düzeyi düşük ise okuduğunu tam olarak anlaması beklenemez.

Dil becerilerinin temelinde kelime bilgisi bulunmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında kelime bilgisi anlama ve anlatmanın ilk ve en önemli aracıdır. Bu dil becerilerindeki yetkinlik sahip olunan kelime dağarcığı ile doğrudan ilgilidir. Kelime dağarcığı aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılır (Baştuğ vd., 2021). Aktif kelime dağarcığı konuşma ve yazma becerilerinde ön plana çıkarken pasif kelime dağarcığı dinleme ve okuma becerilerinde ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorunları teşhis edilirken öğrencilerin kelime bilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin, gerek aile içi iletişim gerekse

öğrencinin sosyal hayatındaki etkileşimlerden kaynaklı kelime bilgisi düzeyleri farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu farklılık öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Çünkü bireylerin duyguları, hayalleri ve düşünceleri kelimelere dayanır (Karatay, 2007). Kelime bilgisi yalnızca tanımlardan ibaret değildir. Kelimeler, cümle ve metin bütünlüğü içerisinde anlamca kodlanır. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için kelimelerin cümle ve metin içindeki anlam kodları ve anlam ilişkileri çözülmelidir. Bir kelime metin içinde farklı bağlamlarda farklı anlamlara gelebilecek şekillerde kullanılabilir hatta metin içinde açıkça ifade edilmeyen anlamlar bu kelimeler üzerinden verilebilir. Okuduğunu anlama kazanımları içerisinde yer alan"Açıkça ifade edilmeyen anlamı bulur." kazanımının gerçekleşmesi için öğrencilerin kelime ve kelime bağlamları konusunda yetiştirilmesi gerekir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme çalışmalarında öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesi ile birlikte öğrencilerin metinleri analiz etmeleri ve anlamlandırmalarına yönelik stratejiler kullanılmalıdır.

Okuduğunu anlama çalışmalarına yönelik alanyazında birçok strateji, yöntem ve teknik bulunmaktadır. Okuma stratejileri okuyucunun okuduğunu anlamasını kolaylaştıran bilinçli eylemleri ifade etmektedir (Baştuğ vd., 2021). Buna göre öğrenci okuduğunu anlama çabasında hangi metin türünü ne şekilde okuyacağını bilinçli bir şekilde yönetmelidir. Bu durum iyi okuyan öğrenci ile zayıf okuyan öğrenci arasındaki fark olan strateji bilgisini ortaya koymaktadır (Ergen ve Batmaz, 2019). Dolayısıyla öğrencilere okuduğunu anlama yeterliliği kazandırmak için stratejiler üzerinde önemle durulmalıdır (Ateş ve Yıldırım, 2014). Okuma ve okuduğunu anlama stratejileri metin türüne ve okuma amacına göre farklılıklar göstermektedir. Metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana biçimden oluşmaktadır (MEB, 2018). Bilgilendirici metinler okunurken metindeki bilgilerin organize edilmesi, sınıflandırılması, örneklendirilmesi gibi süreçler dikkat ve odaklanma gerektirir. Hikaye edici metinler okunurken ise karakterler, olay örgüsü ve neden sonuç ilişkileri ön plana çıkar. Dolayısıyla okuduğunu anlama çalışmaları sürecinde bilgilendirici metinlere yönelik kullanılan stratejiler ile hikâye edici metinlere yönelik kullanılan stratejiler farklılık göstermektedir. Okuma amacı bilgi edinmek için okuma ve okuma deneyimi kazanmak için okuma olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Hikâye, masal, efsane, anı, deneme gibi türler genellikle zevk için, yeni bakış açıları kazanmak ve farklı duyguları hissetmek için yani okuma deneyimi kazanmak için okunur. Bilgilendirici metinler ise yeni bir şeyler öğrenmek veya bilgi birikimini artırmak için okunur. Bununla birlikte iyi hazırlanmış kaliteli metinler bilgi edinmenin yanı sıra

zevk için de okunabilir. Öğrencilere okuma amacı kazandırmak nitelikli bir okuma ve okuduğunu anlama açısından önem taşımaktadır.

Günümüzde yapılan okuduğunu anlama çalışmaları gözlemlendiğinde okuduğunu anlama çalışmalarının yalnızca metne yönelik hatırlama sorularını cevaplamaktan ibaret olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama çalışmaları hatırlamanın ötesinde yorumlama, değerlendirme ve eleştirme çalışmalarını da içermelidir. Etkili bir okuduğunu anlama çalışmasında amaç ve türün yanı sıra bilişsel hedeflerin de net bir şekilde ortaya konulup bu doğrultuda öğretim yapılması gerekmektedir. Bu çalışma öğrenci ilgilerinin de göz önünde alınarak hazırlanan çalışmalarla, motivasyon geliştirme etkinlikleri ile birlikte öğrencilerin akıcı okuma sorunları ve kelime bilgisi düzeylerine katkıda bulunarak, okuma amacı oluşturma, metin türlerini farketme ve bu doğrultuda strateji kullanarak bilişsel hedeflere ulaşmayı amaçlayan bir programın etkililiğini değerlendirmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Konuşma, görme, işitme gibi temel fonksiyonlar için beyinde ayrılmış bölümler varken okuma için ayrılmış tek bir bölüm bulunmamakta olup okuma sırasında beynin birçok bölümü birlikte işlemektedir. Okuma, beynin farklı bölümlerinin birlikte kullanıldığı karmaşık bir bilişsel süreçtir. Seslerle eşleştirilmiş olan sembollerin beyinde anlamsal yapılara dönüşmesiyle birlikte okuma doğuşu başlar. Okumanın doğuşu ile birlikte okuma sorunları da gündeme gelmektedir. Okumanın nihai amacı okuduğunu anlama olduğundan bu sorunların büyük bir kısmı da okuduğunu anlama sorunları olarak günümüze kadar ulaşmaktadır. Okuma ile ilgili alanyazın incelendiğinde geçmişte de (Huey, 1898; Thorndike, 1917) okuduğunu anlama problemlerinin yaşandığı, aynı sorunun günümüzde de devam ettiği görülmektedir. Okuduğunu anlama problemleri üzerinde etkili olduğu düşünülen faktörleri belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar: Akıcı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi (Aktaş & Çankal, 2019; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Uysal ve Akyol, 2019; Uysal ve Bilge, 2018) motivasyonun okuduğunu anlamaya etkisi (Ammel vd., 2019; Hwang, 2019; Namaziandost vd., 2019; Troyer vd., 2019; Vaknin-Nusbaum vd., 2020) kelime bilgisinin okuduğunu anlamaya etkisi (Kohnen ve Retelsdorf, 2019; Lawrence vd., 2019; Lee ve Chen, 2019; Makhoul ve Sabah, 2019; Simpson vd., 2020) anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi (Boulware-Gooden vd., 2007; Cross ve Paris, 1988; Haller vd., 1988) ile ilgili çalışmalar okuduğunu anlama üzerinde etkili unsurları araştırmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuduğunu

anlama üzerinde etkisi bulunan faktörler incelenmiş bunlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak alanyazında, okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik bir program ve uygulama ihtiyacının bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma ilgisini, okumaya yönelik tutumunu, okuma motivasyonunu, akıcı okuma becerilerini, kelime bilgisini ve okuma-anlama stratejilerini içeren bir okuduğunu anlama programı geliştirmenin alanyazındaki ihtiyacı karşılayacağı düşünülmüştür.

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik bir okuduğunu anlama programı hazırlanmış ve programın öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Programın bileşenleri içerisinde öğrencilerin ilgileri, okumaya yönelik tutumları, okuma motivasyonları duyuşsal açıdan ele alınmıştır. Diğer taraftan akıcı okuma becerileri, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama stratejileri bilişsel açıdan ele alınmıştır. Duyuşsal çerçevede olumlu tutum ve motivasyonun okuma sürecinde hayati öneme sahip olduğu göz önüne alınarak öğrencilerin ilgi alanları yardımıyla okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme ve okuma motivasyonunu artırma amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan program;

- Öğrencide okumaya yönelik amaç oluşturmayı,
- İlginç ve zengin metinlerle çalışmayı,
- Metin seçimine öğrencinin dâhil edilmesini,
- Metinler aracılığıyla keşif ve deneyim kazandırmayı içermektedir.

Bilişsel açıdan ele alındığında öğrencilerin akıcı okuma sorunlarının giderilmesi amaçlanmıştır. Akıcı okuma sorunları olan bir öğrencinin okuma ile barışmasının mümkün olmadığı göz önüne alınarak öncelikle akıcı okuma becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda:

- Doğru okuma (kelime tanıma)
- Otomatiklik (okuma hızı)
- Prozodi (uygun ritim ve konuşma tonlaması) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

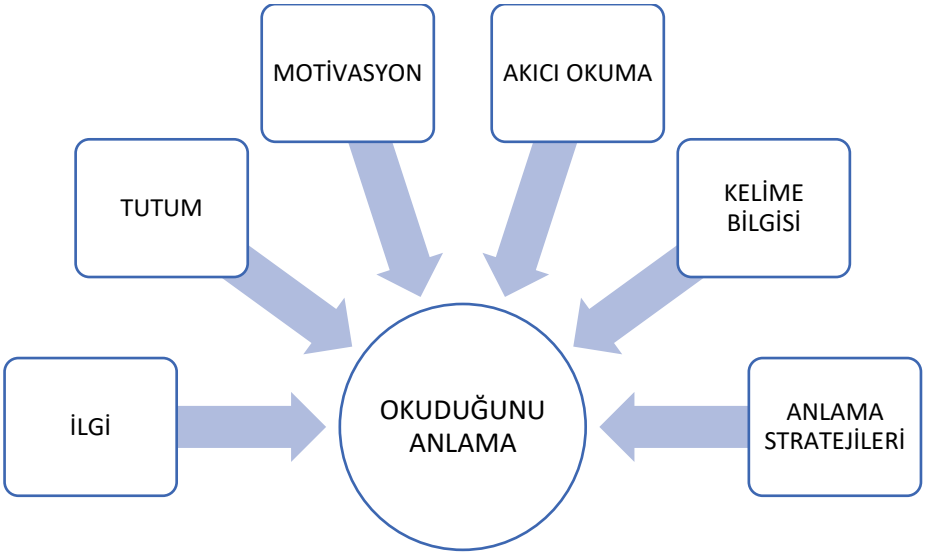
Bunların yanı sıra okduğunu anlamayı etkileyen önemli bir faktör kelime bilgisinin gelişimidir. Hazırlanan program öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde;

- Gerçek-mecaz (ima edilen) anlam,
- İlişkili kelime anlamı (kelime bağlamı) kazandırılması amaçlanmaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme çalışmalarında strateji öğretiminin, anlamayı kolaylaştırma açısından kritik bir öneme sahip olduğu birçok çalışmada belirtilmiştir. Strateji öğretimi, öğrencilerin bağımsız okur olma sürecinde ve okumanın alışkanlık hâline getirilmesindeki önemli faktörlerden biridir. Bu doğrultuda hazırlanan program bilgilendirici metinlere yönelik stratejiler ve hikâye edici metinlere yönelik stratejiler olarak iki başlık altında ele alınmıştır. İfade edilen stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri de içerecek şekilde bütüncül olarak kademelendirilmiştir. Okuma stratejilerinin öğretimi ile öğrencilerin okudukları metne yönelik;

- Yer saptama/hatırlama
- Birleştirme/yorumlama
- Eleştirme/değerlendirme yapabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Alt amaçları yukarıda ifade edilen bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için sınıf öğretmenlerine yönelik bütüncül bir rehber oluşturmak amacıyla yürütülmüştür. Şekil 1.1'de hazırlanan okuduğunu anlama programının bileşenleri verilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan programın etkililiğinin test edilmesi amaçlanmıştır.



Şekil 1.1: Okuduğunu anlama programının bileşenleri.

1.2.2. Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesini "İlkokul 4.sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen okuduğunu anlama becerilerini geliştirme programının (OKAP) öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu soru doğrultusunda alt problemleri ise aşağıdaki sorular oluşturmaktadır:

1. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Geliştirilen okuduğunu anlama programının uygulanma süreci nasıldır?

a. Programa yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan bir okuduğunu anlama programının uygulamalı olarak test edilmesi üzerine temellendirilmiştir. Okumanın; görsel-algısal yetenekler, bellek, üstbiliş ve duygusal bileşenleri (Scagnelli vd., 2021) içeren karmaşık bir etkinlik olduğundan hareketle bireylerin okuma becerilerini geliştirme noktasında bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışma okuduğunu anlamayı; öğrenci ilgileri, okuma tutumu, okuma motivasyonu, akıcı okuma, kelime bilgisi ve okuma stratejileri çerçevesinde ele almaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu bileşenlerin her birinin okuduğunu anlama ile etkisi incelenmiş ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. İlkokul öğrencileri için yapılan okuduğunu anlama çalışmalarına bakıldığında -gerek ders materyalleri gerekse sınıf içi ders süreci- çalışmaların hatırlama düzeyinden öteye çok geçmediği görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin açık uçlu okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlarda istenilen başarı elde edilememektedir. Bozkurt (2016), öğrencilerin açık uçlu, kapalı uçlu ve kısa yanıtlı sorularda başarı oranının %40'ın altında olduğunu ifade etmektedir. Bunula birlikte Millî Eğitim Bakanlığının 2018-2019 eğitim öğretim yılında yaptığı "Öğrenci Başarı İzleme Araştırması"

sonuçlarına göre 4.sınıf öğrencilerinin %40'ının okuduğunu anlama sorularında başarısız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üst düzey anlama sorunları yalnızca okuma becerilerindeki (akıcı okuma vs.) sorunlardan kaynaklanmıyor olabilir. Okuduğunu anlama sorunlarına bütüncül yaklaşıldığında sorunun altından tutum, motivasyon, kelime bilgisi, dinlediğini anlama, anlamı zihinde organize etme, çıkarım yapma gibi faktörler çıkabilmektedir. Bu doğrultuda okuduğunu anlama sorunu yaşayan bazı çocukların sesli okumada herhangi bir sorun göstermedikleri ancak okuduğunu anlama noktasında bazı özel zorlukların olduğu ifade edilmektedir (Clarke vd., 2010). Bu şekilde spesifik okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin her sınıfta tüm öğrencilerin %10'u civarında olduğu tahmin edilmektedir (Nation ve Snowling, 1997). Bazı çalışmalarda (Paige vd., 2019) ülkelerin eğitime ayırdıkları ödeneklerin fazla olmasına rağmen okuduğunu anlama sorunlarının devam ettiğine vurgu yapılmaktadır. Buradan hareketle okuduğunu anlama kazandırma eğitimlerinin gözden geçirilmesi ve eğitimde bir değişikliğe gidilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Okuduğunu anlamanın çok boyutlu bir beceri olduğu göz önüne alındığında okuduğunu anlama çalışmalarının da çok boyutlu olması gerekmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi alanyazındaki çalışmaların okuduğunu anlamada etkili olan faktörleri ayrı incelediği görülmektedir. Bu çalışmada okuduğunu anlama üzerinde etkili olan faktörlerin bütüncül olarak ele alınmasının bu bağlamda alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerilerini geliştirme eğitimlerinde okuduğunu anlama stratejileri genel çerçevede ele alınmakta (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası), çoklu öğretim stratejilerine yer verilmemektedir. Çoklu öğretim stratejileri ile ilgili yapılan çalışmaların günümüzde arttığı görülmekle birlikte (Çoban ve Tabak, 2018; Deniz ve Aslan, 2020; Duran ve Özdil, 2019; Özdemir ve Kıroğlu, 2017; Tekin, 2018; Tokgöz ve Işık, 2019) bütüncül bir okuduğunu anlama geliştirme süreci içerisinde strateji kullanımının olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ise okuduğunu anlama gelişimi sürecinde hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerine yönelik iki farklı sentez stratejinin kullanımını önermektedir. Bu bağlamda alanyazına katkıları ve uygulamada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına samimi ve gerçek düşüncelerini yansıttığı,

2. Pandemi kaynaklı sorunların deney ve kontrol grubundaki öğrencileri eşit derecede etkilediği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma:

1. Ankara ili Mamak ilçesindeki iki resmi ilkokulun dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencileriyle,
2. 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile,
3. İlkokul dördüncü sınıf düzeyi ile,
4. Çalışmada kullanılan metinler ile,
5. Çalışma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile,
6. Çalışma sonunda elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Okuma İlgisi: "*Okumaya ilgi duyma, sevme, okumadan hoşlanma, okumaya öncelik tanıma ve daha fazla zaman ayırma."*(Güneş, 2017, s. 121).

Okumaya Yönelik Tutum: Okumaya yaklaşmaya ve okumadan kaçınmaya neden olan duygular sistemi, çok ya da az okumayı olası kılan duygular (Yamashita, 2004).

Akıcı Okuma: *"Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri halinde konuşurcasına yapılan okuma.*" (Akyol, 2021, s. 4).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, bireyin okuma süreçleri ve çıktıları ile ilgili konulara ilişkin kişisel hedef değerleri ve inançlarıdır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Okuduğunu Anlama: Okunan bir materyalin, okuyucunun zihnindeki ön bilgilerle veya bireyin yaşantılarıyla yeniden yapılandırılarak anlamlandırma ve yansıtma sürecidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma sürecinde hazırlanan okuduğunu anlama programı ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişki bulunduğu düşünülen konuların kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın anlaşılabilirliğini etkileyen faktörlere ve bunlara ilişkin kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. OKUMA

Araştırmacılar okumanın doğuşu ile ilgili birçok görüş öne sürmektedir. Bazıları okumanın insanoğlunun var oluşuyla birlikte doğduğunu, bazıları ise yazının icadı ile ortaya çıktığını savunmaktadır (Şahin, 2011). Bu iddialar değerlendirilirken okumanın insan yaşamındaki işlevi dikkate alınmalıdır. Yazının icadından önceki yaşam incelendiğinde kalıntılar, birtakım semboller ve resimler kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum geniş perspektiften ele alındığında kullanılan her sembolün bir anlam taşıdığı görülmektedir. Gerek dikey bir çizgi gerek bir hayvan figürü, algılandığında onu tanıyan bir insan için anlam ifade etmektedir. Bu şekilde belirli sembollerle bir anlama ulaşma çabası okumanın doğuşu olarak ele alınabilir. Günümüzde de okumanın nihai amacının anlama olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir.

Yazı, çağlar boyunca gelişimini sürdürerek hayatın her alanına girmiştir. Buna rağmen okumanın nihai amacı hiç değişmemiş yine anlam odaklı olmaya devam etmiştir. Süreç içerisinde anlam da gelişime uğramaktadır. Basit anlamlar yerini karmaşık düşüncelere bırakmıştır. Dolayısıyla okuma da bu süreçte karmaşık bir boyuta geçmiştir. Diğer bir deyişle okuma, zihinsel gelişiminin bir anahtarı olma rolünü kazanmıştır.

Günümüzde okuma toplumsal yaşamın en temel gereksinimlerinden birisidir. Hayatın her alanında ihtiyaç duyulan okuma, eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından görülmektedir. Bununla birlikte okumanın tanımı ile ilgili alanyazında farklı ifadelerle karşılaşılmaktadır. Goodman (1970) okumayı, okuyucunun düşünce ve dil arasındaki etkileşim beklentisi temelinde algısal girdiden seçilen mevcut dil ipuçlarının kısmi kullanımını içeren seçici bir süreç olan psikodilbilimsel bir tahmin oyunu olarak tanımlamaktadır (Mackworth,

1972, s. 704). Akyol (2020, s. 3) okumanın tanımını "*önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci*" olarak ifade etmektedir. Güneş (2019, s. 22) ise okumayı "*yazılı harf ve işaretleri çözümleme, seslendirme, bunları zihinde düzenleme, yazılı metinlerdeki bilgileri alma, anlama ve öğrenme*" şeklinde tanımlamaktadır. Sever (2015, s. 12)' e göre okuma "*sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik*" olarak tanımlanırken Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016, s. 67) "*bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve ögeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci*" olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte Yılmaz (2021, s. 79) ise okumayı "ön bilgilerini kullanarak duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci" şeklinde tanımlamaktadır. Buradan hareketle okumanın tanımı içerisinde;

- Şekil-Sembol-Yazı,
- Duyu organları-Algılama,
- Anlama- Zihinsel süreç

ifadelerinin ortak olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın odağında okuduğunu anlama becerileri yer aldığından okumanın anlama boyutu üzerinde durulmaktadır.

2.2. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okumanın nihai amacı, yazılı metinlerden anlam çıkarmak ve bu anlama daha sonra erişmek ve onu kullanmaktır (Parrila vd., 2017, s. 284). Anlamayı Yıldız, (2010, s. 20) "*sözcüklerin belirttiği kavramların, çevremizdeki her türlü olayların, hareketlerin ve hayallerin zihindeki değerlendiriliş biçimi*" olarak ifade etmektedir. Okuduğunu anlama, okumanın tanımında karmaşık olarak ifade edilen kısmı oluşturmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama tamamen zihinsel bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu zihinsel süreçler okuyucunun; dil becerileri, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, kelime bilgisi gibi faktörlerden etkilenmektedir.

Bireyin okuduğunu anlamadaki başarısı büyük oranda dil becerilerindeki dilsel mesajlardan anlam alma kabiliyetine bağlıdır. Bununla birlikte okuduğunu anlama sürecindeki başarıyı; okuyucu özellikleri, metin özellikleri ve okuma hedefi etkilemektedir (Broek ve Kendeou, 2017):

Okuyucu özellikleri: Anlama sürecini okuyucu özellikleri kapsamında birçok faktör etkilemektedir. Bunlardan ilki bireyin yazılı sembollerin kodunu çözerek anlamlı kelimelere

dönüştürme kabiliyetidir. Bunun içerisinde ses ve sözcük bilgisi, akıcı okuma ve kelime bilgisi gibi dilsel süreçler yer almaktadır. Bunların yanı sıra bireyin; zihinsel işlem kapasitesi, hafıza kapasitesi, algı-dikkat becerileri gibi bilişsel süreçler de kritik rol oynamaktadır. Ayrıca bireyin geçmiş yaşantıları da bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin okuyacağı metinde geçen konu ile ilgili geçmiş yaşantılarından elde ettiği kelime ya da konsept bilgileri bireyin anlamasını etkilemektedir.

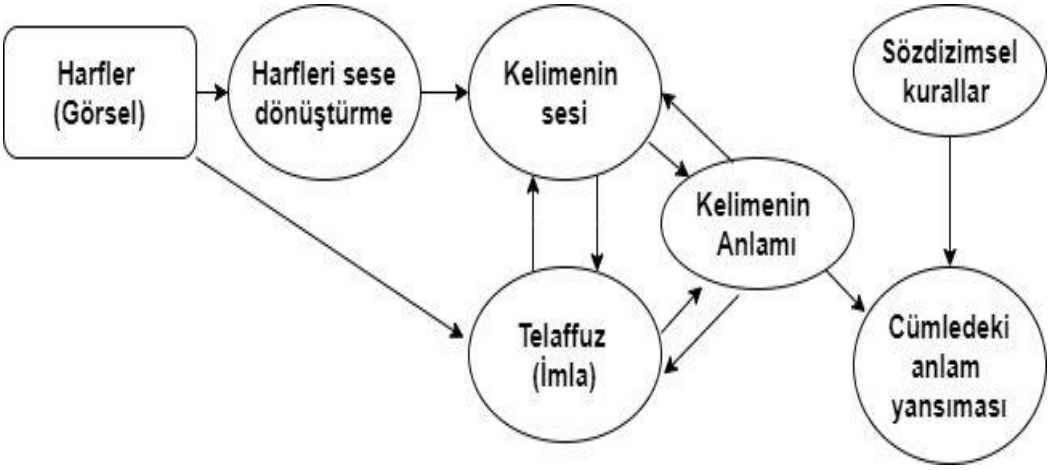
Metin özellikleri: Birbirinden farklı birçok metin türü bulunmaktadır. Metinlerin farklılıkları da farklı anlama süreçlerini gerektirmektedir. Metinler türlerine göre farklı amaçlarda yazılırlar. Başarılı bir anlama süreci için okuyucu metnin yazım amacını fark edebilmelidir. Bunun yanı sıra metnin içeriği, yapısı ve uyumu da okuyucunun anlamasını etkileyebilmektedir.

Okuma hedefi: Okuduğunu anlama süreçleri bireyin genel okuma hedeflerinden etkilenmektedir. Ders çalışma, eğlence için okuma, araştırma için okuma, öğrenmek için okuma, değerlendirme ve eleştiri için okuma genel okuma hedefleri olarak gösterilmektedir (Kendeou vd., 2011).

Willingham (2017, s. 107) okuduğunu anlamanın üç bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre okuyucu;

1. Cümlelerden anlam çıkarır,
2. Bu anlamları birbirine bağlarlar.
3. Metnin ne hakkında olduğuna dair daha genel bir fikir oluşturur.

Cümleden anlam çıkarma aşamasının temelinde kelime anlam bilgisi yer almaktadır. Kelime anlam bilgisi, kelimeyi oluşturan harflerin tanınıp kelimenin anlamına ulaşma süreci ile devam ederek kelimenin cümle içerisindeki anlam temsili bulunur.



Şekil 2.1: Cümlelerden anlam çıkarma sürecinde kelime anlamı. (Willingham, 2017, s. 109)

Cümlelerden çıkarılan anlamların birbirine bağlanması oldukça karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama sürecinde okunulan cümleden yapılan çıkarımlar bireyin yaşantı ve dilsel becerilerine göre değişiklik göstermektedir. Bir konuda daha önce yaşantısı olmayan bir birey için çıkarım cümlelerini üretmek zor olabilir.

Okuduğunu anlama, okunan metindeki yazılı ifadenin zihinde canlandırdıklarıyla yazarın düşünce içeriğinin yeniden oluşturulduğu bir işlemdir. İlk okuma araştırmacılarından olan Gray (1919) okuma amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Tutarlı bilgiler elde etmek amacıyla okuma,
- Ana düşünceyi belirleme ve önemli fikirleri seçme,
- Yakın ilişkili konuları ve onları destekleyen detayları seçme,
- Bir sorunun cevabına ya da problemin çözümüne yardımcı olacak bilgi elde etme,
- Bir problemin temel durumlarını açıkça kavrama,
- Bir konuyla ilgili yeni problemleri keşfetme,
- Yazarın bakış açılarını destekleyen satırları belirleme,
- İfadelerin geçerliğini belirleme (Davis, 1972).

1900'lü yılların başında belirtilen bu amaçlara göre okuduğunu anlamanın içerdiği bazı beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Metnin gerçek anlamını kavrama,
- Metinde geçen imaları anlama,

- Yazarın amacını, referans çerçevesini, varsayımlarını ve genellemelerini değerlendirme,
- Yazarın fikirlerini değerlendirme,
- Yazarın bilgi ve fikirlerinin okuyucunun bilgisi ve ilgili deneyimleri ile bütünleştirme (Robinson, 1966: akt.Davis, 1972).

