

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE ÇAĞLA SAYIM

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

AKSARAY 2019

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE ÇAĞLA SAYIM

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

AKSARAY 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşe Çağla

Soyadı : SAYIM

Bölümü : İlköğretim Bölümü

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of Graduate Theses on Developing Reading Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkeler uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Ayşe Çağla SAYIM

İmza:

T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe Çağla SAYIM tarafından hazırlanan "Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Aksaray Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ .....

Üye: Doç.Dr. Ayhan GAYIR .....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hayri SARI .....

Tez Savunma Tarihi: 30/05/2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 11/07/2019 tarih ve 2019/28-7 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doç. Dr. Sevilay USLU DİVANOĞLU

Ayşe Çağla SAYIM

Çok sevgili eşime

TEŞEKKÜR

Araştırmanın tüm aşamalarında bana destek veren, her aşamasında birikimlerini ve zamanını esirgemeyen; öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ'a ilgisinden ve desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim sürecinde ders almış olduğum saygıdeğer hocalarım, Doç. Dr. Arif ÖZERBAŞ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Barış EROĞLU'na gösterdikleri ilgi ve özveriden ötürü teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hayri SARI ve Doç. Dr. Aybala ÇAYIR hocama gösterdikleri ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde çok emeği geçen değerli aileme, desteğini esirgemeyen, yardımcı olan ve çalışma azmi aldığım sevgili eşim İlker SAYIM'a ve çalışma sürecinde ihmal ettiğim canım kızım Sare SAYIM'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe Çağla SAYIM

Haziran 2019

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Ayşe Çağla SAYIM, Aksaray 2019

ÖZET

Bu çalışmada okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine, yapıldığı yıllara, yapıldığı üniversitelere, kullanılan yöntemlerine, konularına, hedef kitlesine göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan 2002-2018 yıllarına ait, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan 32 adet doktora tezi, 103 adet yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 135 izinli lisansüstü tez ile ilgili detaylı incelemeler yapılmış ve veriler alt gruplara ayrılmıştır. Ulaşılan tezler, tez türü, tezin yayınlandığı yıl, yazarın cinsiyeti, tezin yapıldığı üniversite, tezin konusu, veri toplama yöntemleri ve tezin hedef kitlesine göre incelenmiş, ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; a) okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun 2016 ve 2018 yılında yapıldığı, b) en fazla çalışma yapılan üniversitenin %18,5'lik oranla Gazi Üniversitesi olduğu, c) kullanılan yöntemler incelendiğinde; %65,9'luk oranla nicel yöntemin kullanıldığı, d) okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetlerine bakıldığında; %53,3'lük oranla kadın araştırmacı olduğu, e) okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre dağılımına bakıldığında; %48,1'lik kısmının ortaokula yönelik çalışmalar olduğu, f) okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin % 76,2'sini yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Okuma Becerileri, Lisansüstü Tezler, İlkokul, Ortaokul.
Sayfa Adedi :
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

AKSARAY UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES

INVESTIGATION OF GRADUATE THESES ON DEVELOPING READING SKILLS

M.A. Thesis

Ayşe Çağla SAYIM, Aksaray 2019

ABSTRACT

In this study, it is aimed to class if you graduate theses related to the development of reading skills according to their genders, the years of study, universities, methods used, subjects and target audience. In this study, document analysis technique which is one of the qualitative search methods is used. Data analysis was performed by content analysis.The sample of the study was analyzed by the Turkish National Research Center (YÖK National Thesis) between 2002 and 2018. Detailed studies were carried out on 32 doctoral dissertations and 103 master's thesis, including 40 master's thesis, and the data were divided into subgroups. The theses were examine according to the thesis type, the year the thesis was published, the gender of the author, the subject of the thesis, the subject of the thesis, the subject of the thesis, data collection methods and the target audience of the thesis.

As a result of the finding obtained from the research; a) The majority of graduate theses prepared for the development of reading skills were made in 2018 and 2016, b) The most studied university is Gazi University with a rate of %18.5%, c) The methods used; Quantitative method is used in the ratio of %65.9, d) When looking at the gender of the authors of the graduate theses prepared for the development of reading skills; %53.3 female researcher, e) When looking at the distribution of post graduate theses prepared for the development of readings skills according to the target group; 48.1 of the studies are for secondary school, f) %76.2 of the graduate theses prepared for the development of reading skills are reached by the results of master theses.

Science Code :
KeyWords : Reading Skills, Graduate Theses, Elementary School, Secondary School.
Page Number :
Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **İ**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **İİ**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
TEŞEKKÜR ..... **V**
ÖZET ..... **Vİ**
ABSTRACT ..... **Vİİ**
İÇİNDEKİLER ..... **Vİİİ**
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **Xİ**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **Xİİ**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **Xİİİ**
BÖLÜM I **1**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **2**
1.2. Araştırmanın Amacı **5**
1.3. Araştırmanın Önemi **5**
1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler **5**
1.5. Sayıltılar **6**
1.6. Sınırlılıklar **6**
1.7. Tanımlar **6**
1.8. Kavramsal Çerçeve **7**
1.8.1. Okuma **7**
1.8.2. Fonolojik Farkındalık **11**
1.8.3. Okuma Becerisi **12**
1.8.4. Okuduğunu Anlama **14**
1.8.5. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Stratejileri **14**
1.8.6. Okumanın Anlamı ve İşlevi **16**
1.8.7. Okuma Güçlüğü **17**

1.8.8. Akıcı Okuma Becerisi 18
1.8.9. Okuma Sürecinin Gelişimi 20
1.8.10. Okuma Türleri 23
1.8.11. Dijital Hikâyeler 27
1.8.12. E-Kitaplar 29
1.8.13. Okuma Alışkanlığı 30
1.9. İlgili Araştırmalar 32
BÖLÜM II 38
2. YÖNTEM 38
2.1. Araştırmanın Yöntemi 38
2.2. Araştırmanın Deseni 38
2.3. Evren ve Örneklem 39
2.4. Veri Toplama Araçları 39
2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi 39
BÖLÜM III 41
3. BULGULAR VE YORUM 41
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 41
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 43
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 43
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 49
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 50
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum 51
BÖLÜM IV 52
4. TARTIŞMA 52
4.1. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllarına İlişkin Tartışma 52

4.2. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Yöntemlerinin Dağılımına İlişkin Tartışma 53

4.3. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere İlişkin Tartışma 54

4.4. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetine İlişkin Tartışma 54

4.5. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Hedef Kitlesine İlişkin Tartışma 55

4.6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tez Türlerine İlişkin Tartışma 56

BÖLÜM V 57

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 57

5.1. SONUÇLAR 57

5.2. Öneriler 58

KAYNAKÇA 59

EKLER 66

Ek 1: Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezler 66

ÖZGEÇMİŞ 74

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB **:** Millî Eğitim Bakanlığı

TDK **:** Türk Dil Kurumu

f **:** Frekans

s **:** Sayfa

% **:** Yüzde

Vb. **:** Ve benzeri

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları 4

Tablo 2. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı 42

Tablo 3. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerinin Dağılımı 43

Tablo 4. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı 44

Tablo 5. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteler Bazında Tez Türlerine Göre Dağılımları 46

Tablo 6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yazarların Cinsiyetine Göre Dağılımı 49

Tablo 7. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Hedef Kitlesine Göre Dağılımı 50

Tablo 8. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tez Türlerine Göre Dağılımı 51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. PISA 2015 Okuma Becerileri Ortalama Puanları.....3

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında yeni çağa uygun bireyler yetiştirmek ülkelerin ilk hedefleri arasındadır. Bireylerin teknolojinin hızla geliştiği dünyaya adapte olmalarını sağlamayı kolaylaştıran temel becerilerinden biri de okuma becerisidir. Okuma becerisi, bireyin etkili iletişim kurmasını, yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmesini ve kendini gerçekleştirmesini sağlamada kazanılması gereken önemli becerilerden biridir.

Okuma becerisinin gelişmesi ilkokulda verilen eğitimle başlar. Bu dönemde atılan sağlam temeller başarının artmasını sağlar (Özbay, 2009). Bu yüzden okuma becerilerinin kazanılmış olması günlük hayatın kolaylaştırılması açısından önemlidir.

Okuma becerisi, yazının bulunmasından itibaren eğitimciler ve araştırmacılar tarafından önemli eğitim konularından biri olmuştur. Okuma becerisinin geliştirilmesi yaşam boyu sosyal ve kültürel olarak yaşamın her alanında bireylere ufuklar açar. Okuma becerisinin geliştirilmesi ise ilkokulda etkili okuma faaliyetlerinin yerinde uygulanmasıyla gerçekleşmektedir. Okuma becerilerinin geliştirilmesinin temeli ilkokulda atılmaktadır. Okuma becerisi ilkokul birinci sınıfta kazanılmaya başlayıp geliştirilerek hayat boyu devam etmektedir. İlkokulda verilen Türkçe dersinin amaçlarından biri öğrencilere iyi bir okuma becerisi kazanmalarını sağlamak ve bunu geliştirerek devam ettirmektir. Buradan da anlaşılacağı üzere okuma becerisi bireyin sürekli gelişip değişmekte olan dünyaya ayak uydurabilmesi için sahip olması gereken önemli bir beceridir.