Bununla birlikte okuduğunu anlamada yorumlama alışkanlıklarını Gray (1925) basit ve karmaşık olarak ifade etmektedir. Basit olarak ifade edilenler:

- İçeriğe dikkat yoğunlaştırma,
- Anlamları sembollerle ilişkilendirme,
- Fikir dizisini öngörme,
- Fikirleri doğru bir şekilde ilişkilendirme,
- İlişkili deneyimleri hatırlama,
- Anlamın önemli unsurlarını tanıma,
- Bağlamdan ve resimlerden anlamları türetme.

Bunun yanı sıra karmaşık olarak ifade edilenler:

- Anlamları analiz etme ve seçme;
  - Önemli noktaları ve destekli detayları seçme,
  - Sorulara cevaplar bulma.
- Anlamları ilişkilendirme ve organize etme;
  - Yazarın organizasyonunu kavramak,
  - Önceki deneyimleriyle okuduğunu ilişkilendirmek,
  - Okuduklarının organizasyonunu hazırlamak.
- Anlamları değerlendirme;
  - Açıklamaların değerini ve önemini değerlendirme,
  - Diğer kaynaklardan edinilen bilgilerle okuduğu gerçekleri karşılaştırma,
  - Sunulan kanıtları tartma,
  - Eleştirel olarak yorumlama.
- Anlamları tutmak;
  - Başkaları için çoğaltmak,
  - Belirli şekillerde kullanmak

şeklindedir (Pearson, 2009, s. 8–9).

Anlam kurma süreci basit gibi görünse de aslında arka planda oldukça karmaşık bir süreç içermektedir. Zihnin otomatikleşmesi ile anlam kurma süreci okuyan tarafından zor olarak algılanmayabilir. Araştırmacılar anlam kurma becerilerini sınıflandırmaktadırlar. Ancak Akyol (2021) bu sınıflandırmada yer alan becerilerin birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini ifade ederek becerileri Şekil 2.2'deki gibi ifade etmiştir.

Basit beceriler	**İmla ve muhakemeye dayalı beceriler**	**Kelime anlamıyla ilgili beceriler**	**Yargılama, takdir etme, değerlendirme becerileri**
1.Ana fikir 2.Aşamalandırma 3.Yönergeleri izleme 4.Yeniden ifade etme 5.Delil gösterme 6.Gerçek detayları bulma 7.Bilginin yerini belirleme	1.Çıkarım yapma 2.Tahmin etme 3.Uygulama yapma 4.Neden-sonuç 5.Açıklama 6.Farklılıkları bulma 7.Karşılaştırma yapma 8.Yorumlama 9.Sonuç belirleme 10.Genellemeler yapma 11.İma edilen ana fikri bulma	1.Kelimenin sözlük anlamını bilme 2.Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme 3.Farklı anlamları bilme 4.Bağlamdaki anlamı bilme 5.Birleşik kelimeleri anlama 6.Eş anlamlıları bilme 7.Zıt anlamlıları bilme 8.Eşseslileri bilme 9.Kelime köklerini bilme 10.Mecazi ve kinayeli anlamları bilme 11.Kelime kökenlerini bilme 12.Deyimleri bilme 13.Benzetmeleri bilme	1.Ruh halini anlamak 2.Tavır ve tarzı anlamak 3.Tarif ve nitelendirmeleri anlama 4.Değerlendirebilme 5.Değer yargılarında bulunabilme 6.Hislerini ortaya koyabilme 7.Fikirlerini belirtebilme 8.Şakacı ve anlayışlı bir tutum 9.Güzelliği takdir edebilme.

Şekil 2.2: Anlam kurma becerileri (Cramer (2004, s.299; akt.Akyol, 2021, s. 34).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin en etkili yolu okuldaki öğrenme süreçlerinin etkin kullanılmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda yetkin olmaları, öğrencilerinin okuduğunu anlama problemlerine neden olan etkenleri belirleyerek önlem alabilmelidir. Bu konuda McLaughlin (2012) on öğretim ilkesini öne sürmektedir:

1. Okuduğunu anlamayla ilgili anlayışınızı sosyal yapılandırmacılık üzerine temellendirin.
2. Okuduğunu anlama sürecinde öğrenci rollerini anlayın.
3. Etkili bir öğretmen olun.

4. Öğrencileri motive edin.
5. Okuduğunu anlama stratejilerini öğretin.
6. Kelime hazinelerini geliştirmeye ve kullanmaya teşvik edin.
7. Öğrencilere çeşitli türde ve seviyede metinler sağlayın.
8. Öğrencilerin düşüncelerini sunmada farklı yollar kullanmalarını teşvik edin.
9. Günlük öğretiminize biçimlendirici değerlendirmeyi yerleştirin.
10. Öğrencilere daha derin seviyelerde anlamayı öğretin.

McLaughlin, (2012) bu ilkelerin öğretiminin; azim, esneklik, mizah ve çok fazla ilgi gerektirdiğini ve süreç sonunda da öğrencilerin potansiyellerine ulaştığının gözlemlenmesinin harika bir ödül olacağını ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılması süreci birçok nedenden dolayı başarısızlığa uğrayabilmektedir. Bu nedenlerin bir kısmı şekil 2.3'te yer almaktadır.

Olası zorluk alanı	**Okulda ya da evdeki olası göstergeler**
Kelime	• Konuşmada ve sözlü çalışmalarda sınırlı veya tekrarlayan kelime dağarcığı kullanılabilir. • Derin anlamı yansıtmayan şekilde kelimeler yanlış kullanılabilir.
Sözlü anlatım	• Düşünce ve fikirleri açıkça organize etmekte ve ifade etmekte güçlük çekebilir. • Soru cevap gibi sınıf içi etkinliklere katılım azalabilir.
Mecazi dil	• Dili yüzeysel değerde alabilir ve yalnızca gerçek bir anlam atfedebilir. • Şakaları ve kelime oyunlarını kafa karıştırıcı bulabilir.
Anlatı becerileri	• Okul dışındaki deneyimlerini dinleyenlere anlamlı gelecek şekilde anlatmakta zorlanabilir. • Bir hikâyeyi etkili bir şekilde sıralamayı ve tutarlı bir olay örgüsü oluşturmayı zor bulabilir.
Dilbilgisi gelişimi	• Karmaşık cümleleri anlamakta ve kimin kime ne yaptığını bulmakta zorlanabilir. • Cümleleri yapılandırmada zorluk yaşayabilir.
Sözel akıl yürütme	• Akıl yürütme becerilerini dile uygulamakta zorlanabilir. Örneğin, benzer veya zıt anlamlara sahip kelimeleri düşünmek zor olabilir.
Çıkarım yapma	• Bağlantı açıkça belirtilmemişse iki fikri birbirine bağlayamayabilir. • Ağırlıklı olarak gerçek anlamları kabul edebilir. • Yeni kavramlarla karşılaşıldığında ilgili ön bilgilerine atıfta bulunmayabilir.
Anlamayı izleme	• Önemli bilgi parçalarını anlamadığının bilincine varmadan faaliyetlere devam edebilir.
Sözel işleyen bellek	• Sınıfta çok adımlı yönergeleri takip etmekte zorlanabilir.

	• Bir listedeki ilk talimatı tamamlayabilir ve sonra ne olacağını öğrenmek için mücadele edebilir. • Sürekli hatırlatmalara ihtiyaç duyabilir.
Okuma motivasyonu	• Okumaktan hoşlanmayabilir veya kaçınabilir.

Şekil 2.3: Okuduğunu anlamada zayıf olan öğrencilerin olası nedenleri (Clarke vd., 2013, s. 25)'ten uyarlanmıştır.

Bununla birlikte Göğüş (1978, s.73-74) metnin anlaşılmaması ile ilgili nedenleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Metinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin fazla olması,
- Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü olması,
- Okuyucunun içeriğe yabancı olması,
- Zıt ve tutarsız anlam birliklerinin birleştirilmeye çalışılması,
- Okumayı öznel bir bakış açısıyla gerçekleştirerek derinlemesine incelemeyle anlamaya çalışmamak,
- Yan konu veya fikirlere takılarak asıl konuyu yakalayamamak (Balcı, 2009, s. 20).

2.3. OKUMA İLGİSİ

Okuma ilgisini Güneş, (2017, s. 121) "*okumaya ilgi duyma, sevme, okumadan hoşlanma, okumaya öncelik tanıma ve daha fazla zaman ayırma*" olarak ifade etmektedir. Buradan hareketle okuma ilgisi, bireyin okuma ile ilişkisindeki ilk adım olarak değerlendirilebilir. Bireyin okumaya yönelmesinde ve okumanın amaca ulaşmasında oldukça önemli olan bu ilk adım okuma sürecinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Okuma ilgisini araştırmacılar bireysel ilgi ve durumsal ilgi olmak üzere iki kategoride incelemektedir (Hidi, 2001; Renninger, 2000). Renninger, (2000) bireysel ilginin yavaş yavaş geliştiğini, uzun süre kalma eğiliminde olduğunu bilgi ve değer artışı ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Durumsal ilgi bireyin yakın çevresindeki bir uyaran tarafından oluşturulmaktadır. Kalıcılığı ise bireyden bireye farklı etkiler gösterebilir. Durumsal ilgi bireysel ilgi gelişiminin ilk basamağı olarak görülmektedir.

Hidi ve Ann Renninger (2006), ilgi faktörünün, öğrenme için en önemli şart olduğunun eğitimciler tarafından bilinmesine rağmen ilgiyi göz ardı ederek öğrencilerle akademik mücadeleye giriştiklerini ifade etmekte ve ilginin dört evrede geliştiğini savunmaktadır. Buna göre:

1. Tetiklenen Durumsal İlgi

Durumsal ilginin tetiklenmesi; şaşırtıcı bir bilgi, sürpriz bilgi, karakter tanımlaması gibi metin özellikleri ile kıvılcımlanabilir. Durumsal ilgi tipik olarak kendiliğinden oluşmaz dışarıdan desteklenmelidir. Grup çalışmaları, bulmacalar (puzzle), bilgisayarlı öğrenme ortamları durumsal ilgiyi tetiklemektedir.

2. Sürdürülen Durumsal İlgi

Sürdürülen durumsal ilgi; tetiklenen bir durumun ardından gelen, odaklanmış dikkati ve zaman içinde tekrarlayan bir ilgi durumunu ifade eder. Durumsal ilgi anlamlılık ve kişisel katılım ile sürdürülür. Ayrıca proje tabanlı öğrenme, işbirlikli grup çalışması gibi anlamlı ve bireyi aktif kılan öğrenme ortamları durumsal ilginin sürdürülmesine yardımcı olur.

3. Filizlenen Bireysel İlgi

Bu aşamada birey çeşitli tekrarlarla eğilimlerinin yönünü belli etmeye başlar. Eğilimler tekrar eden ilişkiler ile ortaya konur (Örneğin bir konu üzerine yoğunlaşarak konu ile tekrar eden ilişkiler kurma). Filizlenen bireysel ilgi olumlu duygular, depolanmış bilgi ve değer ile karakterize edilir. Bununla birlikte bir seçim yapılması gerektiğinde birey, filizlenen bireysel ilgisi doğrultusunda seçimler yapar. Ayrıca içerik hakkında çeşitli merak soruları üretmeye başlar. Bu sorular çerçevesinde ortaya çıkan bireysel ilgi bireyin yaptığı çalışmalarda kendini göstermeye başlar ve birey, grup içi çalışmalarını yeniden tanımlar. Bireyin konuyla ilgili sonraki adımları zahmetsizce tahmin etmesi, o konuya ilgi duyulduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ortaya çıkan bireysel ilgi dışarıdan bir destekle değil kendi kendine oluşur. Bununla birlikte ortaya çıkan bireysel ilgi bir uzman (öğretmen) ya da akran desteğini gerektirir. Bu tür bir destek, anlamanın artmasına katkıda bulunur. Çünkü filizlenen bireysel ilgiye sahip bir öğrenci, zorluklarla karşılaştığında sebat etmek için başkaları tarafından cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyabilir.

4. *İyi Gelişmiş Bireysel İlgi*

İyi gelişmiş bireysel ilgi, belirli bir içeriğe veya konuya fazla zaman ayırma ve kalıcı yatkınlık ile kendini gösterir. İyi gelişmiş bireysel ilgi, diğer konulara kıyasla belirli bir konu için olumlu duygular, daha fazla depolanmış bilgi ve değer içerir. Fırsat verildiğinde öğrenci konuya yönelik yeni görevlere katılma fırsatını önemser ve bir seçenek sunulduğunda konuya

yönelik ilgisini sürdürmeye devam eder. İyi gelişmiş bir bireysel ilgi, öğrencinin merak soruları üretmesine ve bu sorulara yanıt aramasına sebep olabilir. Koşullar, iyi gelişmiş bir bireysel ilgiyle ilgili bir sorunun yanıtlanmasına hemen izin vermediğinde öğrencinin becerikli olmasına katkı sağlar. İyi gelişmiş bir bireysel ilgi, bir kişinin uzun vadeli yapıcı ve yaratıcı çabaları sürdürmesini sağlar ve konuyla ilgili görevlerle çalışmak için daha fazla türde daha derin stratejiler üretir. Bununla birlikte iyi gelişmiş bireysel ilgi öğrencinin problem çözme becerilerini ve metni anlama sürecinde hem içeriği hem de bağlamı dikkate almasını sağlar(Hidi & Ann Renninger, 2006, s. 115).

Okuma ilgisi, bireyin okuma ve okuduğunu anlama sürecinin gelişiminde öncelik gerektirmektedir. Çünkü okumayı çok seven bir birey dahi her şeyi okumaktan hoşlanmayabilir. Yani okuduğu metnin içeriği bireyin ilgisini çekemeyebilir. Bu noktada okuduğunu anlama üzerinde pek durulmaz ve konuya yönelik ilgi sürekliliği sağlanamaz. Bu doğrultuda (Güneş, 2017, s. 122) öğrencinin, okuduğundan zevk almadığı zamanlarda okuma ve anlama becerilerinin gelişim sürecinin yavaşladığını ifade etmektedir.

2.4. OKUMA TUTUMU

Tutum sözlük anlamı itibariyle "*tutulan yol, tavır*" olarak belirtilmektedir (TDK, 2021a). Boer, Pijl ve Minnaert, (2011, s. 4) tutumun üç bileşenden oluştuğu üzerine uzlaşma sağlandığını ifade etmektedir. Bunlar:

- Bilişsel bileşen (inançlar/bilgiler)
- Duygusal bileşen (hisler)
- Davranışsal bileşen(çaba/gayret).

Balcı (2016, ss. 28–29) ise tutumların özellikleri ile ilgili şu ifadelere yer vermektedir:

- Tutumlar doğuştan getirilmez.
- Tutumlar geçici değildir, bir süre devamlılık gösterir.
- Birey-obje arasındaki ilişkide bir düzen sağlar.
- Bir objeye karşı tutum oluştuktan sonra objeye yansız bakılamaz.
- Tutum, tepki gösterme eğilimidir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Okuma tutumu pozitif okuma alışkanlıklarının benimsenmesi veya tam tersi ile sonuçlanan okuma hakkındaki bir duygu olarak tanımlanmaktadır(Hagan, 2013). Bununla birlikte Yamashita (2004) okumaya yönelik tutumu; okumaya yaklaşmaya veya okumadan kaçınmaya neden olan duygular sistemi, çok ya da az okumayı olası kılan duygular olarak tanımlamaktadır. Okumaya yönelik tutum, bireyin okuma sürekliliği ile ilgili bir durumdur.

2.4.1. Okuma Tutumuna Yönelik Geliştirilen Modeller

Alanyazında okuma modellerine ilişkin; Fishbein ve Ajzen Modeli (1972), Liska Modeli (1984), Ruddell ve Speaker Modeli (1985) ve Matthewson Modeli (1991) yer almaktadır. McKenna, Kear ve Ellsworth (1995) ise Fishbein-Ajzen, ve Liska modellerini sentezleyerek McKenna (1995) modelini oluşturmuşlardır(Black, 2006).

Fishbein ve Ajzen Modeli

Fishbein ve Ajzen (1972), öğrencilerin okumaya ilişkin inançlarının okumaya yönelik tutumlarını etkilediğini, bunun da okuma niyetini ve okuma davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu model, öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için buna yönelik yeni inançlar oluşturulması gerektiğini, okumaya yönelik olumsuz tutum var ise buna neden olan inançlarla mücadele edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Liska Modeli

Liska modeli, Fishbein ve Ajzen modeline tepki olarak ortaya çıkmıştır. Liska (1984), Fishbein ve Ajzen modelindeki okuma niyetinin okuma davranışını ortaya çıkarmada tek başına yeterli olmadığını savunmaktadır. Liska modelinde, bazı okuma etkinliklerinin bir dizi anahtar beceri ve temel düzeyde bir sosyal etkileşim gerektirdiği ifade edilmektedir. Bu beceriler belirgin olmadığında öğrencinin okumaya yönelik niyetinin gerçekleşemeyeceği belirtilmektedir. Bununla birlikte Liska okuma eylemi ile tutum arasında doğrudan bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

McKenna Modeli

McKenna modelinde, Fishbein ve Ajzen modelindeki inançlar ve Liska modelindeki duyuşsal faktörleri sentezleyerek tutum değişikliğindeki üç etkiyi vurgulamaktadır:

1. Normatif inançlar (başkalarından etkilenenler),

2. Okumanın sonuçlarına ilişkin inançlar,
3. Özel okuma deneyimleri(Black, 2006, s. 88)

Öğrencinin okumaya yönelik tutumu okuma performansı açısından önemli bir faktördür(McKenna & Kear, 1990). Okuma tutumunu etkileyen faktörleri Kocaarslan (2016) şu şekilde ifade etmektedir:

- Ailevi faktörler
- İçsel faktörler
- Okul faktörü

Ailevi faktörler; öğrenciye rol model olan davranışlarla, içsel faktörler; merak, motivasyon ve öz yeterlik ile, okul faktörü ise öğrencilerin sınıf içerisindeki okuma ilişkileri ile ilgilidir.

2.5. OKUMA MOTİVASYONU

Motivasyon Fransızca kökenli olup "*isteklendirme, güdüleme*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021b). Okuma motivasyonu okuyucunun okuma yapmasını ve okumayı sürdürmesini etkileyen arzu olarak tanımlanabilir. Guthrie ve Wigfield (2000, s. 405), okuma motivasyonunu "*bireyin okuma konuları, süreçleri ve çıktıları ile ilgili olan kişisel hedefleri, değerleri ve inançları*" olarak ifade etmektedir. Motivasyon, "davranışı harekete geçiren ve sürdüren veya yönlendiren" bir iç etkidir ve zaman içinde teşvik edilmesi ve sürdürülmesi gerekir (Kostelecky ve Hoskinson, 2005). Öğrencilerin okuma motivasyonları, okuma hakkındaki inançları, değerleri ve hedefleri tarafından etkilenir (Black, 2006).

Okuma motivasyonu araştırmalarında en çok karşılaşılan ayrım içsel ve dışsal motivasyon ayrımıdır (Schutte ve Malouff, 2007). Yıldız (2010) içsel motivasyonun "*merak, ilgi ve zoru tercih etme*", dışsal motivasyonun "t*anınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet*" boyutlarından oluştuğunu ifade etmektedir. Okumaya yönelik içsel motivasyon "okumaya istekli olma" şeklinde tanımlanmaktadır. (Zhang vd., 2020, s. 3). Çünkü bu aktivite içsel motivasyon sebebiyle kendi başına tatmin edici ve ödüllendiricidir.

Yıldız (2010)'a göre okuma motivasyonunu etkileyen faktörler şunlardır:

- Okul deneyimleri,
- Dersin müfredat yapısı,

- Yaş,
- Sosyal etkinlikler,
- Bireysel farklılıklar,
- Kendi performansını anlama kapasitesi,
- Rekabet.

Öğrencilerin okulda yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimler öğrencinin okuma motivasyonunun artmasına ya da azalmasına neden olabilmektedir. Dersin müfredat yapısı, farklı dersler bazında öğrenci motivasyonlarında farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin öğrencinin matematik dersine yönelik motivasyonu ile okumaya yönelik motivasyonu farklı düzeylerde olabilmektedir. Bununla birlikte dersler birbiri ile ilişkilendirildiğinde öğrencinin farklı düzeydeki motivasyon durumlarının diğer derse yönelebildiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin yaşının artmasıyla birlikte motivasyonun etkilendiğine yönelik bulgulardan da söz edilmektedir. Sosyal etkinliklerin öğrencinin sosyal kabulünü doğrudan etkilediğinden öğrencinin dışsal motivasyon geliştirmesine ve daha sonrasında içsel motivasyon geliştirmesine olanak sağladığı ifade edilmektedir. Motivasyonu etkileyen önemli faktörlerden birisi de bireysel farklılıklardır. Motivasyon geliştiren bazı faktörler her bireyde aynı etkiyi göstermeyeceğinden motivasyon çalışmalarında bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencinin kendi performansını anlama kapasitesi onun sosyal çevresindeki konumunu ortaya koyacağı için bireyin gerçekçi sonuçlar elde etmesi onun motivasyonunu etkilemektedir. Rekabet ise öğrencilerin içsel motivasyonlarında ve öğrenme amaçlarında azalmaya neden olurken dışsal motivasyonlarını da artırma eğilimindedir(Yıldız, 2010).

Bu çerçevede öğrencilerin okumaya yönelik olumlu yönde motivasyon geliştirmelerini bazı etkinliklerle sağlamak mümkündür. Bu etkinlikler şekil 2.4'te örneklendirilmiştir.

Etkinlikler	**Uygulama açıklamaları**
Okuma Zamanı	USSR ve DEAR time gibi etkinliklerle okumaya zaman ayrılır. Öğrenciye model olunur.
Paylaşım	Öğrencilerin okul dışı zamanlarda okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır.
Gündemi kullanma	Güncel, spor veya ilginç konularla ilgili okuma materyalleri kullanılır.

Film veya TV programları	Öğrencilerin takip ettikleri TV programları veya filmler hakkında okuma materyalleri sağlanır.
Şiir	Öğrencilere çeşitli şiir metinleri sunulur.
Tarama	Öğrencileri okumaya motive etmek için dönem başında ilgilerini tespit etmeye yönelik anketler düzenlenir. Öğrencinin ilgileri çerçevesinde okuma materyalleri sağlanır.
Kitap tartışma grupları	Öğrencilerin okunan ortak bir metni tartışmaları için fırsatlar sağlanır.
Sınıf kitabı oluşturma	Sık yapılan şakalar, bilmeceler veya şarkılara ayrılmış bölümler içeren bir sınıf kitabı yapılır.
Tanıtım kampanyaları	Öğrenciler bir metin veya yazar için poster, metin vb. araçlarla tanıtım kampanyaları düzenler.
Zaman-Okuma Çizelgesi	Öğrencilerin okudukları ve okuyacakları kitapların zamana yayılan bir çizelgesi oluşturulur.

Şekil 2.4: Motivasyon oluşturmaya yönelik etkinlik önerileri (DEWA, 2013'ten uyarlanmıştır).

Okuma zamanı oluşturma ile öğrencilerin okumaya odaklanmaları sağlanırken aile, öğretmen veya akran grupları ile okuma yapıldığında öğrencilerin onları model almaları sağlanır. Öğrencilerin okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları için paylaşım grupları oluşturma okuma motivasyonu geliştirmedeki diğer bir etkinliktir. Bu etkinlik ile öğrenci okuma sürecine aktif olarak katılarak grup içerisinde sorumluluk edinmektedir. Gruba ait olma hissi ve sosyal kabulün öğrencinin okuma motivasyonuna katkı sağladığı belirtilmektedir. Güncel konular ve gündemdeki TV/video programları ya da bilgisayar/mobil oyunları içeren metinler kullanmak öğrencinin ilgi alanına girebileceğinden okuma motivasyonu üzerinde etki oluşturması beklenir. Bununla birlikte şiirler öğrencilerin sözel/duygusal alanlarına hitap ederek okuma motivasyonunu etkileyebilmektedir. Ayrıca kitap tartışma grupları, sınıf kitabı ve yıllık oluşturma, tanıtım kampanyaları tasarlama, okuma amacına yönelik ilgi alanı belirleme ve zaman çizelgesi oluşturmanın okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir.

2.6. AKICI OKUMA

Akıcı okuma alanyazına 1886 yılında Catell'in öğrencilerin kelimeleri neredeyse otomatik olarak tanımalarının önemini vurgulamasıyla girmiştir (Rasinski vd., 2010). Daha sonra okuma araştırmacılarından olan Huey otomatik okumanın okuyucunun okuduğu içeriğe

odaklanmasını sağladığını ifade etmiştir. Ardından William S. Gray kelime okumadaki doğruluk ve hız ölçen sesli okuma testi geliştirmiştir ve süreç Goodman'in prozodiye dikkat çekmesiyle gelişmeye devam etmiştir (Baştuğ, 2021, s. 7). Bu süreci takiben LaBerge ve Samuels (1974) otomatiklik teorisi akıcı okuma tarihinde önemli gelişmeler ortaya koymuştur. 2000'li yıllardan sonra ise akıcı okumada prozodi kavramı güçlenmiş ve okuduğunu anlamanın önemli bir göstergesi olarak alanyazında yerini almıştır.

Rasinski ve diğerleri (2010, s. 287) akıcılığı, okuyucuların bilişsel ve dilsel sistemlerinin, metinleri anlamasına ve prozodik özelliklerini yansıtmasına izin verecek kadar yeterli doğruluk ve oranda okuyabilecekleri ölçüde geliştiğinde ortaya çıkan bir okuma özelliği olarak tanımlamaktadır. Schwanenflugel ve Ruston'a (2008) göre akıcı okuma; uygun hızda, doğru ve temel anlamı yansıtacak şekilde otomatik olarak okumadır. Bu tanımla birlikte Akyol (2021, s. 4), akıcı okumayı; *"noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri halinde konuşurcasına yapılan okuma*" olarak tanımlamaktadır. Akıcı okumanın odağında öncelikle doğru okuma yer almaktadır. Doğru okuma, anlama açısından ele alındığında hızlı okumadan daha önemlidir. Doğru okumanın temelinde ise kelime tanıma ve ayırt etme becerisi vardır. Okuma becerisi düşük öğrencilerin kelime tanıma becerilerinde düşüklük görülmektedir. Bu öğrenciler tüm enerjilerini kelimeyi tanımaya harcadıklarından okudukları metnin anlamını kaçırmaktadır.

Alanyazında akıcı okumanın üç bileşenden oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlar; doğru okuma, hız ve prozodi şeklinde belirtilmektedir. *Doğru okuma*; öğrencinin karşılaştığı kelimeyi tanıma ve ayırt etmesiyle ilgilidir. Kelime tanıma, öğrencinin gördüğü kelimeyi doğru bir şekilde seslendirmesidir. Kelime ayırt etme ise okuduğu kelimenin anlamını bilmesi ile ilgilidir. Kelime tanıma akıcı okumanın ilk göstergesi olarak kabul edilmektedir. Kelime tanıma ile öğrencinin doğru okuma yüzdesine bakılır. Doğru okuma yüzdesi; öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünmesi ve elde edilen sonucun 100 ile çarpılması sonucu elde edilir (Akyol vd., 2014). Kelime tanıma yüzdesi %96-100 arası olan bir öğrencinin anlama sorunlarında kelime tanıma kaynaklı bir sorun beklenmezken %90-95 arası olan öğrencilerde kelime tanıma becerisinden kaynaklı bir sorun olabileceği düşünülebilir (Baştuğ, 2021, s. 39). Bununla birlikte kelime tanıma yüzdesi %90'ın altına düştükçe anlama sorununun kaynağı yüksek doğrulukla kelime tanıma becerisine doğru kaymaktadır. Akıcı okumanın diğer bileşeni ise *okuma hızı*dır. Okuma hızı bireyin metni otomatik olarak

takılmadan, dönüş ve heceleme yapmadan okumasıdır. Okuma hızı ise öğrencinin 60 saniyede doğru okuduğu kelime sayısı ile belirlenir. Akıcı okumanın diğer bir bileşeni ise *prozodi*dir. Prozodik okuma, öğrencinin anlam ünitelerine uygun bir şekilde vurgu, tonlama ve noktalamaya dikkat ederek okumasıdır. Prozodik okumanın okuduğunu anlamanın önemli bir göstergesi olduğu birçok çalışmada görülmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013).

2.7. KELİME BİLGİSİ

Kelime bilgisi bireyin doğuşu ile başlayan bir süreçtir. Bu başlık altına kelime bilgisinin okuduğunu anlama ile ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Okumanın kod çözme ve anlama olarak iki bileşeni olduğu daha önce ifade edilmiştir. Kelime bilgisi kod çözme ile anlama arasındaki kritik bir bağlantıdır (Joshi, 2005). Gough ve Tunmer (1986)"Okumanın Basit Görüşü" teorisinde ele alınan bu iki bileşen açıklanırken kelime bilgisine önemli vurgulamalar yapılmıştır. Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anahtarı konumundadır. Çünkü insanların okuduğu dili anlaması için en temel yapı kelime bilgisidir. Kelime "*tecrübelerin hafızada depolanmış şekli*" olarak tanımlanmaktadır(Akyol, 1997'den akt;Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 32). Kelime bilgisi alanyazında aktif ve pasif kelime bilgisi olarak iki başlık altında incelenmektedir (Karatay, 2007). Aktif kelime bilgisi bireyin kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade ederken kullandığı kelimelerden oluşurken pasif kelime bilgisi bireyin dinlediğinde ya da okuduğunda anladığı/anlamını bildiği kelimelerden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama çerçevesinde öğrencinin pasif kelime bilgisi daha ön planda görünürken okuduğunu anlama göstergesi olarak aktif kelime bilgisi ön plana çıkmaktadır. Marzano'ya göre (2004) bir öğrenci ne kadar çok kelime bilgisine sahipse okuduğunu anlamada da o derece daha iyi olmaktadır. Bununla birlikte okuduğunu iyi anlayan bireylerin de kelime bilgileri okudukları metin çerçevesinde gelişmektedir. Kelime öğretimi örgün eğitimde Türkçe dersleri kapsamında yapılmaktadır. Bu süreç ilk okuma yazma öğretimi ile hız kazanmakta ve tüm öğrenim hayatı boyunca devam etmektedir. Kelime öğretimi sürecinde belirli stratejilerin kullanılması, öğrenci özelliklerine dikkat edilmesi ve kelimelerin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması gibi birçok faktör kelime öğrenmeyi etkilemektedir. Kelime öğretiminin esaslarını Karadağ, (2021) şu şekilde açıklamaktadır:

1. Kelime öğretiminde dilin en sık kullanılan kelimelerine öncelik verilmelidir.
2. Yaş özelliklerine göre öğrencilerin kelime hazineleri tespit edilmeli ve öğrencilere hangi kelimelerin öğretileceği belirlenmelidir.

3. Öğretilmesi hedeflenen kelimelerle bilinen kelimeler arasında anlam ilişkileri kurulmalıdır.
4. Kelime hazinesinin genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından geliştirilmesi hedeflenmelidir.
5. Yeni öğrenilen kelimeler, konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla üretici/aktif kelime hazinesine dahil edilmelidir.
6. Kelimelerin söyleniş özellikleri öğretilmelidir.
7. Kelimelerin yazım özellikleri öğretilmelidir.
8. Hedef kelimeler bağlam aracılığıyla öğretilmelidir.
9. Türkçe kelimelerin öğretiminde kökteşlik özelliklerinden yararlanılmalıdır.
10. Öğrencilere kelime öğrenme stratejileri kazandırılmalıdır.

Bununla birlikte alanyazında en sık karşılaşılan kelime öğretim stratejisi Marzano'nun (2004) altı adımda kelime öğretim sürecidir. Bu süreç şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Açıklama
2. Yeniden ifade etme
3. Gösterme
4. Tartışma
5. Saflaştırma ve yansıtma
6. Oyunlaştırma (Marzano, 2004).

Birinci adımda, öğrencilere öğretilecek kelime onların anlayabileceği bir biçimde açıklanır, tanımlanır ve örneklendirilir. İkinci adımda, öğrencilerden yapılan açıklamayı, tanımlamayı ve örneklendirmeyi kendi ifadeleriyle yeniden anlatmaları istenir. Üçüncü adımda, öğrencilerden kelimenin sembolünü, resmini ya da grafik temsilini oluşturmaları istenir. Dördüncü adımda, öğrenilen kelimelerin grupça tartışılması sağlanır. Beşinci adımda, öğrencilerden kelimeleri tartışmak ve düzeltmek için düzenli olarak kelime defterlerine dönmeleri sağlanır. Altıncı adımda ise öğrenilen kelimeleri içeren oyunlar oynatılır.

2.8. OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Strateji kavramı, genel olarak bir amaca ulaşmak için izlenen yol olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte strateji bir hedef doğrultusunda bilinçli olarak yapılan eylemler bütünüdür. Okuma süreci ise metinler aracılığıyla yürütülen bir öğrenme sürecidir. Bu nedenle okumadaki temel amaç, okunanlardan anlam çıkarmadır. Dolayısıyla okuma stratejilerinde

okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak, anlamı zihinde organize edecek yollar izlenmektedir. Alanyazında okuduğunu anlama stratejileri genel olarak; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler olarak ele alınmaktadır (Akyol, 2021).

- Okuma Öncesi Stratejileri
  - Göz gezdirme,
  - Okuma amacı oluşturma,
  - Ön bilgileri okuma ortamına getirme,
  - Tahminler yapma,
- Okuma Sırası Stratejileri
  - Akıcı okuma,
  - Anlamayı kontrol etme,
  - Yardımcı stratejileri kullanma,
- Okuma Sonrası Stratejileri,
  - Özetleme,
  - Değerlendirme (Akyol, 2021, s. 35).

Bununla birlikte okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejiler de bulunmaktadır (Demirel ve Epçaçan, 2012). Okuma sürecinin tümünde kullanılan stratejiler metinlere göre farklılıklar göstermekle birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini organize eden bir yapıya sahiptir. Alanyazında yer alan stratejilerin genel özellikleri metinleri detaylı inceleme fırsatları sunmasıdır. Bu çalışmada geliştirilen strateji ilkokul dördüncü sınıf seviyesine uygun metinlerde kullanılabilen stratejilerin sentezlenmiş bir formudur. Geliştirilen strateji içerik alanı olarak da ifade edilen metin türlerine göre hikâye edici metin türüne ve bilgilendirici metin türüne göre iki farklı başlık altında oluşturulmuştur.

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın yapısal konu alanı ile ilgili alanyazın incelenmiş ve çalışma kapsamında olan okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Başaran ve Akyol (2009), 601 öğrenciyle alan araştırması yönteminde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metin türünün (bilgilendirici-hikâye edici) etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin metin türüne göre geliştirdikleri tutum farklılaşmamakta, metinden hoşlanma ile

anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmakta, akademik başarısı düşük öğrenciler hikâye edici metin türünü diğerine göre daha iyi anlamaktadır.

Kikas, Pakarinen, Soodla, Peets ve Lerkkanen (2018), 466 öğrenci ile yürüttüğü araştırmada; akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma ilgilerinin öğretim uygulamalarına göre (öğrenci merkezli-öğretmen merkezli) etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuk merkezli sınıflarda öğrencilerin daha akıcı okudukları, okuduğunu anlamada daha iyi bir performans gösterdikleri ve okuma ilgilerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğretmen merkezli sınıflarda öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma ilgilerinin azaldığı belirtilmektedir.

Käsper, Uibu ve Mikk (2018), 220 3.sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada okuma ilgisi geliştirme stratejisinin öğrencilerin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve okuma ilgisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma ilgileri ile kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişki ortaya konmuştur. Okuma ilgisi geliştirme stratejisinin okuma ilgisi üzerinde güçlü etkiye sahip olduğu da ifade edilmektedir.

Ugwu (2019), 78 öğrenci ile yarı deneysel desende yürüttüğü araştırmada öğrenci takımları-başarı bölümleri ve düşün-eşleş-paylaş okuduğunu anlama stratejilerinin okuma ilgisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları öğrenci takımları başarı bölümleri ve düşün-eşleş-paylaş okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuma ilgisini anlamlı düzeyde artırdığını ifade etmektedir.

Sulistiyarini, Training ve Maret (2021), 27 öğrenci ile nitel desende yürüttüğü araştırmada Okul Okuryazarlığı Hareketi aktivitesinin öğrencilerin okuma ilgilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları 5 haftalık süren etkinliklerin, öğrencilerin okuma ilgilerini yükselttiği sonucu ortaya konmuştur. Bu etkinlikler kapsamında; öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçtiği kitapları okuma, sınıfta okuma köşesi oluşturma, kitap okuma sonrasında öğrencilere yük olan özet yazma, ezberleme gibi etkinliklere yer vermeme, okunanlar hakkında gayri resmi tartışmalar yapma, rahat ve hoş bir atmosferde sessiz okuma yapma ve dersten önce ilgi alanına yönelik 15 dakikalık okuma yapma yer almaktadır.

Baştuğ ve Keskin (2013), McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012) tarafından geliştirilen ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. 702

öğrenci ile yürütülen uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,691olarak elde edilmiştir.

Gür Erdoğan ve Demir (2016), 210 öğrenciyle tarama modelinde yürüttüğü çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını demografik özellikler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okumaya yönelik tutum cinsiyete göre kız öğrenciler lehine ve evde kitap bulunduran öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaşırken anne baba eğitimi ve gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Kocaarslan, Akyol ve Güneş (2017), 54 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle yarı deneysel desende yürüttüğü çalışmada zihinsel imaj oluşturma öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre zihinsel imaj oluşturma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama, zihinsel imaj netliği ve okuma tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Özdemir ve Şerbetçi (2018), 26 maddeden oluşan üçlü likert tipindeki ölçek ve 385 öğrenci ile yürüttükleri araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin güçlü bir okuma tutumuna sahip oldukları, kız öğrencilerin daha yüksek okuma tutumuna sahip oldukları ifade edilmiştir. Bunula birlikte öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ders kitabı dışındaki okunan kitap sayısı ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Kızıltaş (2018), 340 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin ve sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma tutumlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Şahin (2019), 767 öğrenci ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutum ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuma motivasyonları; cinsiyete, sınıf düzeyine, gelir düzeyine, evde kitaplık bulunma durumuna göre, okunan kitap sayısına göre ve evde kitap okuyan birey olma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Uysal Dede (2019), 26 dördüncü sınıf öğrencisiyle yarı deneysel desende yürüttüğü araştırmada öğrencilerin sevdiği karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ve okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sevdiği karakterlerin yer aldığı metinleri okuması onların okumaya yönelik tutumlarını ve okuma motivasyonlarını artırdığını göstermektedir.

Yavuz (2019), 932 dördüncü sınıf öğrencisi ile tarama yönteminde yürüttüğü araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ve okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okumaya yönelik tutum cinsiyet ve evde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken anne baba eğitim durumuna ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okuma motivasyonu ise cinsiyete, anne baba eğitim durumuna, evde kitaplık bulunma durumuna göre ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Hossu (2019), 106 dördüncü sınıf öğrencisi ile tarama modelinde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Akademik okuma ve eğlence için okumaya yönelik tutumlar arasındaki farkı belirlemeyi amaçlayan çalışmada cinsiyet değişkeni de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin hem eğlence için okumaya hem de akademik okumaya yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuş ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Bayraktar ve Firat (2020), 534 ilkokul öğrencisiyle tarama modelinde yürüttükleri çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları; cinsiyete göre (kız öğrenciler lehine), kitap hediye edilmesinden hoşlanma durumuna göre ve kitap-dergi satın alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte anne baba eğitim durumuna göre sevilen kitap türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ifade edilmiştir.

Sánchez, Cózar-Gutiérrez, Olmo-Muñoz ve González-Calero (2021), 85 dördüncü sınıf öğrencisiyle yarı deneysel desende yürüttüğü çalışmada oyunlaştırmanın okuduğunu anlamaya ve okuma tutumuna etkisini incelemiştir. *La Recaraba* adlı bir kitap ta-tum platformuna taşınarak oyunlaştırılmış ve deney grubunda işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı kitap basılı hali ile işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu lehine okuduğunu anlama ve okuma tutumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Guthrie ve diğerleri (2007), 31 dördüncü sınıf öğrencisiyle nitel yöntemde yürüttükleri araştırmada öğrencilerin anlatı ve bilgi verici kitaplara yönelik okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın birbiri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre anlatı türündeki okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ile yüksek derecede ilişkili olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte bilgi verici türde okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama düşük düzeyde korelasyon göstermiştir.

Yıldız ve Akyol (2011), 481 öğrenciyle ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada içsel ve dışsal okuma motivasyonun okuduğunu anlamayı etkileme durumunu incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; içsel motivasyon okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemekte, dışsal motivasyonun ise (rekabet faktörü hariç) olumsuz yönde etkilemekte olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin okulda okumaların dışsal motivasyon kaynaklı, kişisel okumaların ise içsel motivasyon kaynaklı olduğu sonucu ifade edilmektedir.

Aydemir ve Öztürk (2013), 259 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada öğrencilerin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla okuma motivasyonu ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek beşli likert tipte, dört faktörlü, 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı ise 0,81 olarak elde edilmiştir.

Batmaz ve Erdoğan (2019), 216 dördüncü sınıf öğrencisiyle karma yöntemde yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonları yüksek düzeyde, okuduğunu anlama becerileri ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Buna ek olarak okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki tespit edildiği ifade edilmektedir.

Luetkemeyer (2019), 20 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada zenginleştirilmiş okuma programının öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırma sürecinde okuyucu tiyatroları formatı, Venn şeması (karşılaştırma-kontrast), hikâye panoları (ana fikir-olaylar dizisi), neden sonuç etkinlikleri, çıkarım kartları gibi uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kullanılan bu yöntem ve materyaller öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu düzeyde artırmıştır.

Ceyhan ve Yıldız (2020), 62 öğrenci ile deneysel desende yürüttükleri çalışmada etkileşimli sesli okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve

akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkileşimli sesli okuma yöntemine göre ders işlenen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Kambara ve Lin (2021), 196 4.sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonunu ülke ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçları, Amerikalı öğrencilerin öz-yeterlik, zorluklar, merak, önem, katılım, tanıma, notlar, rekabet ve sosyal dahil olmak üzere çoğu boyutta Japon öğrencilerinden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte okuma motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşmadığı araştırma sonuçları arasındadır.

Karakullukcu ve Çelik (2021), 989 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile tarama yönteminde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen; öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonları öğretmenlerden ve kitaplardan daha çok etkilenirken aile ve arkadaş boyutunda daha az etkilenmektedir. Buna ek olarak kitap seçiminde en önemli unsurun kitabın konusu olduğu vurgulanmaktadır.

Başaran (2021), 20 öğrenci ile nitel desende yürüttüğü çalışmada okuduğunu anlamayan öğrencilerin okuma sürecindeki zihinsel ve duygusal durumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin okuduğunu anlamama durumunda olumsuz duygularla dolma, dikkati okuduğunu anlamaya verememe, okuma motivasyonunu yitirme durumlarıyla karşılaşmaktadır.

Nevo, Vaknin-Nusbaum, Brande ve Gambrell (2020), 121 ikinci sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin akıcı okuma, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasında önemli düzeyde ilişki olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte okuma motivasyonu çalışmalarının müfredat kapsamında alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yılmaz (2008), normal zekâ düzeyinde işitsel, görsel ve konuşma bozukluğuna sahip olmayan ancak okuma güçlüğü çeken bir öğrenciyle yürüttüğü çalışmada kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamadaki etkisini incelemiştir. Araştırmada 10 metinle 30 saat kelime tekrar tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğrencinin okuma

hatalarında önemli düzeyde azalma olduğu, 5.sınıf düzeyinde bağımsız, 6 ve 7. sınıf düzeyinde ise öğretimsel düzeye ulaştığı ifade edilmiştir.

Yılmaz ve Köksal (2008), herhangi bir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken 4 üçüncü sınıf öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada tekrarlı okuma yönteminin okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. 24 metin ile 48 saat süren tekrarlı okuma etkinliği sonrasında öğrencinin okuma performansının önemli ölçüde geliştiği ifade edilmektedir.

Duran ve Sezgin (2012), durum çalışması modelinde yürüttüğü çalışmada yankılayıcı okuma yöntemi (eko okuma) ile okuma güçlüğünün aşılıp aşılamayacağını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre üç ay süren eğitimin öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90'dan %98'e, okuduğunu anlama düzeyi ise %15'ten %85'e çıktığı ifade edilmektedir.

Başaran (2013), 90 dördüncü sınıf öğrencisi ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında akıcı okumanın, okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu, akıcı okuma bileşenlerinden prozodinin diğer akıcı okuma bileşenlerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığı ifade edilmektedir.

Akyol ve Kodan (2016), durum çalışması modelinde yürüttüğü çalışmada okuma güçlüğü yaşayan bir dördüncü sınıf öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisi üzerinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini incelemiştir. 45 saat süren eğitimlerde tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma ve bağımsız okuma stratejileri kullanılmış ve sonuç olarak öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kardaş İşler ve Şahin (2016), okuma güçlüğü çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle durum çalışması modelinde yürüttüğü çalışmada öğrencinin okuma becerileri üzerinde eşli okuma ve paragrafı önceden dinleme stratejilerinin etkisini incelemiştir. Araştırmada 13 saatlik bir süreçte işlen 8 metin çalışması yapılmıştır. Süreç başında endişe düzeyinde okuma performansı gösteren öğrenci süreç sonunda öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016), 105 lise öğrencisiyle ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü çalışmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre doğru okuma ve kelime hızının okuduğunu anlamayı olumlu yönde

yordadığı ifade edilmekle birlikte prozodinin okuduğunu anlama ile yüksek ilişkisi vurgulanmaktadır.

Martins ve Capellini (2019), 97 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin akıcı okuma performansları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları akıcı okuma performansı ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Yılmaz ve Kadan (2019), durum çalışması modelinde yürüttüğü çalışmada okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmede eşli okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 30 saat süren eşli okuma çalışmasının ardından öğrencinin endişe düzeyinde olan okuma seviyesi serbest düzeye ulaşmıştır.

Aktaş ve Çankal (2019), 59 dördüncü sınıf öğrencisiyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada akıcı okumanın okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencilerine 6 hafta süre ile eşli okuma, eko (yankılayıcı)okuma, koro okuma, okuyucu tiyatroları, tekrarlı okuma ve paylaşarak okuma stratejileri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir.

Kocaarslan (2022), 140 3.sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada akıcı okumanın bileşenlerinin (hız, doğruluk, prozodi) sürekli dikkat, işleyen bellek ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri prozodinin sürekli dikkat ve işleyen bellek ile diğer bileşenlerden daha yüksek oranda ilişkiye sahip olmasıdır.

Köksal ve Ünal (2008), 69 öğrenciyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada metinler arası okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre metinler arası okuma öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine üst düzeyde katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Yılmaz (2008b), deneysel desende yürüttüğü çalışmada hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre iki buçuk ay süren hikâye haritası çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir.

Gelen, Dolapçıoğlu ve Keskin (2008), 70 öğrenciyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişme göstermiştir.

Baştuğ ve Keskin (2011), 59 öğrenciyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilgi verici metin yapıları öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı ortaya konmuştur.

Belet ve Yaşar (2012), 43 öğrenciyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada öğrenme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini incelemiştir. Öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubunda okuduğunu anlama becerisi anlamlı düzeyde fark göstermiştir.

Başar, Batur ve Karasu (2014), 62 öğrenciyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada süreye bağlı yapılan okuma çalışmalarının okuduğunu anlamaya etkisi ve hızlı okumaya bağlı olarak ortaya çıkan okuma hatalarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre süreye bağlı okuyan öğrencilerin daha çok okuma hatası yaptıkları görülmüştür.

Keskin, Şule ve Akıllı (2016), 37 ilkokul öğrencisiyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada öğrencilerin bir metni okuduktan sonra anlam kurma sırasında oluşturdukları zihinsel imajları resmetmesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduklarını resmetmeleri anlama puanlarını artırmıştır.

Başar ve Gürbüz (2017), 57 dördüncü sınıf öğrencisiyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden olan SQ4R (Survey, Question, Read, Reflect, Recite, Review) stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre stratejinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Benzer ve Bozkurt (2020), 57 öğrenciyle karma yöntemde yürüttüğü araştırmada okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubuna okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri

öğretilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2018), 52 dördüncü sınıf öğrencisiyle yarı deneysel desende yürüttüğü çalışmada kavram odaklı okuma öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okuduğunu anlamalarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kavram odaklı okuma öğretimi öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

İlter (2019), üç dördüncü sınıf öğrencisiyle deneysel desende yürüttüğü çalışmada kendini izleme becerisi öğretimi destekli not alma becerilerine dayalı öğretim uygulamasının okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Güçlüer ve Baştuğ (2022), 30 ilkokul öğrencisiyle karma desende yürüttüğü çalışmada derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan derinlemesine okuma stratejisi ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Demirtaş (2022), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile durum çalışması modelinde yürüttüğü çalışmada prozodi öğretiminin öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. 35 saat süren eğitimde yankılayıcı okuma, tekrarlı okuma ve eşli okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencinin okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama becerisi ve prozodik okuma becerilerinde belirgin bir artışın olduğu ifade edilmektedir.

Bursalı (2022), ortaokul öğrencileriyle karma desende yürüttüğü çalışmada Türkçe dersi için geliştirilen mobil artırılmış gerçeklik uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, okuma motivasyonları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen artırılmış gerçeklik uygulaması öğrencilerin derse yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olurken öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etki göstermemiştir.

2.9.1. Alanyazın Özeti

Alanyazında yer alan okumaya yönelik tutum çalışmalarına bakıldığında öğrencilerin orta ve yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip oldukları, okuma tutumunun; okuma ilgisi, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamayla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özetle okuma becerileri yüksek olan bireylerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, okuma becerileri düşük olan bireylerin okuma tutumlarının da düşük olduğu alanyazın ayrıntılarında yer almaktadır. Bu çalışmada okuma bir bütün olarak görülmüş ve okumaya yönelik tutum çalışmanın ana ögelerinden biri kabul edilmiştir.

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birçok okuma motivasyonu çalışması okuduğunu anlama ile birlikte yürütülmektedir. Araştırmacılar okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu konusunda uzlaşmış görünmektedir. Okuma motivasyonunu artıran birtakım çalışmalar (okuyucu tiyatroları vb. gibi öğrenciyi aktif kılan etkinlikler) alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmada alanyazında yer alan okuma motivasyonu artırma çalışmaları çeşitlendirilerek uygulanmıştır. Bununla birlikte okuduğuna anlama stratejilerini kullanmanın okuma motivasyonu üzerindeki etkisine odaklanılmıştır.

Akıcı okuma alanyazını incelendiğinde akıcı okumanın temel okuma becerisi olduğu ve okuduğunu anlamanın ön şartı olarak ifade edildiği görülmektedir. Birçok çalışma akıcı okuyamayan öğrencilerin tüm enerjilerini okumaya harcadıklarından anlamı kaçırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte akıcı okumanın bileşenlerinden prozodik okumanın, anlamanın en önemli göstergelerinden biri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca okuma hızının belli bir seviyeyi (bazı çalışmalar bu seviyeyi konuşma hızı olarak belirtmekte) aştığında okuduğunu anlamanın ciddi oranda düştüğünü ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Akıcı okumanın gelişmesinde; okuyucu tiyatroları, eşli okuma, koro okuma, tekrarlı okuma, paylaşımlı okuma alanyazında kabul görmüş stratejilerdendir. Bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için alanyazında yer alan çalışmalardan yararlanılmıştır.

Okuduğunu anlama alanyazını incelendiğinde okuduğunu anlamanın; okuma ilgisi, okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve kelime bilgisi ile pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için farklı türde birçok strateji kullanılmaktadır. Ancak alanyazında görülen bu stratejilerin uygulayıcının kullandığı metinlerle sınırlı kaldığı, her metin ile doğrudan

yürütülemeyeceği ve ilgi-tutum-motivasyon gibi duyuşsal faktörleri kapsam dışında bıraktığı sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada geliştirilen okuduğunu anlama programında temel okuma becerilerinin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de sürece dahil edildiği, bilgilendirici ve hikâye edici türdeki metinlerle kullanılabilen stratejiler yer almaktadır. Buradan hareketle geliştirilen okuduğunu anlama programının bu bağlamda alanyazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2.10. OKUDUĞUNU ANLAMA PROGRAMI

Okuduğunu anlama programı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi ve bu becerileri destekleyen bileşenlerin geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama programının çerçevesi hazırlanırken 4.sınıf düzeyinde uluslararası sınavların ve akademik izleme değerlendirme kurumlarının verileri incelenmiş ve öğrenme çıktıları bu çerçevede belirlenmiştir. Uluslararası sınavlardan olan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) okuma becerilerini; okuma amaçları, okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutum şeklinde üç alanda incelemektedir. Farklı ülkelerin dahil olduğu bu sınava Türkiye sadece 2001 yılında 154 ilkokul ve 5390 4.sınıf öğrencisi ile katılmıştır. Ancak sonuçların çok düşük olması nedeniyle bir daha uygulamaya dâhil olunmamıştır (Demirel ve Yağmur, 2017). İncelenen diğer bir sınav ise ABD'de 1969 yılından beri akademik performansı ölçen Ulusal Eğitim İlerleme Değerlendirmesi (NAEP) sınavlarıdır. NAEP 2019 yılında yayımladığı okuma çerçevesinde 4.sınıf beceri düzeylerini temel seviye, yeterli seviye ve ileri seviye olmak üzere üç seviyede ele almıştır.

NAEP Temel seviyesinde performans sergileyen dördüncü sınıf öğrencileri; metinden amacına uygun olan bilgilerin metindeki yerini belirleyebilmeli, basit çıkarımlar yapabilmeli, yorum ve sonucu destekleyen detayları açıklayabilmelidir. Ayrıca bir kelimenin anlamını metinde kullanıldığı şekliyle yorumlayabilmelidir.