1.1. Problem Durumu

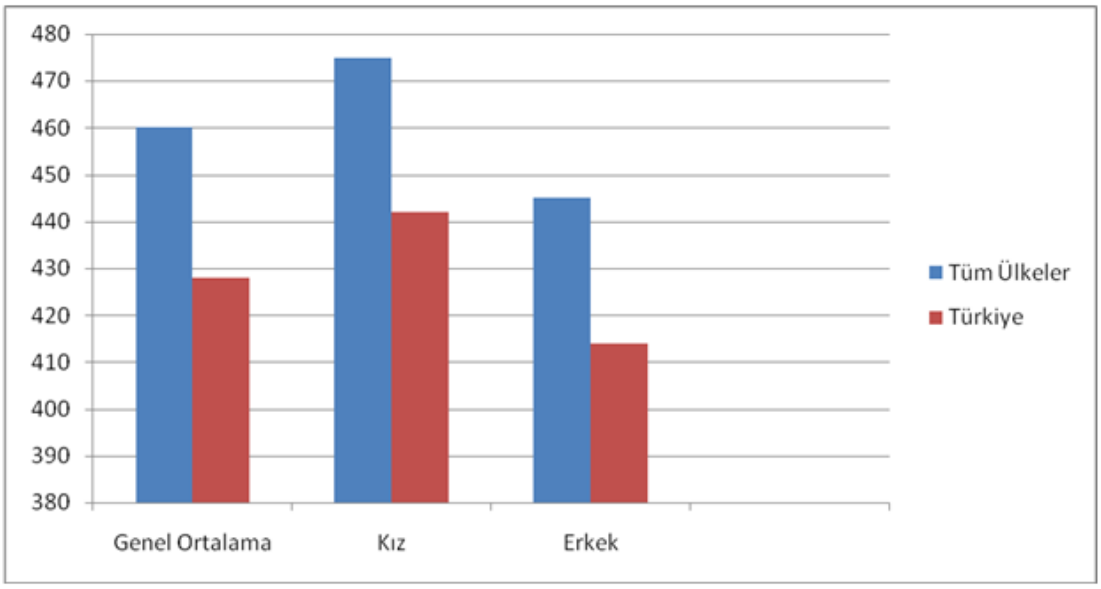
Yapılan araştırmalar sonucu eğitim alanında birçok yeniliğin yapıldığı görülmektedir. Akademik başarılarının uluslararası alanda diğer ülkelere kıyasla ne düzeyde olduklarını görmek isteyen ülkeler, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA (The Program for International Student Assessment) adında yapılan projeye katılmaktadır.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından finanse edilen PISA verilen eğitimlerin kalitesini ölçmek ve değerlendirmek için yapılmaktadır. 2000 yılında başlayan bu çalışmada her üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencileri okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında bilgi ve beceri testlerine tâbi tutulmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinde çalışılarak çeşitli sonuçlara ulaşılmaktadır (OECD, 2005).

PISA, OECD üyesi ülkeler ve katılan diğer ülkelerde gerçekleştirilmektedir. Politika belirleyiciler, öğrencilerinin bilgi ve beceri düzeylerinin diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri ile karşılaştırmak istemektedir. Bu kapsamda öğrencilere verilen eğitim kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Ülkelerde kullanılan eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek amacıyla PISA sonuçları kullanılmaktadır. Ülkemiz ilk olarak PISA uygulamasına 2003 yılında katılmıştır. PISA 2015 uygulaması 72 ülkenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmaya dünya genelindeki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsil etmesi amaçlanan yaklaşık 540.000 öğrenci katılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen PISA'nın 2015, ülkemizde 5895 öğrenciye bilgisayar ortamında uygulanmıştır. OECD üyesi gelişmiş ülkeler bireyin hayat boyu öğrenmeyi öğrenmesine katkı sağlayacak okuma becerileri alanına da ayrıca önem vermektedir. PISA'ya göre okuma becerileri, yazılı olarak verilen bilginin gerçek hayat durumlarında uygulanma düzeyi ile ilgilenmektedir. Okuma becerileri, okumaya, yazılı metinlerin aktarılmasını ve kullanılabilir pratik bilgilere ulaşmayı ve çok yönlü düşünmeyi, kişinin metine inceleme çeşitlerini ve metinleri analiz etme durumlarını kapsamaktadır.

PISA'ya göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerinin ne düzeyde olduğu ölçülerek değerlendirilmiştir. Türkiye'de uygulanan PISA 2015 okuma becerileri ortalama puanları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. PISA 2015 Okuma Becerileri Ortalama Puanları

Şekil 1 incelendiğinde okuma becerileri alanında Türkiye ortalamasının 428 ve tüm ülkelerin ortalamasının 460 olduğu görülmektedir. PISA 2015 okuma becerileri sonuçlarında en yüksek ortalamaya sahip olan ülkeler; Singapur, Hong Kong- Çin ve Kanada; ortalama puanı en düşük olan ülkeler; Cezayir, Kosova ve Lübnan'dır. PISA 2015 okuma becerileri ortalama puanları dikkate alındığında dünya genelinde ve Türkiye'de erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha az başarılı oldukları görülmektedir.

PISA 2015 uygulamasına ülkemizden katılan kız öğrenciler okuma becerileri alanında 442 ortalama puana sahip iken erkek öğrenciler 414 ortalama puana sahiptir. Bu farklılık istatistiksel olarak manidar bulunmuştur (OED, 2015). PISA 2009, PISA 2012 ve PISA 2015'e ilişkin istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma Becerileri Ortalama Puanlarının Yıllara Göre Dağılımı

	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2009
OECD ortalaması	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	460	471	464
Türkiye Ortalaması	428	475	464
Sıralama	50	42	39
Katılan Ülke Sayısı	72	65	65

Tablo 1'de verilen okuma becerilerine ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde Türkiye ortalama puanının 2012 yılında bir önceki yıla göre arttığı; 2015 yılında ise son üç döngüye göre en düşük puana geldiği söylenebilir. OECD ortalaması incelendiğinde 2015 yılı ortalama puanının bir önceki döngü olan PISA 2012'ye göre azaldığı ve PISA 2009 ile aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca 2009 ve 2012 yıllarında PISA'ya katılan ülke sayısı 65 iken 2015 yılında PISA'ya katılan ülke sayısı 72'dir. Bu durum PISA'nın dünya genelindeki öneminin arttığını göstermektedir (PISA, 2015).

PISA ile okuma becerileri kapsamında öğrencinin metindeki bilgiye ulaşma, bilgiyi hatırlama, yorumlama ve kendi düşüncesini ifade edebilme becerileri test edilmektedir. Bu sonuçları incelediğimizde Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası ortalama puandan daha düşük olduğu ve önceki yıllara göre öğrencilerin aldıkları puanların azaldığı görülmektedir. Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar üzerinde daha çok durulmalı ve bu konuda gerekli tedbirler zaman geçmeden alınmalıdır. Okuma becerilerinin geliştirilmesinin, okumanın sadece eğitim sürecine dayalı bir etkinlik olmadığı, hayatın bütün aşamalarında gerekli olduğu ve önemi unutulmamalıdır.

Okuma becerisinin ilkokul çağında kazanılması gerekmektedir. Okuma becerisini kazandırmak ve geliştirmek için programı uygulayan öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006: 6).

Okuma becerisini kazanmamış birey, okuma esnasında birçok okuma hatası yapmakta ve okuduğu metni iyi anlayamamaktadır. Çünkü birey bu esnada dikkatini okuduğu metni anlamaktan çok telaffuz etmeye yoğunlaştırmaktadır. Buradan hareketle okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmaları desteklemek, niteliğini artırmak ve yeni

yapılacak çalışmalara destek olmak amacıyla alanda yapılan çalışmaların incelenmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Yapılan bu araştırmada okuma becerisi konusunda Türkiye'de farklı üniversitelerde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyerek var olan durumun tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, okuma becerileri üzerinde yapılan çalışmaları bütünsel bir bakış açısıyla sunma açısından önemlidir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın, ilkokul ve ortaokul düzeyinde okuma becerisiyle ilgili yapılacak çalışmalarla okuma becerilerinin artırılmasının sağlanması ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yeni bakış açısı kazandırması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen veriler araştırma yapacak kişilerin zamandan tasarruf etmelerini sağlayacaktır.

1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi *"Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002- 2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin dağılımı nasıldır?"* olarak belirlenmiştir. Bu problemin incelenmesi için altı alt problem yazılmıştır.

1) Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
2) Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama yöntemlerinin dağılımı nedir?

3) Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nedir?
4) Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyetine göre dağılımı nedir?
5) Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı nedir?
6) Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nedir?

1.5. Sayıltılar

Bu çalışmada; Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan okuma becerilerini geliştirmeye yönelik 135 lisansüstü tezin araştırmanın amacı doğrultusunda yeterlidir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Veri Tabanı'nda (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp) bulunan okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yıllarında yapılan izinli lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) çalışmalar ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevrenin etkileşimi ile oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006: 6).

Okuma Becerisi: Okuma becerileri, hız etkinliği ve akıcılığı ile kod çözme ve anlama ile sonuçlanan ve genellikle ilgili bileşenlerin veya kontrolün farkında olmadan gerçekleşen otomatik eylemlerdir (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008: 364).

Okuma Güçlüğü: Okuma güçlüğü; okumaya engel olacak herhangi bir engeli olmamasına rağmen okumayı öğrenmede akranlarından geride olmaktır (Yılmaz, 2014: 95).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretlerine, vurgulara, tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarı gibi olumsuz durumların yaşanmadığı, hecelemenin ve gerek olmayan duruşların yapılmadığı konuşurmuş gibi yapılan okumadır (Akyol, 2006a: 19).

1.8. Kavramsal Çerçeve

1.8.1. Okuma

Okumanın ne demek olduğu, nasıl yapıldığı, okumanın insan hayatındaki yeri ve önemi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Zaman içinde okuma ile ilgili yapılan tanımlara baktığımızda; Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre okuma "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmek. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2010).

Akyol (2006: 6) okumayı, "yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi ile oluşan anlam kurma süreci" olarak tanımlarken, Razon (1980) okumayı "yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, okuduğunu anlama" şeklinde ifade etmiştir. Okuma aynı zamanda bir beceri işidir. Bu beceri ilkokula başlandığı zaman öğrenilip hayat boyu devam eder (Okur, 2013: 3). Zülfikar'a (2009: 136) göre okuma yazılı bir metin üzerinde bulunan kelimelerin, işaretlerin ve simgelerin göz ile tanınması, algılanması ve bu durumun seslere dönüştürülmesinin sesli veya sessiz olarak aktarılmasını şeklinde tanımlamıştır.