Temel seviyede hikâye edici metin türünde öğrenciler; karakter, yer, zaman ve olaylar hakkında basit çıkarımlar yapabilmelidir. Hikâyede geçen bir problemi ve problemle ilgili bilgileri belirleyebilmelidir.

Temel seviyede bilgilendirici metin türünde öğrenciler; metnin ana amacını (verilmek istenen mesajı) ve açıkça ifade edilen ana fikri belirleyebilmeli, metnin bölümlerinden destekli bilgiler toplayabilmelidir.

NAEP yeterli seviyede performans sergileyen dördüncü sınıf öğrencileri metni kendi ön bilgileri ile birleştirebilmeli ve yorumlayabilmelidir. Metindeki bilgilerden sonuç çıkarabilmeli ve değerlendirme yapabilmelidir.

Yeterli seviyede hikâye edici metin türünde öğrenciler; açıkça ifade edilmeyen, ima edilen anlamları ve onları destekleyen ilgili bilgileri belirleyebilmelidir. Ayrıca karakterlerin rollerini, eylemlerini, duygularını ve motivasyonlarını belirleyebilmelidir.

Yeterli seviyede bilgilendirici metin türünde öğrenciler; gerek duyulan bilgilerin metin içindeki yerlerini belirleyebilmeli, metinler arası bilgileri bütünleştirebilmeli ve yazarın bilgiyi sunma biçimini değerlendirebilmelidir. Neden sonuç ilişkisi kurabilmeli, metinden sonuç çıkarabilmelidir.

NAEP İleri seviye düzeyinde performans sergileyen dördüncü sınıf öğrencileri karmaşık çıkarımlar yapabilmeli, yaptığı çıkarımları metin yapısıyla uygun bir biçimde destekleyebilmelidir. Metinden hareketle bir yargıya varabilmeli, yargısını destekleyecek ifadeleri kullanabilmelidir.

İleri seviyede performans sergileyen öğrenciler hikâye edici metin türünde; hikâyenin temasını belirleyebilmeli, karakterlerin özellikleri, duyguları eylemleri ve motivasyonları hakkında karmaşık çıkarımlar yapabilmelidir. Ayrıca karakterlerin bakış açılarını belirleyebilmeli ve karakter motivasyonlarını değerlendirebilmelidir.

İleri seviyede performans sergileyen öğrenciler bilgilendirici metin türünde; ana fikirler ve destekli detaylarla ilgili karmaşık çıkarımlar yapabilmelidir. Ayrıca metin ve metin özelliklerini yargılayabilmeli, yargılarını kanıtlarla destekleyebilmelidir. Bir olayın en olası nedenini belirleyebilmeli, yazarın bakış açısını açıklayabilmeli ve iki metin arasındaki fikirleri karşılaştırabilmelidir (Winick vd., 2008).

Bu çerçevede programın öğrenme çıktıları hikâye edici tür ve bilgilendirici tür başlıkları altında şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 1.1: Okuduğunu anlama programı öğrenme çıktıları.

Hikâye Edici Tür	**Bilgilendirici Tür**
Metindeki temel unsurları (karakter,yer, zaman,olay/ları) belirler.	Metinde geçen terimleri açıklar.
Karakterlerin kişisel özelliklerini belirler.	Metinde ifade edilen tanımları açıklar.

Karakterin olaylar karşısındaki ruh halini yorumlar.	Metnin konusunu ve ana fikrini bulur.
Metinde açıkça ifade edilen problemleri belirler.	Metnin yazılış amacını belirler.
Metinde geçen problemleri ve problemlerin çözümlerini açıklar.	Metindeki önemli bilgilerin yerini belirler.
Metinde açıkça ifade edilmeyen çıkarımlar yapar. Yaptığı çıkarımlara metinden kanıtlar sunar.	Metinde geçen neden-sonuç ilişkilerini açıklar.
Bir karakterin davranışının altına yatan sebepleri belirler.	Metinden sonuç çıkarır.
Metinde geçen neden-sonuç ilişkilerini ifade eder.	Destekli çıkarımlar yapar.
Hikâyenin temasını belirler.	Gerçekleri fikirlerden ayırt eder.
Tema ve karakter arasındaki ilişkiyi açıklar.	Metindeki bilgilerin güvenirliğini ve mantıklılığını değerlendirir.

Öğrenme Öğretme Yaklaşımı

Programın temel amacı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve bağımsız düzeyde bilinçli okur yetiştirmek olduğundan öncelikle öğrencinin okumaya ihtiyaç duyması sağlanmalıdır. Buradan hareketle, öğrencilerin ilgi alanları tespit edilerek öğrencilere ilgi alanlarına uygun okuma materyalleri sağlanması yoluyla okumaya yönelik olumlu tutum kazandırılmalıdır. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının artırılması için okuma becerileri (akıcı okuma, kelime bilgisi, anlama becerileri) geliştirilmelidir. Bu amaçla program sürecinde öğrenciye uygun metin ve öğrencinin okuma becerilerini geliştirebileceği materyaller sağlanmalıdır.

Bu program (Şekil.2.5) ilgi, okumaya yönelik tutum, motivasyon, akıcı okuma, kelime bilgisi ve anlama bileşenlerinden oluşmaktadır.



Şekil 2.5: Okuduğunu anlama programının bileşenleri.

İlgi

Okuma alışkanlığının temelinde ilkokul düzeyinde edinilen beceriler yer almaktadır. İyi bir okur neyi neden okuyacağını bilir. Bunun belirleyicisi ise ilgidir. İlkokulun amaçları göz önüne alındığında çocuğun ilgilerini keşfetmesi ve bu doğrultuda yol alması beklenmektedir. İlgisi peşinde koşan çocuk kendisine gerekli olan bilgiyi büyük çoğunlukla okuma yoluyla edinmektedir. İlgi ile okunan bir metnin anlaşılma düzeyinin de yüksek olması beklenir. İlgi duyulan bir konuda bilgi ya da deneyim edinme çabası bireyin ilgisinin düzeyine bağlı olarak süreklilik gösterir. Bu nedenle çocukların ilgi alanlarını fark etmeleri sağlanmalı ve bu doğrultuda rehber olunmalıdır.

İlkokul çocuklarının ilgi alanlarına yönelik bilgilerini artırmak için okuduğunu anlama becerileri önemli rol oynar. Bu açıdan okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmaların bu kapsamda ele alınması ve kontrollü bir rehberlik edilmesi gerekir. Kontrollü rehberlikten kasıt okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken öğrencinin ilgi duyacağı metinler kullanılmasıdır. Çünkü çocuklar ilgi duydukları konuları çok hızlı öğrenirler. Ayrıca bilgi edinme sürecinde ilgi duyduğu konuyu büyük bir merakla metin içerisinden seçer. Metin okuma sürecinde seçici davranması zihinde metin yapılanmasını geliştirir ve bireysel öğrenme modeli

ortaya çıkar. Yapılan araştırmalarda okuma materyallerinin seçiminde ve hazırlanmasında kelime yükü, cümle uzunluğu gibi nesnel faktörlere büyük önem verilirken öznel ilgi faktörüne önem verilmemektedir (Bernstein, 1955).

Bu gerekçelerden hareketle ilgi, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için programın önemli bir faktörü olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgi alanlarına girebilecek zengin çeşitlilikte ve farklı türde metinlerle çalışılmaktadır.

Tutum

Tutum TDK (2021) sözlüğüne göre "*tutulan yol, tavır*" olarak ifade edilmektedir. İnsanlar yaşamları boyunca birçok yaşantı elde etmektedir. Yaşantılarına göre karşılaştıkları durumlara karşı farklı duygu, düşünce ve inanç geliştirmektedir. Oluşan bu duyuşsal tepkiler, aynı durumla tekrar karşılaşıldığında aynı tepkileri gösterdiğinde tutum adını almaktadır. Buradan hareketle tutum, bireylerin karşılaştıkları durumlara geçmiş deneyimlerine bağlı benzer tepkiler vermesidir.

Okumaya yönelik tutum ise bireyin okumaya karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz olan tutarlı davranışlarıdır. Çalışkan (2019)'a göre bir davranışın sürekliliği için bireyde olumlu tutum bulunması gereklidir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi okumanın sürekliliği ile doğrudan ilgili olduğu için OKAP'ın bir parçası olarak görülmektedir. Program öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme üzerine kuruludur. Öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmek için şu öneriler sunulmaktadır:

- Tutumun tanımından hareketle öğrenciye planlı okuma yaşantısı sağlanmalıdır. Bu yaşantı öğrenciye; merak, başarı hissi, sosyal kabul, ödül gibi teşvik edici kazanımlar sağlamalıdır.
- Okuma metinleri öğrencinin ilgi alanına giren güncel konulardan seçilmelidir.
- Öğrencinin okuma başarıları ailesine, arkadaşlarına ve okula duyurulmalıdır.
- Okuma ile ilgili başarabileceği görevler (şiir okuma, duyuru yapma vb.) verilmelidir.

Öğrencinin okumaya yönelik tutumunu belirlemek için ekte (Ek.3) yer alan okumaya yönelik tutum ölçeği kullanılır. Öğrencinin okumaya yönelik tutumu program öncesi ve

program sonrası olmak üzere iki defa uygulanır. Program sürecinde yapılan çalışmaların öğrencinin okuma tutumuna olan etkisi değerlendirilir.

Motivasyon

Motivasyon okuma bağlamında değerlendirildiğinde bireyin okumaya yönelik istekliliğini ve hevesini ifade eder. Motivasyon, kaynak olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon ifade edilirken bireyi harekete geçiren gücün tamamen kendi içinden geldiğinden bahsedilirken dışsal motivasyonda çevrenin takdirini kazanma ya da bir ödül söz konusudur. Öğrencileri okumaya yöneltme amacıyla öğrencide dışsal motivasyonlar kullanarak içsel motivasyon geliştirme hedeflendiğinde bir süre sonra içsel motivasyon süreklilik kazanır. Öğrenci okumaya yönelik içsel motivasyon oluşturmaya başladığında bağımsız bir okur olma yolunda önemli bir adım atmış olur. Yıldız, (2013) okuma teorisyenlerinin okuma motivasyonu, okuma miktarı ve başarı arasında anlamlı ilişki bulduklarını ifade etmektedir. Bu çalışmada amaçlanan, öğrencilerde okumaya yönelik motivasyon oluşturmak ve motivasyonun okuduğunu anlama becerisine katkısını ortaya koymak, okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde motivasyon oluşturma pratiği sağlamaktır. Öğrencilerde okumaya yönelik motivasyon geliştirmek için:

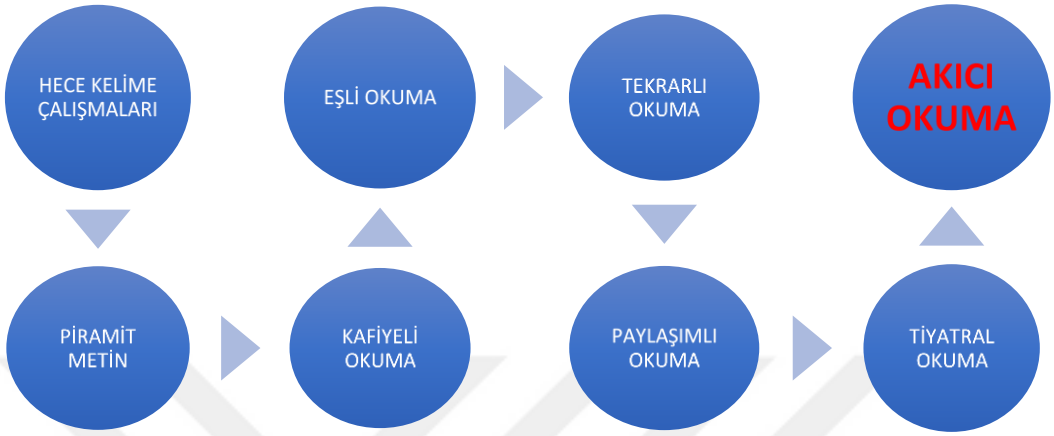
- Öğrencilerin ilgilerine uygun metinler sağlanır,
- Öğrencilerde okuma için amaç oluşturulur,
- Metin seçimine öğrenci dahil edilir,
- Metinler aracılığıyla keşif ve deneyim fırsatı sağlanır (DEWA, 2013).

Öğrencinin okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla ekte (Ek.4) yer alan okuma motivasyonu ölçeği kullanılır.

Akıcı Okuma

Akıcı okuma, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen kelime tekrarı, heceleme ve geri dönüş yapılmadan konuşurcasına yapılan okumadır (Baştuğ ve Keskin, 2012). Akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Akıcı okuma üç alt bileşenden oluşmaktadır: doğru okuma, okuma hızı ve prozodi. Doğru okuma öğrencinin kelime hataları ile, okuma hızı 60 saniyede kaç kelimeyi doğru okuduğu ile prozodi ise ekte (Ek.7) verilen prozodik okuma ölçeği ile belirlenir. Ekte verilen akıcı okuma

ölçeği ile öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri belirlenir ve akıcı okuma becerilerine sahip olmayan öğrencilere onların akıcı okumalarını geliştirecek bir dizi etkinlik (Şekil 2.6) sunulur.



Şekil 2.6: Akıcı okuma becerilerini geliştirme etkinlikleri.

Hece-kelime çalışmaları

Hece kelime çalışmaları öğrencilerin kelime tanıma ve doğru okuma düzeylerini artırmaları amacıyla hazırlanmıştır. Hece-kelime etkinlikleri öğrencilerin daha az bir zihinsel çaba ile okumasına katkı sağlamaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencinin okumada otomatiklik (hız) kazanması hedeflenmektedir. Hece kelime çalışmaları öğrencinin motivasyonunu artıracak şekilde eğlenceli ve kolaydan zora doğru sıralanan kelimelerle yapılandırılmalıdır.

Piramit metin çalışmaları

Piramit metin çalışmaları öğrencinin otomatiklik kazanmasına yardımcı olan ikinci adım çalışmalarıdır. Bu çalışmada piramit metin, tek bir kelime ile başlar. Ardından ilk kelimeye uygun bir kelime daha eklenerek oluşturulan cümle ilk kelimenin altına yazılır. Bu şekilde cümlenin kelime sayısı artırılır. Cümle anlam olarak doygunluğa ulaştığında en son yazılan cümleden başlayarak üstteki cümlelerin tekrarları yazılır. Bu çalışmada, anlamlı ve öğrencinin günlük yaşamında kullandığı cümleler oluşturulması çalışmanın başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir.

Kafiyeli okuma çalışmaları

Kafiyeli okuma çalışmaları öğrencilerin kelime ve hece tekrarı yapmalarını sağlayarak otomatiklik düzeylerini artırmalarına yardımcı olur. Kafiyeli metinler öğrencilerde ahenk bilincinin temellerini atarak prozodik okuma becerilerine katkı sağlayacaktır. Kafiyeli metinler ritimlerle bir şeyler anlatmaya çalışır. Kelimelere duygu yükler. Yapılan çalışmalarda seçilecek kafiyeli metinlerin öğrencilerin ilgi ve yaş düzeyine uygun seçilmesi motivasyon ve prozodi bağlamında katkılar sağlayacaktır.

Eşli okuma çalışmaları

Eşli okuma çalışmaları kısa cümlelerden oluşan diyalog metinleri aracılığıyla yürütülür. Bu çalışma ile öğrencilerin, ön bilgilerini kullanarak metni okumaları yoluyla okumaya yönelik motivasyonlarını artırmak amaçlanmaktadır. Örneğin öğrenci, diyalog metinlerinde "Merhaba, Kolay gelsin." ifadesinden sonra "Merhaba, teşekkür ederim" ifadesinin geleceğini bilir. Diyalog sırasında zihninden geçen cevabı söylerken okuduğu ile zihnindekinin aynı olduğunu fark eden öğrenci kendini başarılı hisseder, akıcı okuma problemlerini aşmak için daha fazla gayret göstermeye başlar.

Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma çalışmalarında öğrenci düzeyine uygun bir metni önce bir kez okur. Öğrencinin okuması öğretmen, akran ya da ebeveyni tarafından takip edilir. Bir dakika sonunda öğrenci durdurularak kaldığı yer işaretlenir. Okuma sırasında öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler işaretlenerek kartlara yazılır. İkinci kez aynı metin süre tutarak tekrar okutulur ve yanlış okuduğu kelimeler belirlenerek kartlara yazılır. Aynı işlem üçüncü kez tekrarlanır. Daha sonra kartlar öğrenciye sunulur. Karttaki kelimeleri öğretmen okur ve öğrenciye tekrar ettirir. Daha sonra öğrenciye çalışması için kartlar teslim edilir. Bu teknik alanyazında "Word drill technique" olarak geçer (Yılmaz, 2008b).

Paylaşımlı okuma

Paylaşımlı okuma, bir metnin çeşitli bölümlerinin bir başkasıyla (öğrenci, öğretmen, akran, ebeveyn) paylaşarak okunmasıdır. Metin parçalara ayrılıp paylaşılacağı gibi sırayla birer cümle okuma şeklinde de yapılabilir. Bu yöntem Güneş (2007)'e göre; öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirir, okumaya güdüler, zevk katar. Paylaşımlı okumada sıra karşıdaki

kişiye geçtiğinde öğrenci sessiz bir şekilde paydaşının okumasını takip eder. Böylece öğrencide akıcı okuma ve dinleme becerileri de gelişir. Etkinlik küçük gruplarla ya da tüm sınıfın katılımıyla yapılabilir. Okuma sırasında öğretmen tarafından öğrencilerin okumaları takip edilmeli, öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler belirlenmelidir. Ayrıca cümlelerdeki vurgu, tonlama ve duygulu okumalara dikkat edilmelidir. Öğretmenin rol model olarak metni öğrencilere okuması öğrencilerin okuma biçimlerini etkileyebilmektedir.

Okuyucu Tiyatroları

Bu çalışma şeklinde öğretmen öğrencilerin ilgi ve yaş özelliklerine göre senaryo ya da hikâye belirler. Kullanılacak metnin doğrudan aktarım ifadeleri yönünden zengin olması gerekmektedir. Bunun amacı öğrencilere vurgulu ve duygulu okuma becerisini kazandıracaktır. Dolayısıyla öğrencilerin prozodik okumalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen senaryo ya da hikâyeyi sınıfa rol model olacak şekilde okur. Daha sonra rolleri dağıtmak üzere gönüllülere başvurur. Gönüllü öğrenci olmaması halinde öğrencileri güdüleyerek okumaya motive eder. Okuyucular sesli bir şekilde metni okurlar. Öğretmen öğrencilerin okuma performanslarını not alarak okuma sonunda öğrencilere performansları hakkında dönüt verir. Yapılan hataların doğru şekilleri öğrenciye gösterilir.

Kelime Bilgisi

Okuduğunu anlama becerileri öğrencilerin kelime bilgisi ile doğrudan ilişkilidir (K. Yıldırım vd., 2011). Bu nedenle okuduğunu anlama becerileri kazandırma sürecinde öğrencilerin kelime bilgilerini artıracak çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin kelime bilgileri yaşadığı çevrenin sosyokültürel yapısıyla paralellik göstermektedir. Çocuğun büyüdüğü ortamda dilin kullanılış biçimi, günlük yaşamda kullanılan kelime sayısı gibi birçok faktör öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini etkilemektedir. Sosyokültürel yapı farklılıklarından kaynaklı sınıftaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyleri farklılık göstermektedir. Akranlarının kelime bilgisi düzeylerinin altında kalan öğrencilere yönelik müdahale çalışmaları yapılmalı, yaş özellikleri bakımından yeteri düzeye sahip öğrencileri ise üst düzey düşünme kazandıracak kelime çalışmaları yapılmalıdır. Kelime bilgisi ile ilgili etkinlikler;

- Konularına göre (ev, okul, spor, teknoloji, sağlık, astronomi…)

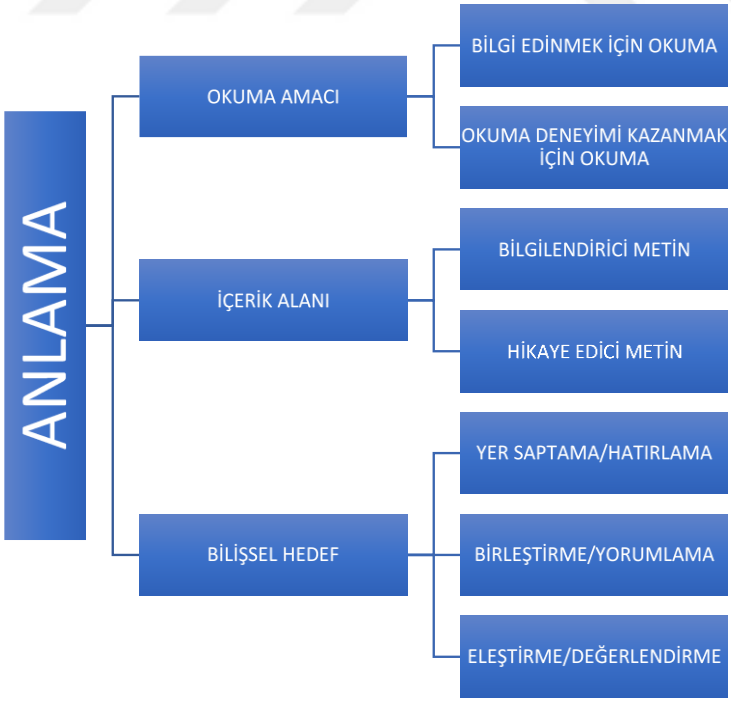
- Dilbilimsel fonksiyonlarına göre (gerçek-mecaz anlam, eş-karşıt-yakın anlam, bağlamsal anlam, bağlaç, deyim, atasözü…) şeklinde ele alınabilir.

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama çalışmaları ilk aşamada okuma amacını belirleme ile başlamalıdır. Çünkü okuma biçimi amaca göre şekillenmektedir. Yeni bir bilgi edinmek, görüş kazanmak, yorum sahibi olmak için yapılacak okumalarda not alma, altını çizme, benzerlik ve farklılık belirleme gibi stratejiler kullanmak gerekir.

Öğrenciler okumaya başlamadan önce metnin türünü belirlemelidir. Metin türleri içerik alanlarına göre; bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Metnin içerik alanına göre farklı türde stratejiler kullanılarak öğretim yapılmalıdır.

Bilişsel hedefler olarak ifade edilen okuduğunu anlamanın altında yatan zihinsel süreçleri veya düşünme türlerini ifade etmektedir. Bilişsel hedef olarak öğrencilere kazandırılmak istenen temel üç kazanım yer almaktadır. Bunlar; metin içi yer belirleme/hatırlama, birleştirme/yorumlama, eleştirme ve değerlendirmedir.



Şekil 2.7: Anlama bileşenleri.

Okuma Amacı

Okuma amacı, bireyin okumaya olan yaklaşımını şekillendirmektedir. İnsanlar hikâye edici ve bilgilendirici metinleri farklı amaçlarla okurlar. Özbay'a (2007) göre okuma bireylere yeni bilgiler kazandırırken onların yeni olay durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar (Sallabaş, 2008). Hikâye edici ya da bilgilendirici metinlerin seçimi genellikle okuma amacına göre belirlenir. Bir metni okumak için belirlenen amaç metnin nasıl okunacağını belirler. Hikâye, masal, efsane, anı, deneme gibi türler genellikle zevk için, yeni bakış açıları kazanmak ve farklı duyguları hissetmek için yani okuma deneyimi kazanmak için okunur. Bilgilendirici metinler ise yeni bir şeyler öğrenmek veya bilgi birikimini artırmak için okunur. Bilgilendirici metinlerin kalitesi bilgiyi veya fikri ne kadar iyi ilettiği ile belirlenir. İyi hazırlanmış kaliteli metinler bilgi edinmenin yanı sıra zevk için de okunabilir. Öğrencilere okuma amacı kazandırmak nitelikli bir okuma açısından önem taşımaktadır. Okuma amacı bilgi edinmek için okuma ve okuma deneyimi kazanmak için okuma olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

Bilgi Edinmek İçin Okuma

Okuma, akademik başarının yapıtaşı olarak görülmektedir. Bilgi edinmek için okuma, bireyin yeni bir şeyler öğrenmek ya da bir konudaki bilgi birikimini artırmak amacıyla yaptığı okuma şeklidir. Bilgi edinmek için okuma diğer okuma türlerinden bazı farklılıklar göstermektedir. Çünkü bilgilendirici/öğretici metinler hikâye edici metinlere göre anlaşılması daha zor metinlerdir (Yıldırım, Yıldız, Ates, ve Rasinski, 2010; Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs, ve Efe, 2019). Öğrenciler sınıf seviyeleri arttıkça bilgilendirici metinlerle karşılaşma durumları da artmaktadır. Öyle ki öğretim yılları ilerledikçe okuldan ve öğretmenden bağımsız bir şekilde bilgi edinme gereksinimi de artmaktadır. Okumanın gelişim aşamalarına bakıldığında ise *yeni bilgiler öğrenmek için okuma* 4.-8. sınıf arasındadır (Esmer, 2019). Bilgi edinmek amacıyla yapılan okumaların etkililiğini artırmak ve sürekliliğini sağlamak için düz okuma yerine özel stratejiler kullanarak okuma yapılması gerekmektedir. Hazırlanan bu programda önerilen stratejiler öğrenciye okuma bilinci kazandırmak, okumanın pratik ve pragmatik faydalarını göstermek, okunanların zihinde nasıl organize edileceğini öğretmek, not tutma, özet çıkarma, kendi cümleleri ile bilgileri yeniden ifade etme, araştırma yapmaya temel oluşturma gibi beceriler kazandırmaktadır.

Okuma Deneyimi Kazanmak için Okuma

Okuma deneyimi kazanmak için okuma; zevk için, yaşantı deneyimi kazanmak için, entelektüel birikim kazanmak için yapılan genelde duygu yüklü metinlerle yapılan okuma çeşididir. Hikâye edici metinleri okumanın, bilgilendirici metinleri okumaya göre daha kolay olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Buna gerekçe olarak çocuklara küçük yaşlardan itibaren masal, hikâye, anı, fabl vb. türlerin anlatılması gösterilmektedir. Edebi deneyim için okuma materyalleri yer, zaman, karakter, olay örgüsü, problemler gibi unsurlar içerdiğinden okuduğunu anlama becerileri kapsamında hatırlama, yorumlama ve çıkarım yapma becerilerini gerektirmektedir. Bu beceriler sistemsiz bir şekilde öğretilmeye çalışıldığında öğrenci metnin içinde kaybolmakta ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri olumsuz yönde etkilenmektedir.

1. İçerik Alanı (Metin Türleri)

Metinler; yazılış amaçlarına, konularına ve biçimlerine göre farklılıklar göstermektedir. Alanyazında bu farklılıklar "metin türleri" başlığı altında incelenmektedir. Cemiloğlu (1998)'e göre bir fikri anlatan metinlere bilgi verici (bilgilendirici) metin, bir olayı anlatan metinleri hikâye edici metinler olarak sınıflandırmaktadır (Karatay, 2018).

Hikâye Edici Metinler

MEB (2018), hikâye edici metinleri "çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro" şeklinde sınıflandırmaktadır. Hikâye edici türler, genellikle yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların belirli bir dizi içerisinde, karakterler aracılığıyla belli bir bakış açısı çerçevesinde yazılmasıyla oluşur. Hikâye edici metinlerde mesaj doğrudan verilmediğinden bu metinlerin anlaşılması okuyucuların bilişsel gelişim düzeylerine göre farklılık gösterebilmektedir (Karatay, 2018). Hikâye edici metinler genel olarak bir mesaj veya bir tema etrafında oluşturulurlar. Yazılma amaçları, okuyanlara dolaylı yaşantı kazandırmak, verilmek istenen mesajları yaşantı üzerinden okuyucuya ulaştırmaktır. Metnin kalitesi vermek istediği mesajın netliği ile belirlenebilmektedir. Ancak okuyucu her zaman metni doğru bir şekilde çözemez. Bu da okuduğunu anlama sorunu olarak ortaya çıkar. Okuduğunu anlama sorunlarının önlemi ilkokul çağında alınmalıdır. Bu nedenle ilkokulda metin türleri, metinlerin yazılış amaçları ve metin çözümleme yöntemleri öğrencilere

öğretilmelidir. Alanyazında yer alan okuduğunu anlama stratejilerinin sentezlenmesiyle oluşturulan hikâye edici metin öğretim stratejisi Şekil 2.8'de yer almaktadır.



Şekil 2.8: Hikâye edici metin öğretim stratejisi.

Göz Gezdirme ve Tahmin Etme

Metnin başlığına, varsa resimlerine ve alt başlıklarına bakılır. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göz atılır. Metnin ne ile ilgili olduğu belirlenir ve öğrencilerin metne yönelik tahminleri alınır.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme (Soru Sorma)

Metnin konusu ile ilgili yaşantılar sorgulanır. Çünkü metin okuyucunun deneyimleri ile etkileşim içinde anlaşılmaktadır. Bununla öğrencilere sorular sorulur. Öğrencilere "Bu konuyu daha önce duyan var mı, konuyla ilgili bir yaşantınız oldu mu, bu konuya herhangi bir kitapta ya da filmde rastladınız mı?" şeklinde sorular yöneltilir.

Okuma

Öncelikle metin öğretmen tarafından prozodik bir şekilde bir defa okunur. Metni ardından öğrenciler okur. Öğretmenin okumasındaki amaç hem öğrencinin okumayı modellemesi hem de dinlediğini anlamanın okuduğunu anlamaya göre daha kolay gerçekleşmesidir. Ancak bu durum sürekli devam etmemelidir. Öğrencilerin kolaya alışmaması

adına öğretmen etkinlik başında yaptığı okumaları azaltmalı kademeli olarak okuma sürecini öğrenciye bırakmalıdır. Yapılan okumaların etkili ve işlevsel okuma olabilmesi için; bir şey söyle tekniği, iki kelime tekniği, sor-oku-söyle tekniği, yapışkan notlar tekniği gibi teknikler kullanılmalıdır.

Metindeki Karakterleri ve Özelliklerini Belirleme

Hikâye edici metinlerde verilmek istenen mesaj karakterlerin yaşadıkları olaylara dayalı olarak okuyucuya iletilir. Metnin mesajının doğru anlaşılabilmesi için öğrenci metinde geçen karakterleri ve karakterlerin özelliklerini belirleyebilmelidir. Karakterlerin özelliklerini belirlemek ve bu özellikleri görselleştirmek için karakter piramidi, hikâye haritası, hikâye yüzü, edebi rapor kartları gibi teknikler kullanılmalıdır.

Metindeki Olayları veya Olaylar Dizisini Belirleme

Kurgusal metinlerin neredeyse tamamında bir olay yer alır. Olay, hikâyenin temel unsurları arasındadır. Karakterin karşılaştığı olaylar, problemler ve çözüm yolları, karakterin süreç içerisinde yaşadığı değişimler (düzenbaz iken dürüstlük sergilemesi, başarısız iken başarılı olması vb.) belirlenmelidir. Olaylarla verilmek istenen mesaj sorgulanmalı, sorgulama sırasında öğretmen öğrenciye model olmadır. Metindeki olayların/fikirlerin benzerlikleri, zıtlıkları, neden-sonuç ilişkileri belirlenir.

Metindeki Çatışmaları, Problemleri ve Çözüm Yollarını Belirleme

Metnin iletmek istediği asıl mesaj yaşanan çatışmalar, karşılaşılan problemler ve çözüm yolları aracılığıyla verilmektedir. Bu mesajlar açıkça belirtilebildiği gibi ima-mecaz yoluyla da verilebilmektedir. Bu bölümde problemler ve çatışmalarla ilgili öğrencilere sorular sorulur. Öğretmen sorular yardımıyla öğrencilere mesajı ve problem çözüm yollarını fark ettirir.

Metnin Yazım Amacını Belirleme

Öğrenciler bu aşamaya kadar metni ana hatlarıyla çözmüş ve anlamış olurlar. Bu aşamada ise metne eleştirel bir bakış ile yaklaşma becerisi kazandırılır. Öncelikle öğrencilere; "Siz hangi karakterin yerinde olmak isterdiniz, neden? Onun yerinde siz olsaydınız ne yapardınız, nasıl davranırdınız? benzeri sorular sorulur." Bu soruların ardından "Yazar bu metni

neden yazmış olabilir, sizin okuyup buradan ne anlamanızı beklemektedir?" tarzında sorular sorulur. Öğretmen sorularla öğrencileri metnin yazılış amacına yönlendirir.

Özetleme ve Yaratıcı Düşünme

Özetleme ve yaratıcı düşünme basamağında hikâye öğrenciye yeniden yazdırılır. Burada öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek amacıyla metnin özetlenmesi istenir. Ayrıca öğrencinin günlük hayatında karşılaştığı benzer durumlar varsa anlatmaları istenir. Özetlemenin ardından; "Siz olsaydınız bu metni nasıl yazardınız?" sorusu ile metnin öğrenciler tarafından yeniden yazılması sağlanır.

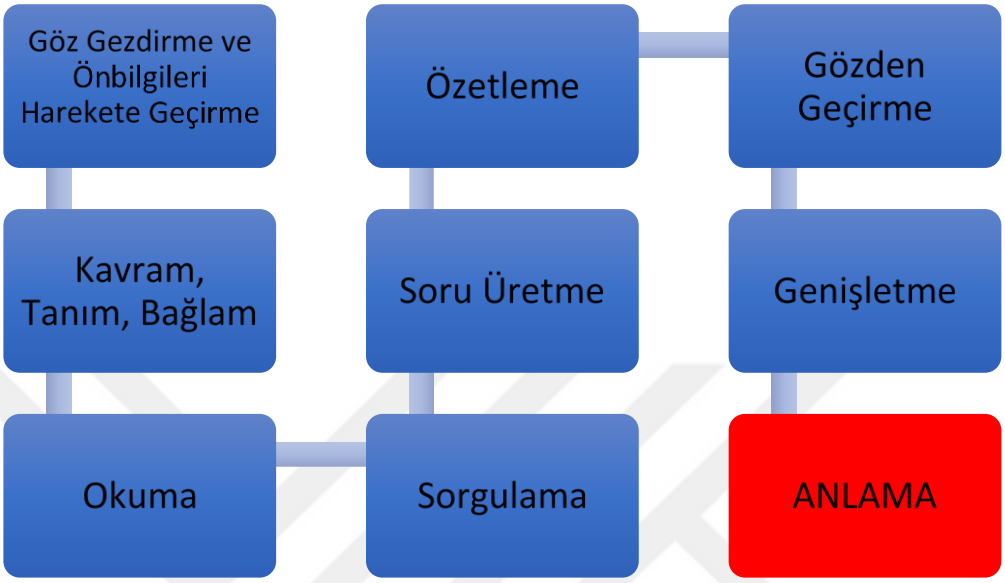
Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinlerin amacı okuyucuya belli bir konuda bilgi vermek, okuyucunun düşüncesini değiştirmek ya da belli bir konu hakkında tanımlama, sınıflandırma, karşılaştırma yapmaktır. Başaran ve Akyol (2009, s. 13)'a göre bilgilendirici metinlerin genel özellikleri şu şekildedir:

- Kurgusallık yoktur,
- Düz bir anlatım vardır,
- Üslup kaygısı taşımaz,
- Kısa ve öz bir anlatım vardır,
- Sözcüklerin somut anlamları kullanılır.

Bilgilendirici metinlerin işlenişi öncesi öğrencileri konuya hazırlamak gereklidir. Bilgilendirici metinler genelde okuyucuya yeni bilgiler sunduğundan metinde tanım, kavram ve bağlam gibi sözcük unsurları ön plana çıkmaktadır. Bunlarla ilgili çalışmalar yapıldıktan sonra öğrenciye okuma sırası stratejiler öğretilmelidir. Öğrenci okurken metin içindeki yeni bilgilerin altını çizebilmeli, önemli gördüğü yerleri not alabilmeli, yazılı metni grafik ve tablolara dönüştürebilmelidir. Okuma sonrasında edindiği bilgilerin tutarlılığını değerlendirebilmeli, bilgileri eleştirebilmeli, konuyu derinleştirmek için araştırma yapabilmeli ve günlük yaşam örneklerine ulaşabilmelidir. Daha sonra öğrendiklerini sistematik bir biçimde özetleyebilmeli, konuyu detayları ile sunabilmelidir. MEB (2018) bilgilendirici metin türlerini: anı, biyografi/otobiyografi, blog, dilekçe, efemera (tablo, grafik, harita, afiş vb) ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi,

deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları olarak sınıflamaktadır. Alanyazında yer alan okuduğunu anlama stratejilerinin sentezlenmesiyle oluşturulan bilgilendirici metin öğretim stratejisi Şekil 2.9'da yer almaktadır.



Şekil 2.9: Bilgilendirici metin öğretim stratejisi.

Göz Gezdirme ve Önbilgileri Harekete Geçirme Çalışmaları

Öğrencilerin metinle ilk karşılaşmaları süreç için oldukça önemlidir. Öğrenci metinle karşılaştığı ilk an ne yapması gerektiğini öğrenmeli, okuma öncesi stratejileri kullanabilmelidir. Öğrenci metinle ilk karşılaştığında başlıklara, alt başlıklara, fotoğraflara, grafik ve tablolara, anahtar kelimelere göz atmalıdır. Bu göz atma sürecinde metindeki bilgiler öğrencinin zihninde taranmaya başlar. Geçmiş deneyimlerle bir bağ bulunduğunda konu zihinsel olarak derinleştirilir ve öğrencide merak uyandırır. Böylece öğrenci metni okumaya motive olur.

Göz gezdirme süreci bittikten sonra "Bu metin …… ile ilgilidir." şeklinde öğrenciler tahminlerini sunarlar. Tahminlerini sunduktan sonra öğrencilerden KWL formunu doldurmaları istenir. KWL formunun ilk iki sütununu dolduran öğrenci derse bilişsel ve duyşsal olarak hazır olmuş demektir.

Kavram, Tanım, Bağlam Çalışmaları

Bilgilendirici metinlerin anlaşılabilmesi için en temel yeterliklerden birisi kelime becerileridir. Kelime becerileri bir kelimenin; tanımı, ilişkili olduğu diğer kelimeler, bağlamsal

anlamı ve önbilgi ile bağıdır. Göz gezdirme ve tahmin basamağının ardından metnin anahtar kelimeleri ve barındırdığı terimler belirlenir. Bu belirleme sürecin ilk başlarında öğretmen tarafından yapılırken süreç ilerledikçe kademeli olarak öğrenciye bırakılır. Bu aşamada kavram tanımı haritası tekniği kullanılır. Kavram tanımı haritası tekniği ile kavramın ait olduğu genel sınıf, kavramın temel özellikleri ve ayırt ediciliği, kavramın örnekleri belirlenmiş olur. Ayrıca burada anlam çözümleme tabloları da kullanılabilir.

Metnin Okunması

Metin okunmadan önce öğrencilere bilgilendirici metinlerin nasıl okunması gerektiği ile ilgili bilgiler verilir. Bununla öğrencilere, üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik-bilişsel bileşen ve pragmatik bilişsel bileşen kazandırılmak hedeflenir. Analitik bilişsel bileşen öğrencilerin okuma amacı oluşturma, tahmin becerilerini geliştirme, çıkarım yapma becerilerini içerirken pragmatik bileşen alt çizme, not alma, tablo ve grafik oluşturma becerilerini içerir. Öğretmen bu stratejileri öğrencilere model oluşturacak şekilde yürütür ve öğrencilerdeki gelişimi takip eder.

Öğrenciler metni okurken "yapışkan notlar tekniği" ile kendilerine ilginç gelen yerleri, anlamadıkları yerleri, önemli yerleri ve arkadaşlarıyla paylaşmak isteği bilgileri not alırlar. Bunun yanında vurgulamak istedikleri yerlerin altını çizerler. Ayrıca metin elverişli ise metindeki bilgileri tabloya dökerler. Okuma sonrasında, ilk iki sütunu doldurulmuş olan KWL (Bildiklerim-Ne bilmek istiyorum-Öğrendiklerim) formunun son sütunu doldurulur.

Sorgulama

Sorgulama basamağında öğrencinin okuma sırasında yaptığı işaretlemeler ve aldığı notlar sorgulanır. Öğrenci belirlenen cümleyi okuduktan sonra "Burada ne anlatılmak isteniyor, mantıklı mı, neden böyle, açıkça ifade edilmiş mi, yazar fikrini daha net bir şekilde nasıl açıklayabilir, buradan hangi çıkarımlar yapılabilir…" şeklinde sorular sorar. Sorgulamalar süreç başında öğretmen rehberliğinde yapılırken kademeli olarak öğrenciye bırakılır.

Soru Üretme

Metnin okunmasının ardından öğrencilerden soru oluşturmaları istenir. Öğrenciler altını çizdikleri, not aldıkları, tablo/grafik oluşturdukları yerlerden sorular üretirler. Öğrenciler hazırladıkları soruları cevaplardan oluşturdukları için metin öğrencilerin zihninde belirli bir

yapıya bürünecektir. Yani metnin zihinsel organizasyonu tamamlanacaktır. Öğretmen, hazırlanan soruların metni baştan sona tarayıp taramadığını kontrol eder. Varsa açıkları kendi soruları ile tamamlar.

Özetleme

Özetleme basamağında öğrenciler metinden edindikleri bilgileri organize ederler. Bilgilerin organize edilmesinde tablo, grafik ve şemalar kullanılmalıdır. Bunlar hem öğrenme eksikliklerinin giderilmesine hem de öğrenilenlerin kalıcılığının artmasına yardımcı olur. Öğrencilerin bireysel ya da grupça özetleme yapmaları onların motivasyonlarını artıracağı gibi sunum ve ifade becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Gözden Geçirme

Gözden geçirme basamağında öğrenci öğrendiği bilgileri son kez listeler. Öğretmen burada metne yönelik sorular ve testlerle öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını belirler. Sonrasında öğrenciler metne yönelik değerlendirmeler yaparlar. Yapılan bu değerlendirmeler öğrencilerin metinden öğrendikleri bilgiler ile ön bilgilerinin sentezlenmiş hali olarak ortaya çıkmaktadır. Burada öğrencilerden konu ile ilgili poster oluşturma, afiş hazırlama, farkındalık oluşturma gibi birtakım etkinlikler istenilebilir.

Genişletme

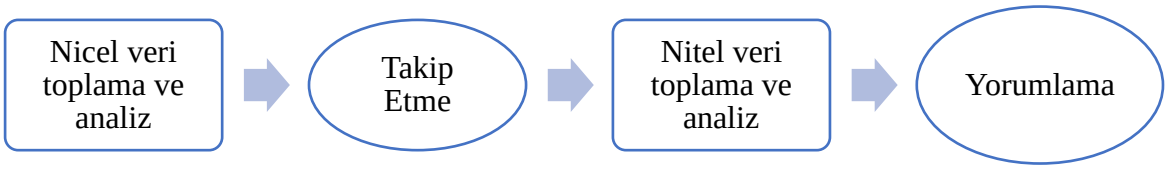
Genişletme basamağında metinden elde edilen bilgilerin günlük yaşamdaki uygulamaları ele alınırken daha detaylı bilgiler edinmek üzere araştırmalar da yapılabilir. Ancak bu basamak için öğrencilerin aradıkları bilgiyi nerelerde bulabilecekleri öğrencilere açıklanmalıdır. Araştırma sırasında güvenilir olmayan kaynakların olabileceği, birincil kaynaklara nasıl ulaşılabileceği, kaynakların güvenilirliğinin nasıl belirleneceği öğretmen tarafından öğrencilere açıklanmalıdır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen okuduğunu anlama programının öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini belirleme amacıyla yapılan bu çalışma karma yöntem araştırması metodunda, açımlayıcı sıralı desende yürütülmüştür. Creswell ve Plano Clark (2007)' a göre karma yöntem araştırması "bir veya birden fazla çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve entegre edilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Toraman, 2021, s. 8). Açımlayıcı sıralı desen, yürütülen araştırmada elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020; Toraman, 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Açımlayıcı sıralı desende (Şekil. 3.1), önce araştırma sorusuna yönelik nicel veriler toplanır ve analiz edilir, ardından nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Elde edilen nitel veriler, nicel verilerin açıklanmasına ve yorumlanmasına yardımcı olur.



Şekil 3.1: Açımlayıcı Sıralı Desen (Creswell ve Plano Clark, 2020, s. 78).

Bu araştırmada hazırlanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesinde nicel yöntemlerle veri toplanmaktadır. Programın uygulayıcıların görüşlerine göre değerlendirilmesinde ve uygulama sırasında karşılaşılan durumların betimlenerek ortaya konmasında ise nitel yöntemlerle veri toplanmaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu deneysel araştırma desenlerinden yarı deneysel desende yürütülmüştür. Deneysel araştırmaların temelinde genellikle iki grup sonuç veya bağımlı değişken açısından karşılaştırılır (Hocaoğlu ve Baysal, 2019). Bu gruplardan birisi kontrol diğeri deney grubudur. Deneysel desende karşılaştırabilir işlemlerin uygulanması ve etkililiklerinin incelenmesi araştırmacıyı en kesin yorumlara ulaştırır (Büyüköztürk vd., 2020). Deneysel araştırmalarda katılımcıların rastgele seçilemediği durumlar yarı deneysel desen olarak ifade edilirler (Cash ve Stanković, 2016). Bu çalışma araştırmaya dahil olan katılımcıların gruplara rastegele atanması mümkün olmadığından yarı deneysel desende yürütülmüştür. Araştırmanın yarı deneysel desen tasarımı (Şekil 3.2) öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir.

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	DG	OKAP	DG
Kontrol	KG	Mevcut Uygulama	KG

Şekil 3.2: Yarı deneysel desen tasarımı.

Araştırmada, hazırlanan okuduğunu anlama programının uygulandığı grupta öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine bakılmaktadır. Burada araştırmanın bağımsız değişkeni hazırlanan okuduğunu anlama programı iken bağımlı değişkeni ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleridir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutu nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması, McMillian (2000)'a göre bir ya da daha fazla olayın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Yin (1984) ise durum çalışmasını "güncel bir olguyu kendi çerçevesi içinde çalışan" ve "birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan" bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tanımlar çerçevesinde geliştirilen okuduğunu anlama programını kendi çerçevesi içinde çok boyutlu olarak incelemek ve program sürecine dahil olan tüm paydaşlardan birden çok yöntemle veri toplamak amacıyla durum çalışması deseninin araştırmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Durum çalışmaları; bütüncül tek durum, iç içe geçmiş tek durum, bütüncül çoklu durum, iç içe geçmiş çoklu durum olmak üzere dört türde yürütülmektedir. Bu çalışmada

bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Geliştirilen okuduğunu anlama programının verimliliğinin, uygulama süreci hakkındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve nicel bulguların nitel bulgularla karşılaştırılması amacıyla nitel veri toplanmıştır. Veriler, programı uygulayan öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı notlarından toplanmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

3.2.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Pilot uygulama 2021 yılı ikinci döneminde başlamış olup pandemi sebebiyle okulların açılması-kapanması sürecinden önemli derecede etkilenmiştir. Bu dönemde sınıfların öğrenci sayılarının ikiye bölünerek öğrencilerin okula ikişer gün gelmeleri sebebiyle çok yavaş bir şekilde işlemiştir. Sınıf bütünlüğünün sağlanması adına her etkinlik haftada iki kez iki gruba uygulanarak devam etmiştir. Mayıs 2021'de okulların yüz yüze eğitime kapanması nedeniyle süreç aksamış ve ara verilmiştir.

Haziran- Temmuz 2021 döneminde okulların tekrar yüz yüze eğitime dönmesiyle birlikte eksik kalan çalışmalar tamamlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte (bulaş riski endişesiyle) öğrenci devamsızlıklarının yoğun olduğu görülmüş okula devam eden öğrencilere program uygulanmıştır. Bu dönemde ön test sürecinde;

- Tutum ölçeğine 115 öğrenci (4,02/5),
- Motivasyon ölçeğine 67 öğrenci (3,14/4),
- Akıcı okuma belirlemeye 67 öğrenci (ort.94,19),
- Okuduğunu anlama testine (hikâye edici) 113 öğrenci (ort.29,33),
- Okuduğunu anlama testine (bilgilendirici) 116 öğrenci (ort.24,09) katılmıştır.

Pandemi tedbirleri nedeniyle yaşanan aksamalar sonucu son test sürecinde öğrencilerin; tutum, motivasyon ve akıcı okuma verileri toplanamamış olup;

- Hikaye edici türde okuduğunu anlama testine 33 öğrenci (ort.50,93),
- Bilgilendirici türde okuduğunu anlama testine 18 öğrenci (ort.62,77) katılmıştır.

Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından telafi eğitimi programı duyurusu yapılmış, öğrencilerin yaz döneminde seçeceği bir eğitime katılmasına olanak sağlanmıştır. Bu

çerçevede Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne müracaat edilerek "Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme" adıyla eğitim açılmıştır. Bu eğitimlere Ankara'nın farklı merkez ilçelerindeki dokuz okuldan önceden bilgilendirilen gönüllü öğretmenler başvurmuştur. Eğitimlerin açılabilmesi için asgari öğrenci sayısı bakanlık tarafından on iki olarak belirlenmiştir. Altı okuldaki eğitimler öğrenci sayısının yetersizliği sebebiyle açılamamıştır. Biri Keçiören ilçesinde, ikisi Mamak ilçesinde olmak üzere üç ilkokulda eğitim açılmıştır. Eğitimin açılma sebebi uygulama sürecinin pilotlamasının yapılması, uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunların belirlenmesi ve programın etkililiği hakkında ön verilerin toplanmasıdır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ve verilerin analizleri bulgular bölümünde verilmiştir.

3.2.2.Ana Uygulama

Araştırma Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan iki merkez ilkokulda yürütülmüştür. İki okulda bulunan toplam on sekiz şubenin dokuzu deney, dokuzu kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Öğrenci sayılarının okullara dağılımı tablo 3.1'deki gibidir.

Tablo 3.1: Öğrenci-okul istatistikleri.

Okul	Frekans	Yüzdelik
Okul1	170	48,2
Okul2	183	51,8
Toplam	353	100

İlçe merkezinde bulunan okuldaki öğrencilerin 170'i (%48,2) okul 1'de, 183'ü ise okul 2'de öğrenim görmektedir. Okullar sosyoekonomik ve sosyokültürel yapı olarak benzer özellikler göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları tablo 3.2'deki gibidir.

Tablo 3.2: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları.

Cinsiyet	Frekans	Yüzdelik
Kız	192	54,4
Erkek	161	45,6
Toplam	353	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 192'si (%54,4) kız öğrenci, 161'i (%45,6) erkek öğrencidir.

3.3.VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ARAÇLARI

Okuma Tutumu: Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ilgili alanyazın incelenmesi sonucunda Ünal (2006) tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile veri toplamaya karar verilmiştir. Ölçek "hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılmıyorum" seçenekleri olmak üzere beşli likert tipindedir. Ölçek 11 olumsuz, 14 olumlu ifadeden oluşmakta olup ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,90 olarak belirlenmiştir (Ünal, 2006, s. 81).

Okuma Motivasyonu: Öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin veriler; Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan okuma motivasyonu ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek dört seçenekli 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,81 olarak belirlenmiştir (Yıldız, 2013, s. 198).

Akıcı Okuma: Akıcı okuma; doğru okuma (kelime tanıma), okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç bölümde incelenmektedir. Öğrencilerin akıcı okumalarının belirlenmesi sürecinde öğrencinin düzeyine uygun olarak hazırlanan metin sesli bir şekilde okutulur. Okuma sırasında süre tutulur.

Öğrencilerin doğru okumaları, doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölümünden elde edilen sonucun 100 ile çarpılması ile elde edilir.

$$\text{Kelime Tanıma Yüzdesi} = \frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Toplam Okunan Kelime Sayısı}} = \frac{\qquad}{\qquad} = \% _____$$

Buradan elde edilen sonuçlar; bağımsız (serbest) düzey, öğretimsel düzey ve endişe düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2021, s. 103). Buna göre kelime tanıma yüzdesi;

- %99-100 aralığında olanlar bağımsız düzey,
- %92-98 aralığında olanlar öğretimsel düzey,
- %92 ve altında olanlar endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Rasinski, 2010; akt.Baştuğ, 2012, p. 99).

Öğrencilerin okuma hızı düzeyleri öğrencinin bir dakikada sesli olarak doğru okuduğu kelime sayısı ile belirlenmektedir. Belirlenen okuma hızı verileri Şekil 3.3'e göre değerlendirilmektedir:

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar

Dördüncü Sınıf	70-120	80-130	90-140

Şekil 3.3: *Dördüncü Sınıf Bazında Bir Dakikada Hedeflenen Okuma Hızı* (Akyol vd., 2014, s. 12)**.**

Prozodi, akıcı okumanın yanında okuduğunu anlamanın göstergelerinden birisidir. Öğrencilerin okuma prozodileri Keskin, Baştuğ ve Akyol, (2013) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" ile belirlenmiştir. Ölçek sesli okuma sürecinde; hız, vurgu, noktalama, tonlama, okuma ritmi ve anlam üniteleri bağlamında 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 0,1,2,3,4 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 60'tır. Ölçekten elde edilen toplam puanın % 50'si ve üzerinde puan alan öğrenciler prozodik açıdan yeterli kabul edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.98 olarak belirlenmiştir (H. Keskin vd., 2013).

Okuduğunu Anlama: Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu değerlendirilen biri hikaye edici diğeri bilgilendirici tür olan iki adet metin ve metne bağlı sorularla belirlenmiştir. Metinler, ABD'de 1969 yılından beri akademik performansı ölçen Ulusal Eğitim İlerleme Değerlendirmesi (NAEP) tarafından kullanılan "Haşlanmış Beş Yumurta" ve "Vızıltı" adlı metinlerin ve sorularının Türkçeye çevrilmesiyle elde edilmiştir. Metinler ve sorular, Türkçeye çevrildikten sonra uzman görüşü kapsamında 1 alan uzmanı, 2 İngiliz Dili ve Edebiyatı bölüm mezunu, 6 sınıf öğretmeni, 4 İngilizce öğretmeni ve iyi derecede İngilizce bilen 2 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilerek son halini almıştır.