Harris ve Sipay'a göre (1990) okuma, "yazı dilinin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır". Göğüş (1978: 60), okumayı, "bir yazının harflerini, sözcüklerini, imgelerini tanıyarak anlamlarını kavramak" şeklinde tanımlarken Akçamete (1989: 735-753) "zihnimizin

görme ve duyma organlarımız ile yazılı bir metinde yer alan işaretleri algılayıp zihinde yorumlama ve anlamlı hale getirme" olarak tanımlamıştır.

Güneş (2013: 128) yapılandırmacı yaklaşıma okumayı, ön bilgilerin metinler ile bütünleştirilmesi sonucunda tekrar anlamlandırılması süreci şeklinde tanımlamıştır. Güneş (2013: 128) okumanın özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Sadece şifre çözmek anlamına gelmemektedir.
- Sesli okuma seslendirme değildir.
- İnsanın kendini ve hayatı sorgulamasıdır.
- Okumayı öğrenme kavramı ile öğrenmek için okuma kavramları birbirinden farklı kavramlardır.

Buradan hareketle okuma, yazılı harf ve işaretleri çözümleme, bunları zihinde düzenleme, seslendirme ve anlama; yazılı metinlerde yer alan bilgileri alma, yorumlama ve öğrenme faaliyeti olarak tanımlanabilir.

Bireyler günlük hayatta amaçları doğrultusunda farklı metinler okumak durumunda kalır. Bu durumlar için birbirinden farklı stratejiler kullanmak gerekebilir. Rivers ve Temperly'a (1978: 187) göre okumanın yedi sebebi:

1) Amaç doğrultusunda bilgi edinmek veya herhangi bir konu ile ilgilenmek,
2) Günlük hayatta bazı uygulamaların nasıl yapılacağı konusunda bilgi sahibi olmak,
3) Oyun oynarken oyuna katılmak,
4) Arkadaşlarla mesajlaşmak ya da iş ile ilgili mektup yazmak ve anlamak,
5) Olayların ne zaman, nerede meydana geleceğini öğrenmek,
6) Güncel olayları takip etmek,
7) Zevk ya da heyecan için okumaktır.

Grabe'ye (1997) göre okuyucuların kullandıkları okuma stratejileriyle metnin yapısal olarak yapmış olduğu yönlendirmenin birbiriyle örtüşmesi gerekir. Grabe (1997), metnin yapısını tanımanın farklı yönlerden yarar sağlayacağını söylemektedir. Buna göre, ilk

olarak yüksek düzeyde anlama süreçlerinin kullanımı artacaktır. İkinci olarak, okunan metnin anlaşılması ve yorumlanmasında bir düzen oluşacaktır. Son olarak, okuyucuların kendi ön bilgilerinin metne uyup uymadığını fark etmeleri ve gerekli ön bilgisi düzeltmesinin sağlanmasına izin verilmiş olunacaktır (Razi, 2008: 20).

Okumada öncelik öğrencilere nitelikli bir okuma eğitiminin verilmesi, bu süreçte yazılı metnin içeriğini keşfetme, anlama, bilgileri araştırma, yorumlama, öğrenme gibi becerilerin kazandırılmasına ağırlık verilmektedir. Bu becerilerle öğrencilerin sürekli okuması, öğrenmesi ve kendini hayat boyu geliştirmesi amaçlanmaktadır. Günümüz eğitim yaklaşımı olan yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma eğitimi sürecinde geliştirilecek beceriler üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Bunlar görme, anlama ve zihinde yapılandırmadır (Güneş, 2007a: 26).

Okumanın amaçları şu şekilde sıralanabilir (Akyol, 2006: 35):

- Kelime dağarcığını zenginleştirme.
- Okunan metni doğru ve hızlı anlama.
- Bilgi ve dil becerisi kazandırma.
- Kendi seviyesine uygun kitaplara karar verebilme.
- Bilgiye kitap okuyarak ulaşacağını anlama.
- Eleştirel düşünebilme ve fikir üretme.
- Düzeye uygun iyi kitapları seçebilme.
- Okuduğu metni anlamlı hale getirme, yorumlayabilme.
- Okuma kabiliyetini üst seviyeye çıkarma.
- Türkçe'yi sevmek ve sevdirmek.
- Yurt ve millet sevgisine sahip olmaya çalışmak.
- Milli duygu ve heyecan kazandırma.
- Bireyi iyiye, doğruya, güzele yönetme.
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme.

- Üst düzey becerileri kazanma.

Okuma, ilkokul birinci sınıfta programın belirttiği kazanımlara ulaşmakla yeterli hale gelmediği gibi bireyin devam eden eğitim - öğretim kademlerinde de son aşamaya gelmez. Okuma hayat boyu sürer. Okumaya nasıl bir başlangıcın yapıldığı çok önemlidir. Bu yüzden ilkokulda okuma öğretimi çalışmalarının her sınıf düzeyinde dikkatli bir şekilde gereken özen gösterilerek sürdürülmesi gerekir.

Okuma bireyin hayatında kişisel gelişim için önemlidir. Okuma eylemi insanın duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarının gidermesine yardımcı olur. Okuma eylemeni gerçekleştirmeyen kişi akademik birikimden ve kültürle ilgili etkinliklere katılmaktan eksik kalır ve kendini yetiştirmiş eğitimli insanlarla konuşmakta zorluklarla karşılaşır. Okuma kişinin genellemeler yapmasına, okuduklarından çıkarımlar yapmasına, düşünceler arasında bağlantılar oluşturmasına yardımcı olur (Akyol, 2014: 2). Okumanın gerçekleşmesi için öncelikle yapılması gereken iş, okuyucunun okuduğu kelimeyi tanımasıdır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgideki bilgiler kullanılmalıdır. Kişi kelimeyi yanlış ve eksik tanırsa kelimelerden cümleleri, cümlelerden paragrafları ve metinleri anlamakta zorlanır (Akyol, 2014: 3).

Akyol, (2006: 19) okumanın gerçekleşmesinde beş temel değeri Anderson ve diğerlerinden (1985) şu şekilde aktarmıştır:

Okuma anlam kurma sürecidir

Okuyucu ön bilgiye sahip olursa okuma daha anlamlı olacaktır. Okuyucu anlam kurma sürecinde metindeki anlamı değiştirirken bir yandan kendi bilgisi de değişmektedir. Bu süreçte okuyucu analiz ve sentez yaparak okuduğunu anlamlandırır.

Okuma akıcı olmalıdır

Okuduğu kelimeyi doğru tanıyıp ayırt etme işlemini gerçekleştiren okuyucu okuduğunu daha çabuk anlar. Okuduğu metni daha pratik bir şekilde çözümleyebilir.

Okuma stratejik olmalıdır

Okuyan kişi metin ile ilgili sahip olduğu ön bilgileri kullanarak kendisine bir hedef ve yöntem belirleyerek okuma yapmasıdır. Birey şiir ve hikâyeyi okurken farklı şekilde okuma yapması gerektiğini bilmelidir.

Çocuk okumaya güdülenmelidir

Okumayı öğrenme ve geliştirmede güdülenme diğer adıyla isteklendirme önemli bir yere sahiptir. Okuması zayıf bireyler genelde dikkatsiz ve plansız bir okuma gerçekleştirirler. Böyle çocukların öğretmenleri tarafından kendilerine olan güvenleri artırılmalıdır.

Güdülenme farklı yollarla yapılabilir. Kendini yetkin olarak görmek güdülenmenin diğer bir çeşididir. Bandura'ya (1986: 391) göre kendini yetkin olarak görme "kişilerin yeteneklerine dair sahip oldukları olumlu düşüncelerdir." Kendini yetkin olarak gören okuyucu, zor metinleri okuyup anlamada başarılı olacağına inanır.

Okumaya karşı istekli olma ilkokul çağında başlar. Bu dönemde öğretmenin ilgisizliği, çocuklar arasında rekabetçi bir tutum içinde olması çocukların içsel güdülenmelerinin düşmesine sebep olacaktır.

Öğretmen çocuklarla beraber öğrenme amaç ve hedeflerini belirlemesi, öğrencilere alternatif öğrenme stratejileri kazandırması, ilgi çekici metinler kullanarak işbirlikçi bir ortam oluşturması, öğrencilerine karşı ilgili ve duyarlı bir öğretmen olması çocukların güdülenmesini artıracaktır.

Okuma hayat boyu devam etmelidir

Okuma, ömür boyunca süren bir eylemdir. Bunun için her gün düzenli okuma yapılmadır. Her gün belli bir süre yapılan okuma insanın entelektüel bakış açısını zenginleştirecektir. Okuma metinler arası bir anlayışla olmalı ve yorumlar yapılmalıdır.

1.8.2. Fonolojik Farkındalık

Çocukların okuma yazma becerileri geliştirirken psikomotor, sosyal, bilişsel birçok beceriyi bütünleştirerek bir araya getirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu beceriler bireye

kazandırılırken tüm bilgi ve beceriler ile birlikte fonolojik farkındalık becerisine de sahip olmak çok önemlidir.

Fonolojik farkındalık; sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırma, manipüle etme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme ile ilgili bir beceridir (Anthony ve Francis, 2005: 225). Gray ve McCutchen'e göre (2006: 326) **"**çocukların okuma becerisinde önemli etkisi bulunan fonolojik farkındalığı, sözcüklerdeki seslerin tanınması ve manipüle edilebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Okuma becerisinin kazanılmasında fonolojik farkındalık, çok önemlidir. Bir çocuğun fonolojik farkındalığı yoksa gelecekteki okumasında başarısızlık yaşayabilir. Fonolojik farkındalığın ilk sınıflarda öğretilmesi, öğrencilerin okuma becerisini kazanmasını kolaylaştırabilir. Fonolojik farkındalık becerisi gelişmiş çocuklarda, okumayla ilgili başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Nation ve Snowling, 2004).

Fonolojik farkındalık zamanla gelişen bir beceridir. Beş yaşına gelmiş çocukların ortalama %70'i kelimeleri hecelere ayıracak düzeye gelir; ancak fonemlere bölmeye yeni başlar. Fonolojik farkındalık becerisi yeterli düzeye gelmeyen çocuklar, okumayı öğrenirken zorluk yaşamaktadırlar (Acarlar, Ege ve Turan, 2002: 63).