Haşlanmış Beş Yumurta adlı metnin ölçme aracı 6'sı çoktan seçmeli, 4'ü açık uçlu olmak üzere 10 sorudan; Vızıltı adlı metnin ölçme aracı 5'i çoktan seçmeli, 3ü açık uçlu olmak üzere 8 sorudan oluşmaktadır. Ölçeklerden elde edilen verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla ölçekler, NAEP tarafından hazırlanan cevap anahtarı çerçevesinde iki ayrı öğretmen tarafından puanlanmıştır.

3.3.1. Programın Uygulanması ve Veri Toplama Süreci

Çalışma grubu için belirlenen okullarda öğretmenler ve yöneticiler ile geliştirilen program hakkında görüşmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlenerek deney grubu öğretmenlerine uygulama hakkında sunumlar yapılmış ve ders işleme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Programın uygulanmasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına;okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma (okuma hızı ve prozodik okuma), hikaye edici ve bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Deney grubuna 15

hafta süren program uygulanmış ve sonrasında son test ölçekleri her iki gruba da uygulanarak veriler elde edilmiştir. Kontrol grubuna ön test ve son test ölçümleri dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubunda ise şekil 3.4'te yer alan uygulamalar yürütülmüştür.

Hafta	Tür	Metin
1.hafta	Akıcı Okuma	Piramit metin Kafiyeli kelime okuma (Melodiye Eşlik Eden Köpek) Koro okuma (Taşıtlar)
2.hafta	Akıcı Okuma	Koro okuma (Yıldızlar) Tekrarlı okuma (Yangın) Tekrarlı okuma (Haftanın Günleri)
3.hafta	Akıcı Okuma	Tekerleme, mani, fıkra okuma Paylaşımlı okuma Okuma tiyatroları (Kemal Yolculuk Yapıyor)
4.hafta	Söz Varlığı Çalışmaları	Kelime çarkı
5.hafta	Bilgilendirici Metin	Kelime çalışmaları Gökkuşağından Bir Kuş
6.hafta	Bilgilendirici Metin	Karşı Karşıya (Kartal-Şahin) Tost Makinesi Nasıl Çalışır?
7.hafta	Hikaye Edici Metin	Cüceler ile Kunduracı Karga Kıran
8.hafta	Bilgilendirici Metin Hikaye Edici Metin	Theremin Kuzey
9.hafta	Hikaye Edici Metin	Dukhalar Posta Güvercini
10.hafta	Bilgilendirici Metin	Su Yosunları Yapay Zeka Evlerde
11. hafta	Hikaye Edici Metin	Engelsiz Yüzücü Hikmet
12.hafta	Hikaye Edici Metin	Kaan ve Büyükannesi Odadaki Patırtı
13. hafta	Bilgilendirici Metin	Çip Organlar Kızak Köpekleri
14.hafta	Hikaye Edici	İki Kardeş Tik-Tak Dükkanı Doruk
15.hafta	Bilgilendirici Metin	Küstüm Çiçeği Çöp Sanatı

Şekil 3.4: OKAP uygulama süreci.

Şekil 3.4'teki uygulama süreci, geliştirilen hikaye edici metin öğretimi ve bilgilendirici metin öğretimi stratejileri çerçevesinde yürütülmüştür. Programın uygulama sürecinde kullanılan metinler tür, uzunluk ve güçlük açısından öğrenci seviyelerine uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Bilgilendirici türdeki metinler seçilirken; öğrencilerin söz varlığını geliştirecek yapıda olması,günlük hayatla ilişkili olması, ilgi çekebilecek özellikte olması, içeriğe uygun

somut örnekler içermesi göz önünde bulundurulmuştur. Hikaye edici türdeki metinler seçilirken; öğrenci seviyesine uygunluğuna, düşündürücülük düzeyine, verilmek istenen mesajın netliğine, kullanılan mecazların ve imaların öğrenci düzeyine uygunluğuna, cümle yapılarına ve uzunluklarına, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak yapıda olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.2. Programın Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Okuduğunu anlama programının geçerlilik çalışmasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Programın kapsam geçerliği, programda hedeflenen kazanımların dördüncü sınıf düzeyindeki anlama yeterlikleri çerçevesinde ele alınmıştır. Kazanımlar alan uzmanı üç akademisyen tarafından incelenmiş ve programda hedeflenen kazanımların dördüncü sınıf düzeyindeki okuduğunu anlama yeterliklerini kapsadığı belirlenmiştir.

Programın güvenirlik çalışmalarında, dördüncü sınıf düzeyinde farklı zamanlarda, farklı gruplarda, farklı uygulayıcılar tarafından uygulandığındaki sonuçlar değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucundaki öğrenci başarısı artış düzeyi ile ana uygulamadaki başarı artış düzeyi benzer seviyededir (bkz. Bulgular). Buradan hareketle geliştirilen okuduğunu anlama programı dördüncü sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerilerini ve bileşenlerini (okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma) geliştirme noktasında geçerli, güvenilir ve uygulanabilir bir programdır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Okumaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Ters maddeler düzeltildikten sonra veriler SPSS 18.0 programında minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve t testi analizleri yapılmıştır. Bununla birlikte her bir öğrencinin puanındaki değişimlerin fark analizleri yapılmıştır.

Okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen veriler 1 ile 4 puan aralığında puanlanmaktadır. Ters madde düzeltmeleri yapıldıktan sonra SPSS 18.0 programında deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinin minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve t testi analizleri yapılmıştır. Bununla birlikte her öğrencinin puanındaki değişimlerin fark analizleri yapılmıştır.

Akıcı okuma verileri öğrencilerin 60 saniyede doğru okudukları kelime sayısı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime sayılarının ortalamaları alınarak gruplar düzeyinde ön test ve son testlerin aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları SPSS.18.0 programında t testi analizleri ve ölçümleri arasındaki puan farkı analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin prozodik okumaları ise 0 ile 4 puan arasında puanlanmaktadır. Ters madde düzenlemeleri yapıldıktan sonra ortalama puanlar SPSS programında belirlenerek fark analizleri yapılmıştır.

Okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla iki farklı türde metin ve metne bağlı sorulardan oluşan testler kullanılmıştır. Hikaye edici metin türündeki testte 6 adet çoktan seçmeli, 4 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Çoktan seçmeli sorulara verilen doğru cevaplar beşer puan olarak hesaplanırken açık uçlu sorulara verilen tam cevaplar 3 soruda 15 puan 1 soruda 25 puan olarak hesaplanmıştır. Kabul edilebilir cevaplar için ise cevap anahtarı oluşturulmuş ve buna göre puanlanmıştır. Bilgilendirici metin türündeki okuduğunu anlama testi ise 5 çoktan seçmeli 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorulara verilen doğru cevaplar beşer puan, açık uçlu sorular ise 25 puan olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçların SPSS programında deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanlarına göre aritmetik ortalamaları, t testi analizleri ve fark analizleri yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve alan notlarından elde edilen veriler tema ve alt temalar altında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Okul ziyaretlerinde araştırmacının öğretmenlerle sürece dair yaptığı konuşmalar alan notu olarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler nicel verilerle karşılaştırılarak nicel verilerden elde edilen bulguların nitel veriler tarafından desteklenip desteklenmeme durumu ele alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde araştırmadan elde edilen verilere ait istatistikler ve analizler yer almaktadır. Bununla birlikte hazırlanan okuduğunu anlama programının pilot uygulamarına ilişkin bilgiler de yer almaktadır.

Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Değerler normal dağılım gösterdiği kabul edilen değerler (±1,5) arasında yer aldığından parametrik testler yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmanın bulguları şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Ön test ölçümlerine ilişkin istatistikler,
2. Son test ölçümlerine ilişkin istatistikler,
3. Ön test-son test fark ortalamalarına ilişkin istatistikler.

Ön test ölçümlerinde grupların eşitliği, son test ölçümlerinde deney grubu ile kontrol grubu arasındaki puanların farklılaşma durumları, ön test-son test fark ortalamalarında ise grupların erişi düzeyleri yer almaktadır.

4.1. PİLOT UYGULAMAYA İLİŞKİN BULGULAR

Pilot uygulamanın çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Çalışma grubu istatistikleri.

Sınıf	***f***	**%**
Keçiören	9	26,4
Mamak (merkez)	14	41,2
Mamak (köy)	11	32,4

Telafi eğitimindeki pilot uygulamaya üç okuldan toplam 41 öğrenci katılmış, 34 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 9'u (%26,4) Keçiören ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulda, 14'ü (%41,2) Mamak ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulda, 11'i (32,4) ise Mamak ilçesine bağlı bir köy okulunda öğrenim görmektedir.

Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları tablo 4.2'de görülmektedir.

Tablo 4.2: Çalışma grubu cinsiyet istatistikleri.

Cinsiyet	***f***	**%**
Kız	21	61,8
Erkek	13	38,2
Toplam	34	100

Araştırmaya katılan 34 öğrencinin 21'ini (%61,8) kız öğrenciler, 13'ünü (%38,2) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışma grubundan elde edilen okumaya yönelik tutum verileri tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Tutum ön test – son test verileri.

Tutum	***f***	**En küçük**	**En yüksek**	**Ortalama**	**SS.**
Ön test	34	2,48	5,00	3,99	0,67
Son test	34	1,84	5,00	4,39	0,62
Fark				0,40	

p=0,002<0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ölçeğinden elde edilen ortalamanın 3,99/5 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okumaya yönelik tutum son test ölçeğinden elde edilen ortalama ise 4,39/5 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında 0,40 puan anlamlı bir fark görülmektedir(p=0,02<0,05). Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama programı, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin okuma motivastonuna ilişkin veriler tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Motivasyon ön test – son test verileri.

Motivasyon	***f***	**En küçük**	**En yüksek**	**Ortalama**	**SS.**
Ön test	34	2,50	3,94	3,32	0,35
Son test	34	2,61	4,00	3,41	0,35
Fark				0,09	

p=0,12>0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ölçeğinden elde edilen ortalamanın 3,32/4 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma motivasyonu son test ölçeğinden elde edilen ortalamanın ise 3,41/4 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında 0,09 puanlık bir fark görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin okuma motivasyonu ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir(p=0,12>0,05).

Çalışma grubundan elde edilen okuma hızı verileri tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Okuma hızı ön test – son test verileri.

Okuma hızı	***f***	**En küçük**	**En yüksek**	**Ortalama**
Ön test	34	44	146	96,67
Son test	34	56	169	113,47
Fark				16,8

p=0,00<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin 60 saniyedeki okuma hızı ön test ortalamalarının 96,6 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin 60 saniyedeki okuma hızı son test ortalamaları ise 113,47 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızı ön test ve son test verileri arasında 16,8 puan anlamlı bir fark görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama programı, öğrencilerin okuma hızları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahiptir (p=0,00<0,05).

Çalışmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma verileri tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Prozodi ön test – son test verileri.

Prozodi	***f***	**En küçük**	**En yüksek**	**Ortalama**
Ön test	34	30	60	52,26
Son test	34	30	60	54,94
Fark				2,68

p=0,07>0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin prozodik okuma ön test ölçeğinden elde edilen ortalamanın 52,26 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin prozodik okuma son test ölçeğinden elde edilen ortalama ise 54,94 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin prozodik okuma ön test ve son test puanları arasında 2,68 puanlık bir fark görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilerin prozodik okuma ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir(p=0,07>0,05).

Öğrencilere uygulanan hikaye edici metin türündeki okuduğunu anlama testine ilişkin veriler tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Hikâye edici metin türünde okuduğunu anlama testi ön test – son test verileri.

Hikaye Edici	***f***	**En küçük**	**En yüksek**	**Ortalama**
Ön test	34	0	90	45,44
Son test	34	10	100	73,08
Fark				27,64

p=0,00<0,05

Öğrencilerin hikaye edici metin türündeki anlama testi verilerine bakıldığında ön test puan ortalamalarının 45,44 olduğu görülmektedir. Öğrencilere uygulanan program sonrasında son test puan ortalamaları ise 73,08 olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin hikaye edici metin türünde ön test son test puan ortalamaları arasında 27,64 puanlık anlamlı bir fark görülmektedir($p=0,00<0,05$). Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama programı, öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Öğrencilere uygulanan bilgilendirici metin türündeki okuduğunu anlama testine ilişkin veriler tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama testi ön test – son test verileri.

Bilgilendirici	***f***	**En küçük**	**En yüksek**	**Ortalama**
Ön test	34	5	90	45,88
Son test	34	10	100	70,58
Fark				24,70

$p=0,00<0,05$

Öğrencilerin bilgilendirici metin türündeki anlama testi verilerine bakıldığında ön test puan ortalamalarının 45,88 olduğu görülmektedir. Öğrencilere uygulanan program sonrasında son test puan ortalamaları ise 70,58 olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metin türünde ön test son test puan ortalamaları arasında 24,70 puanlık anlamlı bir fark görülmektedir($p=0,00<0,05$). Elde edilen bu sonuçlara göre öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama programı, öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre 34 öğrenciyle yürütülen okuduğunu anlama programı; öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma hızları, hikaye edici ve bilgilendirici tür metinlerde okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı düzeyde bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma motivasyonu ve prozodik okuma üzerinde anlamlı bir etki göstermemektedir.

Araştırmanın deney ve kontrol grubuna ait istatistikler tablo 4.9'daki gibidir.

Tablo 4.9: Deney-kontrol grubu istatistikleri.

Grup	**Frekans**	**Yüzdelik**
Deney	179	50,7
Kontrol	174	49,3
Toplam	353	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 179'u (%50,7) deney grubunda, 174'ü (%49,3) kontrol grubunda yer almaktadır.

4.2. ANA UYGULAMAYA İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Ön Test Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın alt problemlerinden;

Araştırmanın ön test sürecinde öğrencilere; okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği, okuma hızı, prozodik okuma ölçeği, hikaye edici türde okuduğunu anlama testi ve bilgilendirici türde okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin ön test verileri tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Tutum, motivasyon, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama ölçekleri ön test istatistikleri.

	N	En küçük	En yüksek	Ortalama	SS.	Skewness	Kurtosis
Tutum	315	1,40	5,00	3,918	0,58	-0,755	0,914
Motivasyon	317	1,72	4,00	3,223	0,41	-0,633	0,459
Okuma hızı	318	10	140	83,468	22,14	-0,17	0,368
Prozodi	298	0	4,00	2,816	0,76	-0,687	0,841
Hikaye Ed.	314	0	95	31,401	22,34	0,737	-0,266
Bilgilendirici	310	0	100	29,516	19,87	0,911	0,653

Tablo 4.10'da öğrencilerin; okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, okuma hızı, prozodik okuma, hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama, bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön testlerinden elde edilen istatistiki bilgiler yer almaktadır. Yapılan normallik testleri sonucunda parametrik testler uygulanmış ve ilgili analizler yapılmıştır. Buna göre; okumaya yönelik tutum ölçeğine 315 öğrenci geçerli cevap vermiş ve ortalama puan 5 üzerinden 3,918 olarak, okuma motivasyonu ölçeğine 317 öğrenci geçerli cevap vermiş ve ortalama puan 4 üzerinden 3,223 olarak belirlenmiştir. Okuma hızının belirlenmesinde 318 öğrencinin 60 saniyede doğru okudukları kelime sayıları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin okuma hızı dakikada 10-140 kelime arasında yer alırken ortalama hız 83,468 olarak elde edilmiştir. Prozodik okuma ölçeği ile 298 öğrenci değerlendirilmiş olup ortalama puan 4 üzerinden 2,816 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama boyutunda hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama testine 314 öğrenci katılmış ve ortalama puan 100 üzerinden 31,401 olarak elde edilmiştir. Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama testine ise 310 öğrenci katılmış ve ortalama puan 100 üzerinden 29,516 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte basıklık ve çarpıklık

değerlerine bakıldığında değerlerin ±1,5 aralığında olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.2.2. Son Test Uygulamalarından Elde Edilen Bulgular

Ön test uygulamalarından sonra deney grubu öğrencilerine 15 hafta okuduğunu anlama programı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan program sonrası eğitimine müdahale edilmeyen grubunda dahil edildiği son test bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11: Tutum, motivasyon, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama ölçekleri son test istatistikleri.

	N	En küçük	En yüksek	Ortalama	SS.	Skewness	Kurtosis
Tutum	288	1,40	5,00	4,058	0,59	-0,973	0,144
Motivasyon	295	1,72	4,00	3,321	0,40	-0,744	0,142
Okuma hızı	311	13	160	91,913	24,394	-0,47	0,450
Prozodi	296	1,00	4,00	3,236	0,69	-0,523	-353
Hikaye Ed.	292	0	100	46,318	25,75	0,199	-1,031
Bilgilendirici	282	0	100	46,702	25,19	0,298	-0,819

Okuduğunu anlama programının uygulanması sonrası yapılan son test bulgularına göre;

- Okumaya yönelik tutum ölçeğine 288 öğrenci geçerli cevap vermiş olup ortalama puan 5 üzerinden 4,058 olarak elde edilmiştir.
- Okuma motivasyonu ölçeğine 295 öğrenci geçerli cevap vermiş ve 4 üzerinden 3,21 ortalama puan elde edilmiştir.
- Ölçüme katılan 311 öğrencinin 60 saniyedeki okuma hızları 13-160 kelime aralığında değişmekte olup ortalama kelime sayısı 91,913 olarak elde edilmiştir.
- Öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden (n=296) elde edilen ortalama puan 4 üzerinden 3,236 olarak bulunmuştur.
- Hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama testine 292 öğrenci katılmış olup ortalama puan 100 üzerinden 46,318 olarak belirlenmiştir.
- Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama testine 282 öğrenci katılmı olup ortalama puan 100 üzerinden 46,702 olarak tespit edilmiştir.

4.2.3. Okuduğunu Anlama Programının Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemi olan "Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12: Okumaya yönelik tutum ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	161	3,83	0,57	308	1,804	0,07
Kontrol	149	3,96	0,69			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test puanı ortalamaları (3,96) deney grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test puanı ortalamalarına (3,83) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır($t_{(308)}$=-1,804;p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Okumaya yönelik tutum son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	141	4,13	0,57	278	2,014	0,04
Kontrol	139	3,98	0,62			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum son test puanı ortalamaları (4,13) kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum son test puanı ortalamalarına (3,98) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur($t_{(278)}$=2,014;p<0,05).

Okumaya yönelik tutum ön test ortalama puanlarının deney kontrol grubu arasındaki farklılığa bakıldığında (Tablo 4.12) kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının deney

grubu ortalama puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir. Okumaya yönelik tutum ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının eşitlendiği görülmektedir. Okumaya yönelik tutum son test ortalama puanlarına bakıldığında (Tablo 4.13) deney grubu öğrenci puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. Bu analizler sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.14'te görülmektedir.

Tablo 4.14: Okumaya yönelik tutum son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri.

	f	**Ortalama**	**SS**	**SD**	**T**	**p**
Deney	130	0,232	0,49	256	3,736	0,00
Kontrol	128	0,007	0,53			

Okumaya yönelik tutum son test-ön test ortalama farklarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,232, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,007 olarak belirlenmiştir. Ortalama farkları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(256)}$=3,736;p<0,05).

4.2.4. Okuduğunu Anlama Programının Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan "Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Okuma motivasyonu ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	***f***	**Ortalama**	**SS**	**SD**	**T**	**p**
Deney	163	3,17	0,44	311	1,920	0,05
Kontrol	150	3,26	0,41			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanı ortalamaları (3,26) deney grubu öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanı ortalamalarına (3,17) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır($t_{(311)}$=-1,920;p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Okuma motivasyonu son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	***f***	**Ortalama**	**SS**	**SD**	**T**	**p**
Deney	144	3,39	0,37	289	2,378	0,01
Kontrol	147	3,28	0,41			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin okuma motivasyonu son test puanı ortalamaları (3,39) kontrol grubu öğrencilerin okuma motivasyonu son test puanı ortalamalarına (3,28) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır($t_{(289)}$=2,378;p<0,05).

Okuma motivasyonu ön test ortalama puanlarının deney kontrol grubu arasındaki farklılığa bakıldığında (Tablo 4.15) kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının deney grubu ortalama puanlarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiki olarak anlamlı olmadığından okuma motivasyonu ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının eşitliği görülmektedir. Okuma motivasyonu son test ortalama puanlarına bakıldığında (Tablo 4.16) deney grubu öğrenci puanlarının kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu analizler sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin okuma motivasyonu puanları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 4.17'de görülmektedir.

Tablo 4.17: Okuma motivasyonu son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri.

	f	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	138	0,18	0,39	276	4,705	0,00
Kontrol	140	0,005	0,24			

Okuma motivasyonu son test-ön test ortalama farklarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,18, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,005 olarak belirlenmiştir. Ortalama farkları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(276)}$=4,705;p<0,05).

4.2.5. Okuduğunu Anlama Programının Okuma Hızı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu iki başlık altında (4.5-4.6) araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızı ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu t testi istatistikleri tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18: Okuma hızı ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	162	85,78	25,37	316	1,908	0,057
Kontrol	156	81,06	17,95			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızı ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin okuma hızı ön test puan ortalamaları (85,78) kontrol grubu öğrencilerin okuma hızı ön test puan ortalamalarına (81,06) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır($t_{(313)}$=-2,843;p<0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızı son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19: Okuma hızı son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	157	98,28	27,70	309	4,816	0,00
Kontrol	154	85,41	18,40			

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızı son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin okuma hızı son test puanı ortalamaları (98,28) kontrol grubu öğrencilerin okuma hızı son test puanı ortalamalarına (85,41) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır.($t_{(309)}$=4,816;p<0,05).

Okuma hızı ön test ortalama puanlarının deney kontrol grubu arasındaki farklılığa bakıldığında (Tablo 4.18) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı düzeylerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Okuma hızı son test ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.19); deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu analizler sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin okuma hızı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan okuma hızı son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 4.20'de görülmektedir.

Tablo 4.20: Okuma hızı son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri.

	f	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	151	14,05	12,72	302	8,216	0,00
Kontrol	153	4,35	7,11			

Okuma hızı son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 14,05, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 4,35 olarak belirlenmiştir. Ortalama farkları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir($t_{(302)}$=8,216;p<0,05).

4.2.6. Okuduğunu Anlama Programının Prozodik Okuma Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu t testi istatistikleri tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21: Prozodik okuma ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	140	2,72	0,85	288	-1,789	0,07
Kontrol	150	2,87	0,62			

Araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin prozodik okuma ön test puan ortalamaları (2,72) kontrol grubu öğrencilerin prozodik okuma ön test puan ortalamalarına (2,87) göre düşük çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır($t_{(288)}$=-1,789;p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22: Prozodik okuma son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	141	3,43	0,70	294	5,283	0,00
Kontrol	155	3,02	0,61			

Araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin prozodik okuma son test puanı ortalamaları (3,43) kontrol grubu öğrencilerin prozodik okuma son test puanı ortalamalarına (3,02) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre ortalama puanlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır.($t_{(294)}$=5,283;p<0,05).

Prozodik okuma ön test ortalama puanlarının deney kontrol grubu arasındaki farklılığa bakıldığında (Tablo 4.21) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma puanlarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Prozodik okuma son test ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.22); deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu analizler sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin prozodik okumaları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan

prozodik okuma son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.23'te görülmektedir.

Tablo 4.23: Prozodik okuma son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri.

	f	**Ortalama**	**SS**	**SD**	**T**	**p**
Deney	138	0,72	0,50	285	11,471	0,00
Kontrol	149	0,14	0,34			

Prozodik okuma son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 0,72, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 0,14 olarak belirlenmiştir. Fark ortalamaları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir($t_{(285)}$=11,471;p<0,05).

4.2.7. Okuduğunu Anlama Programının Hikaye Edici Türde Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu iki başlık altında (4.2.7-4.2.8) araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu t testi istatistikleri Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24: Hikâye edici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	***f***	**Ortalama**	**SS**	**SD**	**T**	**p**
Deney	158	33,19	21,71	312	1,435	0,15
Kontrol	156	29,58	22,88			

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları (33,19) kontrol grubu öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama ön test puan ortalamalarına (29,58)

göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir($t_{(312)}$=1,435;p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu t testi istatistikleri tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25: Hikâye edici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	146	55,78	25,58	290	6,745	0,00
Kontrol	146	36,84	22,27			

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test puan ortalamaları (55,78) kontrol grubu öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test puan ortalamalarına (36,84) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre bu farklılık istatistiki olarak anlamlıdır($t_{(290)}$=6,745;p<0,05).

Hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama ön test ortalama puanlarının deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığa bakıldığında (Tablo 4.24) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.25); deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu analizler sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 4.26'da görülmektedir.

Tablo 4.26: Hikâye edici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri.

	f	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	141	23,04	20,33	277	7,495	0,00
Kontrol	138	7,39	14,86			

Hikaye edici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 23,04, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 7,39 olarak belirlenmiştir. Fark ortalamaları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir($t_{(277)}$=7,495;p<0,05).

4.2.8. Okuduğunu Anlama Programının Bilgilendirici Türde Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu t testi istatistikleri tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27: Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	159	31,54	20,48	308	1,848	0,06
Kontrol	151	27,38	19,04			

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test puan ortalamaları (31,54) kontrol grubu öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test puan ortalamalarına (27,38) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir($t_{(308)}$=1,848;p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu t testi istatistikleri tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28: Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubu istatistikleri.

Grup	*f*	Ortalama	SS	SD	T	p
Deney	139	56,43	25,26	280	6,910	0,00
Kontrol	143	37,23	21,28			

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test ölçümlerinin deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test puan ortalamaları (56,43) kontrol grubu öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test puan ortalamalarına (37,23) göre yüksek çıkmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre bu farklılık istatistiki olarak anlamlıdır($t_{(280)}$=6,910;p<0,05).

Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test ortalama puanlarının deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığa bakıldığında (Tablo 4.27) deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.28); deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu analizler sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama programının öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tablo 4.29'da görülmektedir.

Tablo 4.29: Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubu istatistikleri.

	f	**Ortalama**	**SS**	**SD**	**T**	**p**
Deney	134	24,21	26,05	272	5,547	0,00
Kontrol	140	9,39	17,53			

Bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama son test-ön test fark ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 24,21, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 9,39 olarak belirlenmiştir. Fark ortalamaları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir($t_{(272)}$=5,547;p<0,05).

4.2.9. Okuduğunu Anlama Programının Eğitim Öğretimde Uygulama Sürecine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın nitel problemi olan "Geliştirilen okuduğunu anlama programının uygulama süreci nasıldır?" sorusuna ve "Programa yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?" alt problemine yönelik bulgular yer almaktadır.

"Programa yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranırken öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve araştırmacı notlarından yararlanılmıştır. Öğretmen görüşleri çerçevesinde tema, alt tema ve kodlar Tablo. 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30: Tema, alt tema ve kod bilgileri.