Fonolojik farkındalık becerisi kendiliğinden gelişmez. Fonolojik farkındalık kazandırmak amacıyla yapılan çalışmalar neticesinde çocukların fonoloji farkındalık kazandığını belirtmiştir. Öğretmenler bu beceriyi çocuklara öğretmelidir. Fonolojik farkındalık düzeyine ulaşan çocuklar sesleri ayırt edebilir ve bu sesleri harflerle eşleştirebilirler. Buradan hareketle fonolojik farkındalığı gelişen çocukların okuma becerisini daha kolay kazanabileceği söylenebilir.

Gelecekteki okuma başarısının en önemli belirleyicisi olarak görülen fonolojik farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi, çocuğun ilerleyen zamanlardaki okuma becerisi hakkında hem ön bilgi vermesi hem de okuma becerisi bakımından düşük seviyede olanların tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir (Acarlar ve diğerleri, 2002).

1.8.3. Okuma Becerisi

Okuma becerileri Afflerbach, Pearson ve Paris (2008: 364-373) tarafından "hız etkinliği ve akıcılığı ile kod çözme ve anlama ile sonuçlanan ve genellikle ilgili bileşenlerin veya kontrolün farkında olmadan gerçekleşen otomatik eylemlerdir." şeklinde tanımlanmıştır. Özbay ise (2009: 42) "Okuma, bir beceri, tekrar ve alışkanlıkla yapılan bir etkinliktir. Okuma becerisinin gelişmesi, ilkokulda kazanılan beceriler ile ilgilidir. İlkokulda atılan temel gelişerek alışkanlığa dönüşür ve birey başarılı olur." şeklinde açıklamıştır.

İlkokul birinci sınıfta başlayan okuma öğretimi ve yerini bilgiye ulaşmak için okumaya bırakan öğretim süreci bireyin nitelikli okuma yazma becerileri kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bireylere okuma ve okunan metni yorumlama becerisi kazandırmak, bireylerin yaşamında önemli değişikliklere yol açmaktadır (Akyol, 2010: 17).

Günümüzde sadece okuma üzerinde durulması yeterli görülmemektedir. Artık okuyan, okuduğunu anlayan ve okuduklarından yeni bilgiler öğrenen, bu bilgileri önceki bilgileriyle yapılandıran; yeni bilgilerini sorgulayabilen, yorumlayabilen bir okuma becerisi kazandırılmak amaçlanmaktadır (Güneş, 2012: 28). Bu nedenle MEB 2012-2013 eğitim öğretim yılından başlamak üzere ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 5. ve 6. sınıflar için seçmeli olarak Okuma Becerileri dersini ders programına eklemiştir. Okuma Becerileri dersinin amaçlarından biri öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesini sağlamaktır. Değişik metinler üzerinden hareketle öğrencilerin okuduklarını anlama, eleştirel okuma, okuma kültürünü geliştirme gibi etkinliklerle okuma becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2013). Okuma Becerileri dersinin öğrencilerin okuma becerisini geliştirerek okuduklarını daha kolay ve hızlı anlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tosunoğlu (2010: 681) okumanın yaşamın her döneminde önemli bir öğrenme aracı olması nedeniyle süreklilik gerektiğini belirtmektedir. Okuma, tüm derslerin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere okuma eğitimi verirken öncelikle onların okuma becerisini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

İyi okuma becerisine sahip kişiler, okuduklarından nasıl anlam çıkarılacağını bilirler. Yılmaz'a göre (2014: 82); iyi okuma yapanlar, kelime bilgisini ve metin yapısını kullanırlar ve kelimeleri hızlı bir şekilde tanırlar. Böylece okuduklarını daha kolay anlarlar. Bunun yanında zayıf okuma becerisine sahip okuyucular ise okuduklarının birçoğunu

anlamada problem yaşarlar. Kelimeyi tanımak yerine dikkatlerini kelimeyi seslendirmeye yoğunlaştırırlar. Kelimeyi doğru okusalar bile okuduklarını anlayamazlar. Okuduğunu anlama, okumadaki başarının anahtarını temsil etmektedir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek strateji ve teknikleri öğretmenli onları bu konuda bilgilendirmelidirler.

1.8.4. Okuduğunu Anlama

Okumanın esas amaçlarından biri okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama okumanın ilkeleri arasında yer almaktadır. Bilimin hızla geliştiği günümüzde okuduğunu anlamanın önemi daha da artmıştır. Okuma becerisini geliştiren bireyler okuduğu metni doğru ve hızlı bir şekilde anlamaktadır (Yılmaz, 2014: 80). Bloom (1995), öğrencilerin akademik derslerdeki başarıları ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu söylemiştir.