Tema	Alt Tema	Kod
Öğrenci	• İlgi • Tutum • Motivasyon • Stratejiyi Anlama	• Merak uyandırma • Okumaya istekli olma • Metin türlerini ayırt etme/Uygulama basamaklarını doğru kullanma
Öğretmen	• Strateji Kullanma/Öğretme	• Öğrencinin aktif katılımı
Program	• Güçlü yönler • Zayıf yönler	• Kolay ve anlaşılabilir olma • Pasif öğrenciler

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere programa ilişkin öğretmen görüşleri; öğrenci, öğretmen ve program teması altında ele alınmıştır. Öğrenci temasında öğrencilerin ilgi, tutum, motivasyon ve stratejileri anlama durumları; öğretmen temasında stratejileri kullanabilme ve öğrencilere öğretebilme durumları; program temasında ise programın güçlü ve zayıf yönleri ele alınmış ve aşağıda öğretmen ifadeleri çerçevesinde sunulmuştur.

4.2.9.1. Öğrenci Temasına İlişkin Bulgular

Programı uygulayan öğretmenlere "Metinler öğrencilerin ilgilerini çekmeyi başarabiliyor mu?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu soruya "evet" yanıtını vermiştir. Bununla birlikte araştırmacı notlarında şu ifade yer almaktadır: "*Hocam öğrenciler metinleri gördüklerinde hemen alıp incelediler. Ev aletlerinin nasıl çalıştığını anlatan metinlerin devamı varsa birkaç tane daha istiyoruz*." (Okul ziyareti, 06.12.2021). Metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmesi ders sürecinin başarılı ilerlemesi için ilk adım olarak görülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin metinlere yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla öğretmenlere "Öğrencilerin metinleri okumaya karşı isteklilik durumları nedir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin süreç başında pek istekli olmadıklarını ancak metinleri anlamaya başladıklarında öğrencilerin isteklilik düzeyinde artış olduğunu ifade etmişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin okumaya olan isteklerinin düşük olduğu, okumaktan kaçındıklarını ve metin incelemeye

yanaşmama gibi genel bir tutuma sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Deney grubu öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu durum şu ifadelerle anlatılmıştır:

Tablo 4.31: İlgi, tutum alt temasına ilişkin öğretmen ifadeleri.

Öğretmen	İfade
Ö2	*"İlk başta metinlerle çalışmak çocuklara çok zor geldi. Etkinlikler çocukları sorgulamaya ittiği için bu etkinlikleri yapmak istemediler. Zaman içerisinde bu durum değişmeye başladı."*
Ö7	*"Başlarda okudukları metinden çok az şeyi anlıyorlardı."*

Öğrencilerin programın uygulama süreci başlarında ilgisiz ve isteksiz olmalarında daha önceki yaşadıkları metin işleme deneyimlerinin etkisi olduğu ifade edilebilir. Bununla ilgili araştırmacı notlarında şu ifade yer almaktadır:

Öğretmenlere "Türkçe dersinde metinleri işlerken kullandığınız bir strateji var mı, metinleri nasıl işliyorsunuz?" sorusunu yönelttiğimde öğretmenler; özel bir strateji, yöntem kullanmadıklarını, ders kitaplarındaki etkinlikleri sırayla yaptırdıklarını ifade etmişlerdir (Araştırmacı notu: 1.bilgilendirme toplantısı).

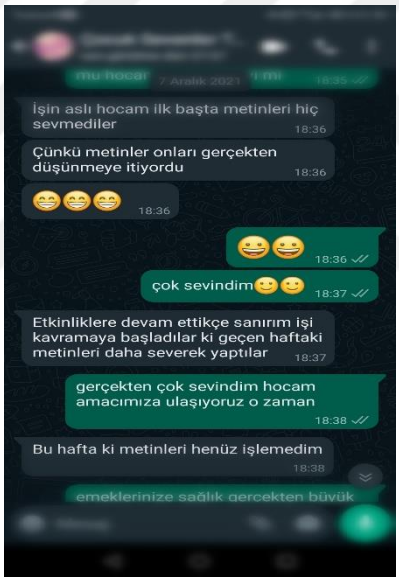
Öğrenci ders kitaplarında yer alan metinler işlenirken öğrenciler tarafından metnin okunması ve metne bağlı soruların cevaplanması ile süreç tamamlanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin metni yeterince anlayamadığı, metni anlamadığı için de dersten koptuğu ve okumaya karşı olumsuz tutum geliştirdiği ifade edilebilir. Öğrencilerin zaman içinde tutumlarının ve anlamalarının artmasında OKAP stratejilerinin ve kullanılan metinlerin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü gerek hikaye edici metin işleme stratejisinde gerekse bilgilendirici metin işleme stratejisinde okuma üçüncü basamakta yer almaktadır. İlk iki basamak öğrencilerin konuya yönelik ön hazırlığını içermektedir. Dolayısıyla bu yolla öğrencilerin dikkatini metnin konusuna yoğunlaştırmaları sağlanır. Süreçten hoşlanan öğrencilerin bir sonraki etkinliklere istekli olmaları beklenen bir durumdur.

Öğretmenlere "Öğrenciler bilgilendirici metin ile hikaye edici metinleri ayırt edebiliyor mu?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya deney grubu öğretmenlerinin tamamı "Evet, ayırt edebiliyorlar." şeklinde yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte "Strateji basamaklarını uygun bir şekilde kullanabiliyorlar mı?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin söylemleri şu şekildedir:

Tablo 4.32: Stratejiyi anlama alt temasına ilişkin öğretmen ifadeleri.

Öğretmen	İfade
Ö4	*"Stratejiyi kavrayana kadar zorlandılar ama şimdi gayet iyi yapıyorlar."*
Ö6	*"Öğrenciler sistemi kavradıkça daha eğlenceli ve faydalı hale gelen bir strateji. Zaman içerisinde kolaylaşıp eğlenceli bir hal aldı."*
Ö3	*"Metinleri okuma ve anlama konusunda her geçen hafta daha ilerlediklerini düşünüyorum."*

Öğretmen ifadelerinden öğrencilerin metin işleme stratejilerini öğrenmeye başladıklarında zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu zorluğun süreç içerisinde ortadan kalktığı ve hatta öğrencilerin eğlenerek metin işledikleri görülmektedir.



Şekil 4.1: Deney grubundan bir öğretmen ile araştırmacı arasındaki yazışma.

Şekil 4.1'de araştırmacı ile deney grubu öğretmenlerinden biri arasında geçen yazışma gösterilmiştir. Öğretmen ifadesinde etkinliklerin süreç başında öğrencileri düşünmeye zorladığını bu durumun ise öğrenciler tarafından pek hoş karşılanmadığı ifade edilmektedir. Çünkü öğrencilerin düşünmeye zorlanması onların konfor alanından çıkmalarını ve bir çaba göstermelerini gerektirmektedir. Ancak etkinliklerin devam etmesiyle öğrenciler stratejilerin okuduğunu anlamalarını ve düşünme becerilerini artırdığını fark etmişler ve etkinlikleri severek yapmaya başlamışlardır.

4.2.9.2. Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler hikaye edici ve bilgilendirici metin işleme stratejilerini metin üzerinde uygulamalı olarak öğrencilere öğretmektedir. Bu süreçte öğretmen strateji kullanımında öğrenciye model olarak sürece başlayıp kademeli olarak öğrencilere bağımsız bir şekilde stratejiyi kullandırmayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda öğretmenlere "Öğrenciler etkinliklere aktif olarak katılıyor mu?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.33: Strateji kullanma alt temasında aktif katılıma ilişkin öğretmen ifadeleri.

Öğretmen	İfade
Ö3	*"Evet katılıyorlar. Yalnızca ilk başlarda dikkat dağınıklığı yüksek öğrencilerin ilgileri farklı bir noktaya kayabiliyordu, ancak son etkinlikler daha seri ve kolay bir şekilde ilerliyor. "*
Ö5	*"Çoğunlukla. Derse dikkatini veremeyen birkaç öğrencim var"*
Ö6	*"Sınıf mevcudunun büyük çoğunluğu katılıyor."*

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerin çoğunluğunun etkinliklere aktif katılım sağladığını ifade etmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin OKAP'ı anladıkları, öğrencilere etkili bir şekilde strateji öğretimi yaptıkları ifade edilebilir.

4.2.9.3. Program Temasına İlişkin Bulgular

Programın uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere "Uygulayıcı penceresinden stratejilerin uygulanabilirliği hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.34: Stratejilerin uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen ifadeleri.

Öğretmen	İfade
Ö3	"*Stratejinin her seviyeye göre anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Uygulama açısından gayet kolay. Özellikle bilgilendirici metinlerde önemli cümlelerin altını çizme, not alma, özet yapma vs. gibi konularda ilerleme kaydettiler. Bunun diğer derslerine de yansıdığını gözlemledim.*"
Ö7	*"Kolay uygulanabilir ve anlaşılır stratejiler."*

Öğretmenler stratejilerin uygulayıcı açısından kolay, açık ve anlaşılabilir olduğunu, uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını; bunun diğer derslerde de etkisini gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte iki öğretmen (Ö1,Ö4) başlarda zamanı etkili kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Programın güçlü yönlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere "Gözlemlerinize göre öğrencilerinizde okuma ve okuduğunu anlama becerileri açısından gelişme var mı?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenler, öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttığını; yorumlama ve çıkarım yapma becerilerinin geliştiğini, daha hızlı ve istekli bir şekilde okuduklarını ifade etmiştlerdir. Bunula ilgili öğretmen söylemleri tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35: Programın güçlü yönlerine ilişkin öğretmen ifadeleri.

Öğretmen	İfade
Ö2	*"Çocukların okuduğunu yorumlama becerisinde ilerleme olduğunu düşünüyorum."*
Ö3	*"Dönem başına göre daha hızlı ve daha istekli okuyorlar. Okuduklarını daha net anlıyorlar."*
Ö4	*"Bu hafta ders kitabındaki metinlerin cevaplarını yazarlarken bu sonuca metnin hangi cümlesine dayanarak ulaştın? diye sorduğumda ilgili cümleyi bulabilen öğrenci sayısı eskiye nazaran artmıştı. Önceden bu soruyu sorduğumda cevap verebilen 1-2 kişiyi geçmiyordu."*
Ö6	*"Okudukları metinleri daha iyi anlamaya ve anlatmaya başladılar bu sayede de okumaktan keyif aldıklarını düşünüyorum."*

Öğrencilerin okuma düzeylerinin ve akademik başarılarının heterojen yapıda olması programın uygulanmasında yavaşlatıcı etki göstermektedir. Pasif öğrencilerin okumaya ve anlamaya odaklanmakta zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda programın zayıf yönlerine ilişkin söylemler tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36: Programın zayıf yönlerine ilişkin öğretmen ifadeleri.

Öğretmen	İfade
Ö5	"*Anlayarak, istekli ve kuralına uygun okumayan öğrencilerim nerde nasıl cevap vereceğini tam olarak anlayamıyor."*
Ö7	*"Sınıfta genel olarak derse katılımı yüksek olan öğrencilerde aktif katılım olurken, daha pasif öğrenciler sürece daha az katılıyor."*

Özetle:

- Kullanılan metinlerin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap ettiği,
- Öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği,
- Kullanılan metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olduğu,
- Öğrencilerin metin türlerini kolaylıkla ayırt edebildikleri,
- Stratejilerin uygulama basamaklarını doğru kullanabildikleri,
- Öğrencilerin metin işleme sürecine aktif olarak katıldığı,
- Öğretmenlerin stratejiyi açık, anlaşılır ve kolay uygulanabilir bulduğu,
- Öğrencilerin diğer derslerdeki performanlarına olumlu yönde etki ettiği,
- Öğrencilerin süreç başında zorlandığı
- Pasif öğrencileri çok fazla hareketlendiremediği,
- Süreç başlarında öğretmenlerin süreyi yetiştiremediği bulguları elde edilmiştir.

Tablo 4.37'de araştırmadan elde edilen nicel verilerle nitel verilerin karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 4.37: Araştırmanın nitel ve nicel bulgularının karşılaştırılması.

	Nicel Bulgular	**Nitel Bulgular**	**Karşılaştırma**
Tutum	Deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,232, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,007	*"Öğrenciler sistemi kavradıkça daha eğlenceli ve faydalı hale gelen bir strateji. Zaman içerisinde kolaylaşıp eğlenceli bir hal aldı."* (Ö6)	Nitel bulgular nicel bulguları desteklemektedir.
Motivasyon	Deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,18, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 0,005'tir.	*"İlk başta metinlerle çalışmak çocuklara çok zor geldi. Etkinlikler çocukları sorgulamaya ittiği için bu etkinlikleri yapmak istemediler. Zaman içerisinde bu durum değişmeye başladı."* (Ö2)	Nitel bulgular nicel bulguları desteklemektedir.
Akıcı Okuma	Deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 14,05, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkları 4,35'tir.	*"Dönem başına göre daha hızlı ve daha istekli okuyorlar. Okuduklarını daha net anlıyorlar."*(Ö3)	Nitel bulgular nicel bulguları desteklemektedir.

Okuduğunu Anlama	Deney grubu öğrencilerinin hikaye edici türde son test-ön test puan farkı ortalamaları 23,04, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 7,39'dur. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici türde son test-ön test puan farkı ortalamaları 24,21, kontrol grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamaları 9,39'dur.	*"Çocukların okuduğunu yorumlama becerisinde ilerleme olduğunu düşünüyorum."* (Ö2) *"Okudukları metinleri daha iyi anlamaya ve anlatmaya başladılar bu sayede de okumaktan keyif aldıklarını düşünüyorum."* (Ö6)	Nitel bulgular nicel bulguları desteklemektedir.

Tablo 4.37'de görüleceği üzere deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test-ön test puanlarındaki artış anlamlı düzeydedir. Öğretmen ifadelerine bakıldığında öğrencilerin uygulama sonrasında okumaya yönelik tavırlarında, hislerinde ve çabalarında bir artış olduğu değerlendirilmektedir. Buradan hareketle nitel verilerden elde edilen bulgular araştırmanın nicel bulgularındaki anlamlı farklılığı desteklemektedir.

Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test-ön test puanlarına bakıldığında anlamlı düzeyde artış görülmektedir. Nitel bulgularda ise öğrencilerin okumaya yönelik isteklilik durumlarında olumlu yönde bir artış olduğu ifade edilmektedir. Bu veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin okuma motivasyonundaki anlamlı düzeydeki artışı nitel bulguların desteklediği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerin okuma hızı son test-ön test farklarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. Öğretmen ifadelerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesine göre daha akıcı okudukları ve enerjilerini kelime tanıma yerine okuduğunu anlamaya odakladıkları ifade edilebilir.

Tabloda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında istatistiki olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Nitel bulgularda da öğretmenler öğrencilerin çıkarım yapma, yorumlama, özetleme gibi okuduğunu anlama çıktıları gösterdiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede veriler incelendiğinde araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği ifade edilebilir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarındaki nicel değişimleri desteklemektedir.

5. TARTIŞMA

Okumaya yönelik tutum öğrencinin okuma niyetiyle doğrudan ilişkili bir durumdur. Dolayısıyla okuma becerileri geliştirilmek istendiğinde okumaya yönelik tutumun göz ardı edilemez bir faktör olduğu ifade edilebilir. Alanyazında yer alan çalışmalar okumaya yönelik tutumun ailevi, içsel ve okul faktörü olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu belirtmektedir (Kocaarslan, 2016). Burada en önemli ve en güçlü bileşen içsel faktör olarak görülmektedir. İçsel faktör ise merak, motivasyon ve öz yeterlik alt faktörlerini içermektedir. Bu çalışmada okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için öğrencinin ilgi alanına girebilen, merak duygusunu tetikleyen, öğrenci seviyesine uygunluğu ile öğrencide öz yeterlik duygusu oluşturan, bunlarla birlikte öğrenciyi okumaya motive eden metinler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı düzeydedir. Buradan hareketle kullanılan metinlerin ve yapılan bütüncül çalışmaların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu ileri sürülebilir. Okuma tutumunun okuduğunu anlama ile ilişkisini inceleyen diğer çalışmalara bakıldığında (Boz ve Ulusoy, 2020; Deveci, 2019; Sallabaş, 2008) bu çalışmada okumaya yönelik tutumun artırılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlandığı söylenebilir. Okuduğunu anlama programı sonrasında okumaya yönelik tutumlarını artıran öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları da beklenmektedir. Alanyazındaki çalışmalar okumaya yönelik tutumu yüksek olan öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Bayraktar ve Firat, 2020; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Kızıltaş, 2018). Ayrıca erken yaşlarda okumaya yönelik olumlu tutum kazanamayan bireylerin yetişkinlikleri döneminde okuma alışkanlığı kazanamadıkları görülmektedir (Smith, 1990).

Okuma motivasyonu bireyi okumaya iten güç olarak ifade edilmektedir. Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Dışsal motivasyonda öğrencileri okumaya bir ödül ya da sosyal bir çıkar benzeri bir etken harekete geçirirken içsel motivasyonda tamamen bireyin içinden gelen, kişisel inanç ve hedefleri harekete geçirmektedir. İçsel motivasyonun da en önemli güdüleyicisinin merak olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin meraklarını artıran ve okuma sonucunda merakını tatmin edebileceği bir süreç yürütülmüştür. Bu yolla öğrencinin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlanması

amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde okuma motivasyonunun okuduğunu anlama ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Zhang ve diğerleri (2020), NAEP 2015 kapsamında 105.000 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada okuma motivasyonunun okuma başarısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif ilişkiyi tespit eden birçok çalışma bulunmaktadır (Nie ve Lau, 2010; Troyer vd., 2019; Urfalı-Dadandı, 2020; Uysal Dede, 2019; Yıldız, 2013). Araştırmada bilgilendirici ve hikaye edici türler olmak üzere iki farklı metin işleme stratejisi kullanılmıştır. Metin türleri ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Guthrie ve diğerleri, 2007) metin türleri ile okuma motivasyonu arasında yüksek bir ilişki bulunmadığını ifade etmektedir. Araştırmanın sonuçları değerlendirilidiğinde geliştirilen okuduğunu anlama programı deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarına anlamlı düzeyde etki etmiştir.

Akıcı okuma okuduğunu anlamanın en temel bileşenlerinden biridir. Araştırmacılar akıcı okuyamayan bireylerin enerjilerinini büyük bir kısmını anlama yerine kelime tanımaya harcadıklarını belirtmektedir (Yılmaz, 2008c). Bu nedenle bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme çalışmalarında akıcı okumanın göz ardı edilemez bir faktör olduğu ileri sürülebilir. Alanyazında yer alan birçok araştırma okuduğunu anlamanın akıcı okuma ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Başaran, 2013; Kim vd., 2012; Nevo vd., 2020). Bu ilişkiden dolayı bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirirek okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerle koro okuma, eko okuma, okuyucu tiyatroları, tekrarlı okuma stratejileri işlenmiştir. Bu stratejileri kullanmanın akıcı okuma becerilerine katkısı alanyazında birçok çalışmanın konusu olmuştur (Babacan, 2020; Başar ve Gürbüz, 2017; Duran ve Sezgin, 2012; Ellis, 2009; Homan vd., 1993; Kanık Uysal, 2021; Morra ve Tracey, 2006; Morrow vd., 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008). Çalışma kapsamında geliştirilen okuduğunu anlama stratejileri ve diğer bütüncül etkinliklerin uygulanması sonucunda deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden anlamlı düzeyde farklılıklaştığı ortaya konmuştur.

Okuduğunu anlama bu çalışmanın ana odağını oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama gerek kişisel gelişimin, gerekse akademik başarının ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Bastug, 2014; Batmaz ve Erdoğan, 2019; G. Çalışkan, 2020; García-Madruga vd., 2014; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Kolić-Vrhovec vd., 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Yıldız, 2013; Yüzgeç, 2020). Bu anlamda öğrencilerin okuma ve okuduğunu

anlama becerilerini geliştirmek eğitim kurumlarının en önemli görevleri arasındadır. Türkçe dersi 4.sınıf öğretim programı incelendiğinde etkili bir okuduğunu anlama stratejisinin kullanılmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için hazırlanan programlar ve stratejiler ise okumanın; ilgi, tutum, motivasyon ve akıcı okuma faktörlerini programın dışında tutabilmektedir. Geliştirilen, denenen ve uygulanan okuduğunu anlama programı yalnızca okuduğunu anlama becerilerine odaklanmayıp okuduğunu anlama becerilerine katkıda bulunacak ve okuma sürekliliği sağlayacak bileşenleri de içermektedir. Okuduğunu anlama stratejileri bağlamında ele alındığında ise alanyazında birçok çoklu öğretim stratejileri yer almaktadır. Bu stratejiler kullanıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artışlar görünmektedir (Basar ve Gurbuz, 2017; Cahyaningtyas, 2017; Davey, 1983; Demirel ve Epçaçan, 2012; Duran ve Özdil, 2019; Englert ve Mariage, 1991; Hagaman, Luschen ve Reid, 2010; Maha ve Sibarani, 2013; Mertosono, Erniwati, Hastini ve Arid, 2020; Schumaker, Deshler, Alley, Warner ve Denton, 1982; Shea ve Roberts, 2016; Sorrell, 1990; Supriatna, Agusdianita, Yuliantini, Herman ve Resnani, 2020; Tokgöz ve Işık, 2019). Bu stratejiler genel anlamda ele alındığında her metin için ve her seviye için uygun olmama durumu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle stratejilerin uygulama basamakları incelenerek en genel ve en temel basamakları sentezlenerek bu programın okuduğunu anlama stratejileri ortaya çıkmıştır. Gerek pilot uygulamalarda gerek ana uygulamalarda gerekse öğretmen görüşlerinde bu stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını kolaylaştırdığı, metnin zihinsel organizasyonunu sağlayarak hatırlamayı ve çıkarım yapmayı kolaylaştırdığı, eleştirme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine öğrencileri daha kolay ulaştırdığı sonuçları elde edilmiştir. Bu bağlamda geliştirilen okuduğunu anlama programı ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde belirtilen yönergelerle uygulandığında öğrencilerin; okuma ilgilerini, okumaya yönelik tutumlarını, akıcı okumalarını ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği savunulabilir.

Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere programın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarında artışlar görülmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonlarındaki artışın yeterli düzeyde olduğu kabul edilebilir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin okuma hızları dakikada ortalama kelime sayısı 98,28 puanda kalmıştır. Akyol *vd.*, (2014) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı düzeyinin kış döneminde 130, ilkbahar döneminde 140 civarında olması gerektiğini önermektedir. Öğrencilerin akıcı okuma

çalışmalarına daha erken dönemlerde başlanmasının ve aile desteğinin tam olarak alınmasının öğrencilerin okuma hızlarına daha verimli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin hikaye edici metin türünde ve bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama başarıları ele alındığında oransal olarak yüksek bir artış görünse de puan bazında orta düzey bir başarı görülmektedir. Okuduğunu anlama başarılarının orta düzey seviyesinde kalmasının nedenleri arasında; akıcı okuma düzeyinin istenen seviyeye ulaşmamış olması, pandemi kaynaklı okul kapanmalarının öğrencileri olumsuz etkilemesi, okuma-anlama gelişiminin uzun bir süreç gerektirmesi gibi etkenler gösterilebilir.

Bir metnin etkili ve verimli okunabilmesi için öğrencilerin ilgisini çekmesi gerekmektedir. Okulda yapılan çalışmalarda sadece ders kitaplarında yer alan metinlerle ders işlenmesi ilgi faktörünün göz ardı edildiğini göstermektedir. Öğrencilerin ilgilerini belirlemeye yönelik çalışmalarda öğrencilerin herhangi bir konuda belirli bir ilgi alanına sahip olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenciler ders kitapları dışında farklı bir metin ile karşılaştıklarında metinlerle çok ilgili oldukları görülmüştür. Güneş (2017) 5-14 yaş aralığındaki çocukların yarısının okuma sorunları yaşadığını, bu sorunların kaynağının ise okumaya ilgi duyulmaması ve okumanın sevilmemesinin olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kullanılan metinlerin zengin içerikli ve öğrencilerin ilgilerini çekebilecek türde olmasına özen gösterilmiş ve istenen sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin ilgisini çeken metinler aracılığıyla öğrencilere akıcı okuma ve okuduğunu anlama stratejisi çalışmaları yaptırılmıştır. Öğretmen ifadelerinden de görüleceği üzere kullanılan metinler öğrenci ilgilerini çekmiş ve ilgi faktörünü okuma sorunlarının önünde engel olmaktan kurtarmıştır. Okumaya yönelik tutum öğrencinin okumaya olan inançlarını etkilemektedir. Okumaya yönelik tutum ile okuma motivasyonu arasında yüksek ilişki bulunduğundan (Wade, 2012) okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuma motivasyonları da yüksek olmaktadır. Bu da öğrencilerin daha fazla okuma yapmalarını, daha fazla kelime ile karşılaşmalarını sağlar. Öğrencilerin kelime bilgilerinin artması onların anlama düzeylerini artırır(Tannenbaum vd., 2009). Okuduğunu anlama stratejileri de öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığından (Banditvilai, 2020) okuma süreci daha verimli olmaktadır. Özetle bu çalışmada geliştirilen okuduğunu anlama programı öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama süreçlerine tüm boyutlarda katkı sağlamaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışma ve araştırma çıktıları doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. SONUÇLAR

6.1.1. Öğrencilerin Okuma İlgilerine Yönelik Sonuçlar

Araştırma sürecinin başında öğrenci ilgilerinin belirlenip öğrencilere ilgi alanları doğrultusunda metinler sunulması amaçlanmıştır. Ön test sürecinde öğrencilerin ilgilerini belirlemeye yönelik ölçekler uygulanmış ancak tutarlı sonuçlar alınamadığından araştırmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilerin ilgi alanlarını belirleme çalışmalarından tutarlı sonuçlar alınamamasının nedenleri araştırılmış, bu kapsamda rastgele seçilen 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci ilgileri ile ilgili öğretmenlerle de görüşmeler yapılarak notlar alınmıştır. Yapılan bu inceleme neticesinde:

- Okuma eyleminin öğrencilerin gündeminde olmadığı,
- Öğrencilerin sıklıkla teknolojik araçlarla vakit geçirdiği,
- Ders kitaplarının ve öğrencilere sunulan hikaye kitaplarının öğrencilerin ilgi alanına giremediği,
- Çocukların zengin çeşitlilikte metinlerle karşılaşmadığı,
- Öğrencilerin odaklanılacak bir ilgi alanı oluşturamadığı sonuçları elde edilmiştir.

6.1.2. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları program öncesinde araştırmaya katılan tüm öğrenciler bazında 5 üzerinden 3,918 puan olarak elde edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ön test puanları deney ve kontrol grubu bazında ele alındığında; deney grubu öğrenci puan ortalamalarının kontrol grubu öğrenci puan ortalamalarına göre düşük olarak elde edilmiştir. Son test verilerine bakıldığında ise bu farkın deney grubu lehine anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama programı

öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Program sürecinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırmak amacıyla şu çalışmalar yapılmıştır:

- Öğrencilere zengin çeşitlilikte metinler sunularak okumaktan keyf almaları sağlanmıştır.
- Aileler ile işbirliği yapılarak etkileşimli okuma yapmaları noktasında öneriler sunulmuştur.
- Öğrencilere kitap ve metin seçme fırsatı sağlanmıştır.
- Renkli basımlar ve çeşitli çocuk dergileri ile etkinlikler yapılmıştır.
- Öğrencilere sunulan okuma materyallerinin güncel konular içermesine ve etkilenebilecekleri içeriklere sahip olmasına özen gösterilmiştir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin yukarıdaki uygulamalarla birlikte sunulması ile deney grubu öğrencilerinin metinleri kolay ve eğlenceli şekilde incelemeleri sağlanmış, uygulama basamakları ile öğrencilerin metin içerisinde kaybolmadan analiz etme becerileri kazandırılmış, bunun sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları artmıştır. Bununla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarının normal eğitimleri sürecinde herhangi bir artış göstermediği sonucu elde edilmiştir.

6.1.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu puanları ön test ölçümlerine göre orta düzeyin üzerinde olarak belirlenmiştir. Okuma motivasyonu son test ölçümlerine bakıldığında kontrol grubu öğrencilerde herhangi bir artış görülmediği, deney grubu öğrencilerde anlamlı düzeyde bir artış olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama programı içerdiği stratejilerle öğrencilerin okuma motivasyonlarına katkı sağladığı görülmüştür.

6.1.4. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri kapsamında 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayıları ile okuma hızları ve prozodik okuma düzeyleri incelenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin okuma hızı ortalamaları deney grubunda 85,78 olarak belirlenirken kontrol grubunda 81,06 olarak elde edilmiştir. Aradaki farkın anlamlı olmadığı ilgili analizlerde görülmektedir.

Okuduğunu anlama programı çerçevesinde deney grubuna strateji öncesi uygulanan 11 adet akıcı okuma etkinliği, deney grubu öğrencilerinin okuma hızında 14,05 puanlık bir fark oluşturmuştur. Kontrol grubunda normal eğitimlerine devam eden öğrencilerde ise bu fark 4,35 düzeyinde kalmıştır. Bu veriler neticesinde okuduğunu anlama programının öğrencilerin okuma hızı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Araştırmanın prozodik okuma sonuçlarında; ölçeklerden elde edilen ortalama puanlara bakıldığında ortalama bazında öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte fark analizleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinde 0,72 puanlık anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu farkın 0,13 düzeyinde kaldığı sonucu elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle okuduğunu anlama programı öğrencilerin prozodik okuma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucu ortaya konmuştur.

6.1.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Okuduğunu anlama programının odağında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ele alındığında ön test bazında elde edilen ortalamaların oldukça düşük olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu ortalamalar 100 puan üzerinden hikaye edici metin türünde 31,4 iken bilgilendirici metin türünde 29,5 olarak elde edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında öğrencilerin bilgilendirici metin türünde daha başarısız olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar deney ve kontrol grubu bazında ele alındığında deney grubu ön test puanları hikaye edici türde 33,19, bilgilendirici türde 31,54 olarak görülmekte; kontrol grubunda ise hikaye edici türde 29,58 bilgilendirici türde 27,38 olarak görülmektedir. Bu ortalamalar değerlendirildiğinde öğrencilerin hem hikaye edici türde hem de bilgilendirici türde düşük düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Süreç sonunda kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahalede bulunulmamış, normal eğitim sürecine devam edilmiştir. Bu haliyle kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına bakıldığında hikaye edici türde 36,8 (fark 7,39) bilgilendirici türde 37,2 (fark 9,39) puana ulaştıkları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama programı uygulanmasıyla birlikte hikaye edici türde 55,78 puana (fark 23,04), bilgilendirici türde 56,43 puana (fark 24,21) ulaştığı görülmektedir. İstatistiksel analizlerde görüldüğü üzere araştırma sürecinde uygulanan okuduğunu anlama programı öğrencilerin hem hikaye edici metin türünde hem de bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı sonucu ortaya konmuştur.

Bununla birlikte program sonrasında öğrencilerin; metin türlerini ayırt etme konusunda geliştikleri, stratejilerin uygulama basamaklarında öğrencilerin zorlanmadıkları, program sürecinde kullanılan metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekerek okumaya daha istekli hale geldikleri, öğrencileri derse katılım noktasında hareketlendirdiği sonuçları ortaya konmuştur.

Özetle, geliştirilen ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama programı öğrencilerin;

- Okumaya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde geliştirdiği,
- Okuma motivasyonlarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı,
- Akıcı okuma becerilerini geliştirdiği,
- Hikaye edici ve bilgilendirici metin türlerinde okuduğunu anlama becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı,
- Programın öğretmenler tarafından açık, anlaşılır ve kolay uygulanabilir olarak değerlendirildiği,
- Öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı,
- Öğrencilerin diğer derslerdeki aktif katılımını artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar çerçevesinde uygulayıcı öğretmenlere ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Okuduğunu anlama becerilerinde düşük performans gösteren öğrencilerin sorunlarının kaynağı belirlenmelidir. Öğrencinin öncelikle okumaya yönelik tutum ve motivasyon düzeyi belirlenmeli ardından öğrenci akıcı okuma becerileri kapsamında değerlendirilmelidir. Bununla birlikte öğrencilere okuduğunu anlamada strateji kullanımı öğretilmelidir.
- Okuduğunu anlamada metnin rolü çok önemlidir. Okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılacak metinlerin öğrencilerin ilgilerine hitap etmesi ve öğrenci seviyesine uygun olması önerilir.
- Geliştirilen programın öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını daha yüksek seviyelere çıkarmak için aile boyutunun ve geçmiş öğrenim yıllarının incelenmesi önerilir.

KAYNAKLAR

Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı Okuma Stratejilerinin 4.Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, *11*(1), 85–114.

Akyol, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (18. baskı). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786050370171

Akyol, H. (2021). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053640011

Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *A Practice for Eliminating Reading Difficulty: The Use of Fluent Reading Strategies.*, *35*(2).

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Pegem Akademi.

Alpaslan, O., & Özsoy, Y. (2017). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, *4*(3), 73–89. https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38703/449456

Ammel, K. Van, Aesaert, K., & Van Keer, H. (2019). The relationship between 9th grade students' reading motivation, reading behavior and reading comprehension. *18th EARLI Conference for Research on Learning and Instruction*, 202–203.

Ateş, S., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *Elementary Education Online*, *13*(1), 235–257.

Aydemir, Z. İ., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *12*(1), 66–76.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 461–470.

Baba, J., & Affendi, F. R. (2020). Reading habit and students' attitudes towards reading: A study of students in the faculty of education UiTM puncak alam. *Asian Journal of University Education, 16*(1), 109–122. https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8988

Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi.

Baki, Y. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisinde Sınıf Düzeyinin ve Cinsiyetin Rolü. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 50*(50), 15–42. https://doi.org/10.15285/maruaebd.586837

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri ÜZerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi.

Banditvilai, C. (2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity, 10*(2), 46–50.

Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim, 43*(203), 5–22.

Başar, M., & Gürbüz, M. (2017). Effect of the SQ4R Technique on the Reading Comprehension of. *International Journal of Instruction, 10*(2), 131–144.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2277–2290.

Başaran, M. (2021). Okuduğunu Anlayamayan Öğrencilerin Okuma Esnasındaki Bilişsel Davranışları ve Duygu Durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*, 1–18. https://doi.org/10.16916/aded.802475

Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikaye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 11–23.

Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education, 4*(4),

931–946.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I.Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi.

Baştuğ, M. (2021). *Akıcı Okumayı Geliştirme*. Pegem Akademi.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(4).

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2021). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme* (2. baskı). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786052415504

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Education Sciences*, *6*(4), 2598–2610.

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri Basit ve Çikarimsal Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 227–244.

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Turkish Studies*, *8*(4), 295–311.

Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlari ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasindaki ilişki ve Bu Konuya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *71*, 1429–1449. https://doi.org/10.17755/esosder.529255

Bayraktar, H. V., & Firat, B. A. (2020). Primary School Students Attitudes towards Reading. *Higher Education Studies*, *10*(4), 77. https://doi.org/10.5539/hes.v10n4p77

Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2012). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine ilişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(1), 69–86.

Benzer, A., & Bozkurt, B. (2020). Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *6*(1), 1–29.

Bernstein, M. R. (1955). Relationship between interest and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, *49*(4), 283–288. https://doi.org/10.1080/00220671.1955.10882283

Black, A. L. (2006). *Attitudes to Reading : An Investigation Across the Primary Years* (Sayı August) [Australian Catholic University]. http://dlibrary.acu.edu.au/digitaltheses/public/adt-acuvp136.17052007/02whole.pdf

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The reading teacher*, *61*(1), 70–77.

Boz, İ., & Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumu ile Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Rutin Olmayan Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 13–24. https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4).

Breznitz, Z. (2005). Fluency in reading: Synchronization of processes. Içinde *Fluency in Reading: Synchronization of Processes*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410617019

Broek, P. van den, & Kendeou, P. (2017). Development of reading comprehension: Change and continuity in the ability to construct coherent representations. Içinde R. K. Parrila, K. Cain, & D. L. Compton (Ed.), *Theories of Reading Development* (ss. 237–308). John Benjamins Publishing Company.

Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Atatürk Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., D, F., & Emirel. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi. https://doi.org/10.145279789944919289

Cahyaningtyas, A. P. (2017). The effect of REAP strategy on reading comprehension. *Jurnal*

Pendidikan dan Pengajaran, *50*(3), 122–128.

Çalışkan, E. F. (2019). *Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonuna ve Okuma Tutumuna Etkisi*. Atatürk Üniversitesi.

Çalışkan, G. (2020). *Çocuğa Göre Yapılandırılmış Türkçe Eğitimi Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Ankara Üniversitesi.

Cash, P., & Stanković, T. (2016). *Philip Cash, Tino Stanković, Mario Štorga-Experimental Design Research_ Approaches, Perspectives, Applications-Springer (2016).pdf* (s. 273).

Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2018). Influences of concept oriented reading instruction on reading motivation and reading comprehension of fourth graders. *Elementary Education Online*, *17*(2), 546–561. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418901

Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi: Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama Ve Akıcı Okuma. *Journal of Turkish Studies*, *11*(3), 809–809. https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9339

Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2020). The effect of interactive reading aloud on student reading compre-hension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *13*(4), 421–431. https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Psychological Science*, *21*(8), 1106–1116. https://doi.org/10.1177/0956797610375449

Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Developing reading comprehension. Içinde *Developing Reading Comprehension*. Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118606711

Çoban, A., & Tabak, G. (2018). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, *1*(1), 43–50.

Coltheart, M. (2006). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. Içinde M. J. Snowling &

C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook* (ss. 1–98). Blackwell Publishing.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Y. Dede & S. B. Demir (ed.); 4. baskı).

Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, *80*(2), 131–142.

Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of reading*, *27*(1), 44–47.

Davis, F. B. (1972). Psychometric Research on Comprehension in Reading. *Reading Research Quarterly*, *7*(4), 678. https://doi.org/10.2307/747108

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 95–106.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitim Sözlüğü* (8. baskı). Pegem Akademi.

Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *2*(1), 71–106.

Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Bartın Üniversitesi.

Deniz, S., & Aslan, Y. (2020). Evaluating The Effect Of Story Mapping Technique On Reading Comprehension Ability Of A Student With Specific Learning Disability. *Milli Egitim*, *49*(228), 241–261. https://doi.org/10.37669/milliegitim.824841

Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin*

öğretmen görüşleri. Trabzon Üniversitesi.

DEWA. (2013). *First Steps Reading Resource Book*. Department of Education WA.

Dökmen, U. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve aliskanligi uzerine psikososyal bir arastirma. *Istanbul: MEB Yayinlari*.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171).

Duran, E., & Özdil, Ş. (2019). Metin Özetleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: PQRST Tekniği. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(221), 215–230. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/533222

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). The Effect of Echo Reading Method to Fluency Reading. *Ondokuz Mayis Univ. Egitim Fakultesi*, *31*(31), 145–164. https://doi.org/10.7822/egt85

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (Choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. The University of Memphis.

Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, *14*(2), 123–138.

Ergen, Y., & Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *49*, 130–147.

Erman-Aslanoğlu, A. (2015). Factors Related to the Reading Comprehension Skills of 4th Grade Students According to Data of PIRLS 2001 Turkey. *Journal of Educational Sciences Research*, *5*(2), 1–18. https://doi.org/10.12973/jesr.2015.52.1

Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Gazi Üniversitesi.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinions. *Annual review of psychology*, *23*(1), 487–544.

García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., Duque, G., & Elosúa, M. R. (2014). Executive processes, reading comprehension and academic achievement in 3th grade primary students. *Learning and individual differences*, *35*, 41–48.

Gelen, İ., Dolapçıoğlu, S., & Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *1*(179), 39–49.

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik okuma destek programının geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, *18*(2), 698–713.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, *7*(1), 6–10.

Güçlüer, S., & Baştuğ, M. (2022). İlkokulda Derinlemesine Okuma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(1), 297–316. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1031441

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel.

Güneş, F. (2017). Okuma İlgisi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 119–128.

Güneş, F. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786052416068

Gür Erdoğan, D., & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*, 85–96. http://dergipark.gov.tr/sakaefd/issue/30334/327406

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(3), 282–313. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Içinde M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* (3. baskı,

ss. 403–422). Longman.

Hagaman, J. L., Luschen, K., & Reid, R. (2010). The “RAP” on reading comprehension. *Teaching exceptional children*, *43*(1), 22–29.

Hagan, E. (2013). *Student reading attitudes in relation to the instructional approach*. Northwest Missouri State University.

Haller, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of “metacognitive” studies. *Educational researcher*, *17*(9), 5–8.

Hidi, S. (2001). Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*, *13*(3), 191–209. https://doi.org/10.1023/A:1016667621114

Hidi, S., & Ann Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hocaoğlu, N., & Baysal, E. A. (2019). Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri. Içinde G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 65–124). Pegem Akademi. https://doi.org/10.1457/978605241-9649

Homan, S. P., Klesius, J. P., & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students’ fluency and comprehension. *The Journal of Educational Research*, *87*(2), 94–99.

Hossu, R. (2019). Primary School Childrens Attitude Toward Recreational and Academic Reading. *Educația Plus*, *XXV*(2), 208–212. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=802617

Huey, E. B. (1898). Preliminary experiments in the physiology and psychology of reading. *The American Journal of Psychology*, *9*(4), 575–586.

Hwang, H. (2019). The role of science domain knowledge and reading motivation in predicting informational and narrative reading comprehension in L1 and L2: An international study. *Learning and Individual Differences*, *76*, 101782.

İlter, İ. (2019). Efficacy of note-taking skills instruction supported by self-monitoring on the

reading comprehension. *Egitim ve Bilim*, *44*(198), 229–253. https://doi.org/10.15390/EB.2019.7862

Joshi, R. M. (2005). Vocabulary : A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, *21*(3), 209–219. https://doi.org/10.1080/10573560590949278

Kambara, H., & Lin, Y. C. (2021). Differences in Reading Motivation Between American and Japanese Students. *Journal of Literacy Research*, *53*(3), 361–381. https://doi.org/10.1177/1086296X211030455

Kanık Uysal, P. (2021). Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*, 76–93. https://doi.org/10.16916/aded.817654

Karadağ, Ö. (2021). *Kelime Öğretimi* (3. baskı). Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786052415337

Karadağ, R. (2014). *Okuma İlgisi , Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi : YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örneklemi Analysis of the Graduate Theses in the Field of Reading Interest , Attitudes and Habits : The Sample of YO*. *35*, 1–17.

Karakullukcu, N., & Çelik, Y. (2021). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 406–421.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *27*(1), 141–153.

Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi* (3. baskı). Pegem Akademi.

Kardaş İşler, N., & Şahin, A. E. (2016). Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 174. https://doi.org/10.16916/aded.23121

Käsper, M., Uibu, K., & Mikk, J. (2018). Language teaching strategies' impact on third-grade students' reading outcomes and reading interest. *International Electronic Journal of*

Elementary Education, *10*(5), 601–610. https://doi.org/10.26822/iejee.2018541309

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi* (9. baskı). Anı Yayıncılık.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., & Fulton, S. (2011). What we have been missing: The role of goals in reading comprehension. Içinde M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Ed.), *The role of goals in reading comprehension* (ss. 375–394). Information Age Publishing.

Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 168–180.

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *171*(171), 189–208. https://doi.org/10.20296/tsad.75456

Keskin, H. K., Şule, A., & Akıllı, M. (2016). Zihinsel imajlari resmetmenin okuduğunu anlamaya etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, *11*(3), 1475–1484.

Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M. K. (2018). Associations Between Reading Skills, Interest in Reading, and Teaching Practices in First Grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(6), 832–849. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307272

Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(1), 93–111. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002

Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(October), 601–612. https://doi.org/10.31464/jlere.767022

Kızıltaş, Y. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *13*(27).

Kocaarslan, M. (2016). " Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *Ilkogretim Online*, *15*(4).

Kocaarslan, M. (2022). The relationships between oral reading fluency, sustained attention, working memory, and text comprehension in the third-grade students. *Psychology in the Schools*, *59*(4), 744–764. https://doi.org/10.1002/pits.22641

Kocaarslan, M., Akyol, H., & Güneş, F. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel ımaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Egitim Dergisi*, *32*(1), 63–80. https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016670

Kohnen, N., & Retelsdorf, J. (2019). The role of knowledge of connectives in comprehension of a German narrative text. *Journal of Research in Reading*, *42*(2), 371–388.

Köksal, K., & Ünal, E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(26), 154–169.

Kolić-Vrhovec, S., Bajšanski, I., & Rončević Zubković, B. (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of psychology*, *18*(2), 81–90.

Kostelecky, K. L., & Hoskinson, M. J. (2005). A" novel" approach to motivating students. *Education*, *125*(3).

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, *6*(2), 293–323.

Lawrence, J. F., Hagen, A. M., Hwang, J. K., Lin, G., & Lervåg, A. (2019). Academic vocabulary and reading comprehension: Exploring the relationships across measures of vocabulary knowledge. *Reading and Writing*, *32*(2), 285–306.

Lee, K., & Chen, X. (2019). An emergent interaction between reading fluency and vocabulary in the prediction of reading comprehension among French immersion elementary students. *Reading and Writing*, *32*(7), 1657–1679.

Liska, A. E. (1984). A critical examination of the causal structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model. *Social psychology quarterly*, 61–74.

Luetkemeyer, J. R. (2019). Leveraging High-Interest Graphic Novels to Address Reading Motivation and Student Engagement. *Teacher Librarian*, *48*(3), 28–32.

Mackworth, J. F. (1972). Some Models of the Reading Process: Learners and Skilled Readers. *Reading Research Quarterly*, *7*(4), 733. https://doi.org/10.2307/747110

Maha, E. R., & Sibarani, B. (2013). The Effect of Applying POSSE (Predict-Organize-Search-Summarize-Evaluate) on the Students' Reading Comprehension. *GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, *2*(1).

Makhoul, B., & Sabah, K. (2019). Academic vocabulary knowledge and reading comprehension skills among seventh-graders in Arabic as L1. *Journal of psycholinguistic research*, *48*(4), 769–784.

Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2019). Relation between oral reading fluency and reading comprehension. *Codas*, *31*(1), 1–9. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244

Marzano, R. J. (2004). Building Background Knowledge for Academic Achievement. *Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development*.

McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, *43*(9), 626–639.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 934–956.

McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *Reading Teacher*, *65*(7), 432–440. https://doi.org/10.1002/TRTR.01064

MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.

Mertosono, S. R., Erniwati, E., Hastini, H., & Arid, M. (2020). Using POSSE Strategy in Teaching Reading Comprehension. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, *7*(2), 321–328.

Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, *47*(2), 175–199.

Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *The Reading Teacher*, *60*(4), 322–333.

Namaziandost, E., Esfahani, F. R., & Nasri, M. (2019). Texts with various levels of hardness, reading comprehension and reading motivation: I+ 1 versus i-1. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, *8*(1), 60–77.

Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(3), 359–370.

Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S., & Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, *33*(8), 1945–1970. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10025-5

Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, *20*(20), 411–423.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension A handbook*. Routledge.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, *9*(2), 431–465.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 30–45.

Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örneklemi)*.

Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2017). "Okumadan önce, Okuma Esnasında, Okumadan sonra Düşün" Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(17).

Paige, D. D., Smith, G. S., Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Magpuri-Lavell, T., & Nichols, W. D. (2019). A path analytic model linking foundational skills to Grade 3 state reading achievement. *The Journal of Educational Research*, *112*(1), 110–120.

Parrila, R. K., Cain, K., & Compton, D. L. (2017). *Theories of Reading Development* (Sayı Vol.

15). John Benjamins Publishing Company. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000tww&AN=1572178&lang=tr&site=eds-live&authtpye=ip,uid

Pearson, P. D. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. Içinde S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (ss. 3–31). Routledge.

Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010). Reading Fluency. Içinde M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Reading Research* (4. baskı, ss. 286–319). Routledge.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve bilim*, *7*(39).

Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. Içinde C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic Motivation: Controversies and New Directions,* (ss. 373–404). Academic Press.

Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 914–940.

Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Eğitim Kitabevi.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 141–155.

Sánchez, G. P., Cózar-Gutiérrez, R., Olmo-Muñoz, J. del, & González-Calero, J. A. (2021). Impact of a gamified platform in the promotion of reading comprehension and attitudes towards reading in primary education. *Computer Assisted Language Learning*, *0*(0), 1–25. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1939388

Scagnelli, M., Della Beffa, F., & Santulli, F. (2021). Reading and Comprehension in Adulthood: a Training Programme. *Journal of Cognitive Enhancement*, *2021*(5), 25–34. https://doi.org/10.1007/s41465-020-00182-4/Published

Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Alley, G. R., Warner, M. M., & Denton, P. H. (1982).

Multipass: A learning strategy for improving reading comprehension. *Learning disability quarterly*, *5*(3), 295–304.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading psychology*, *28*(5), 469–489.

Schwanenflugel, P. J., & Ruston, H. P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. Içinde *Fluency in the classroom.* (ss. 1–16). Guilford Press.

Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6. baskı). Anı Yayıncılık.

Shea, M., & Roberts, N. (2016). Fives: an integrated strategy for comprehension and vocabulary learning. *Journal of Inquiry and Action in Education*, *8*(1), 6.

Simpson, I. C., Moreno-Pérez, F. J., de los Reyes Rodríguez-Ortiz, I., Valdés-Coronel, M., & Saldaña, D. (2020). The Effects of morphological and syntactic knowledge on reading comprehension in Spanish speaking children. *Reading and Writing*, *33*(2), 329–348.

Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *Journal of Educational Research*, *83*(4), 215–219.

Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: TELLS, story mapping, and QARs. *Academic Therapy*, *25*(3), 359–368.

Sulistiyarini, A., Training, T., & Maret, U. S. (2021). School Literacy Movement (SLM) as a Solution to Increase Reading Interest of Indonesian Students. *İlköğretim Online*, *20*(1), 1324–1334. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.127

Supriatna, I., Agusdianita, N., Yuliantini, N., Herman, H., & Resnani, R. (2020). Reading comprehension through the FIVES model and guided reading model to improve critical thinking ability in the industrial revolution era 4.0. *Mimbar Sekolah Dasar*, *7*(1), 133–152.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. baskı). Pearson.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2009). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. *http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3*, *10*(4), 381–398. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR1004_3

TDK. (2021a, Mayıs 21). *tutum ne demek TDK Sözlük Anlamı*. https://sozluk.gov.tr/

TDK. (2021b, Mayıs 30). *Motivasyon TDK Sözlük Anlamı*. https://sozluk.gov.tr/

Tekin, M. A. (2018). *Bağlantı Kurma Stratejisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi* [Ahi Evran Üniversitesi]. https://dosyayukleme.ahievran.edu.tr/dosyalar/492204.pdf

Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational psychology*, *8*(6), 323.

Tokgöz, S., & Işık, A. D. (2019). KWL (ne biliyorum? ne öğrenmek istiyorum? ne öğrendim?) stratejisinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(1), 57–84.

Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *27*(27), 655–677.

Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, *3*(1), 1–29. https://doi.org/10.47105/nsb.847688

Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, *32*(5), 1197–1218.

Türkben, T. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(October), 657–677. https://doi.org/10.31464/jlere.770661

Ugwu, E. O. (2019). Effect of Student Teams-Achievement Divisions and Think–Pair–Share on Students' Interest in Reading Comprehension. *Journal of Educational Research and Practice*, *9*(1), 316–330. https://doi.org/10.5590/jerap.2019.09.1.22

Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirek Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Urfalı-Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı*. Trabzon Üniversitesi.

Uysal Dede, K. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi*. Sakarya Üniversitesi.

Uysal, P. K., & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, *44*(198), 17–35.

Uysal, P. K., & Bilge, H. (2018). An investigation on the relationship between reading fluency and level of reading comprehension according to the type of texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(2), 161–172.

Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, L. (2020). Reading and writing motivation of third to sixth graders. *Reading Psychology*, *41*(1), 44–70.

Wade, Q. D. (2012). *The Relationship between Reading Attitude, Self-Efficacy, Motivation, and the Reading Achievement of Fifth Grade African-American Males*. Howard University.

Willingham, D. T. (2017). *The Reading Mind : A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. John Wiley & Sons, Incorporated. http://ebookcentral.proquest.com/lib/istanbul-ebooks/detail.action?docID=4837508

Winick, D. M., Avallone, A. P., Smith, C. E., & Crovo, M. (2008). *Reading Framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*.

Yamashita, J. (2004). *Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading*.

Yavuz, S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Esenler ilçe örneği). Içinde *Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun*. Giresun Üniversitesi.

Yildiz, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research Part B*, *5*(4), 196–199.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve*

Uygulamada Eğitim Bilimleri, *11*(3), 1531–1547.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi.

Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Electronic Turkish Studies*, *8*(4), 1461–1478.

Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki [The relationship between 5th graders' reading comprehension, reading motivation and reading habits]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 793–815.

Yılmaz, M. (2008a). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 213–225.

Yılmaz, M. (2008b). Kelime tekrar tekniğinin akici okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 323–350.

Yılmaz, M. (2008c). Türkçe'de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 131–139.

Yılmaz, M. (2021). Okuma Eğitimi. Içinde M. Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (5. baskı, ss. 79–110). Pegem Akademi.

Yılmaz, M., & Kadan, Ö. F. (2019). An Action Research Aiming to Reveal the Effects of Paired Reading on Eliminating Reading Difficulties. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*, 231–245. https://doi.org/10.14686/buefad.432501

Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, *37*(179), 51–65.

Yüzgeç, K. (2020). Grafik düzenleyicilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine katkısı. Içinde *Uşak Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı* (C. 21, Sayı 1). http://mpoc.org.my/malaysian-palm-oil-industry/

Zhang, J., Li, M., Yee, D., Park, B. J., Bohrnstedt, G., & Broer, M. (2020). Reading Motivation, Reading Achievement, and Reading Achievement Gaps: Evidence from the NAEP 2015 Reading Assessment AIR-NAEP Working Paper 2020-01. Içinde *American Institutes for Research*. American Institutes for Research. 1000 Thomas Jefferson Street NW, Washington, DC 20007. Tel: 202-403-5000; Fax: 202-403-5001; e-mail: inquiry@air.org; Web site: http://www.air.org. www.air.org