Birey okuduğunu anlamayı gerçekleştirirken yeni öğrendiği bilgilerle eski bilgilerini karşılaştırıp yapılandırarak yeni bir öğrenmeye ulaşır. Okumaya başlanan metin yabancı olmayan bilindik bir konuyla ilgili ise, okunacak metine dair bir düşünce kişide bulunmaktadır. Yani okunacak metin kişiye ne kadar tanıdık geliyorsa, metni de o kadar kolay anlar. Metindeki konu kişiye tanıdık gelirse, okuma daha nitelikli olacaktır (Blaha ve Benet, 1993). İyi okuma yapanlar, okuduklarından nasıl anlam çıkarılacağını bilirler ve okudukları metindeki anlatılanları kendi düşünceleriyle zenginleştirirler.

1.8.5. Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Stratejileri

Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan bazı stratejiler vardır (Yılmaz, 2014: 84). Öğretmenler öğrencilerine bu stratejiler hakkında bilgi verip nasıl kullanmaları gerektiklerini öğretmelidir.

1.8.5.1. Okuma Öncesinde Kullanılabilecek Stratejiler

Okuyucunun metni okumaya başlamadan önce kullandığı stratejiler okuyucuyu metni okumak için motive eder. Yılmaz'a (2014: 89) göre, okuma öncesinde kullanılan dikkat stratejileri okuyucunun okuduğunu anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu dikkat stratejileri;

a) ***Beklenti oluşturma stratejisi:*** Öğrencinin okuyacağı metnin kendisine ne katkısı olacağını biliyor olması, metni okuyunca ne öğreneceğini düşünmesi dikkatinin metin üzerinde yoğunlaşmasını sağlar.

b) ***Şema oluşturma stratejisi:*** Yapılan araştırmalara göre ön bilgiler okunan metnin daha kolay anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Okumaya başlamadan metinde bulunan resimlerin, tabloların, grafiklerin ve şemaların incelemesi okuduğunu anlamaya yardımcı olması açısından önemlidir.

c) ***Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi:*** Kendine güvenen ve içten güdülenen öğrenci okumaya karşı istekli olur, okuduğu metni daha kolay anlar.

1.8.5.2. Okuma Sırasında Kullanabilecek Stratejiler

a) ***Altını çizme stratejisi:*** Okuyucunun okuma sırasında önemli gördüğü veya ilgisini çeken kısımların altını çizmesidir. Bu strateji daha çok üst sınıflar (6., 7. ve 8. sınıf) için uygundur.

b) ***Metnin kenarına not alma stratejisi:*** Kişinin metnin kenarına açıklayıcı yazılar yazması veya işaret koymasıdır. Bu strateji de üst sınıflar için uygundur. Metnin hızlı bir biçimde gözden geçirilmesini sağlar.

c) ***Kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapma stratejisi:*** Okuyucunun cümlelerin anlamını okumasıdır. Metin bir bütündür bu nedenle metne bütüncül bir bakış açısıyla bakmak gerekir.

d) ***Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi:*** Özellikle alt sınıflarda (1, 2 ve 3.sınıf) öğrencilerin öğretmenlerini veya arkadaşlarını model alması ve taklit

etmesidir. Öğrencinin metni okurken öğretmenin veya arkadaşının hareketlerini aklına getirip, onlar gibi okumaya çalışması, metni daha iyi okuyup anlamasını sağlayabilir (Yılmaz, 2014: 86).

1.8.5.3. Okuma Sonrasında Kullanabilecek Stratejiler

Chastain'e (1988) göre okuma sonrası stratejilerinin amacı anlama odaklıdır. Bu stratejiler yardımıyla okuyucunun anlamakta zorlandığı yerler düzeltilmeye çalışılır veya okuduğu metnin içeriğini özetler ve tekrar eder.

***a) Okunan metni tekrar etme stratejisi*:** Yeni öğrenilen bilgi tekrar edilirse bellekte kalıcılığı artar. Öğrenilen bilgi ne kadar çok tekrar edilirse metnin zihinde kalıcılığı da o kadar artar.

b) Anlamlandırma stratejisi: Okuyucunun metinden elde ettiği bilgileri daha önceki bilgilerin üzerine yapılandırmasıdır. Bu strateji, okunan metnin ana fikrinin belirlenmesini ve anlatılanların kişinin kendi cümlesiyle özetlenmesidir.

1.8.6. Okumanın Anlamı ve İşlevi

Okur-yazar olarak öğrenme sürecini tamamlamış olmanın tek başına bir anlam ifade etmediği herkesçe kabul edilmektedir. Bireylerin yaşadığı çağın gereklerine uygun topluma etkin olarak katılmalı, bunu gerçekleştirmek için kendini sürekli geliştirip yenilemelidir. Kendini yenilemenin tek yolu iyi bir okuyucu olmaktır. Eğer öğrenci iyi bir okuyucu değilse eğitim sürecinde zorluklar yaşayabilir.

Okumanın amacı metnin bütünündeki mesajı anlamaktır. Bu açıdan okuma yapıldıktan sonra anlam kurulmalıdır. Anlam kurma sağlanamadığında, okuma değil seslendirme yapılmış olmaktadır. Okuma yaparken okuyucu ön bilgisi ile metinde anlatılanları bir araya getirerek metni anlamaya çalışmaktadır (Yılmaz, 2014: 77).

1.8.7. Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü; okumaya engel olacak herhangi bir fiziksel ve zihinsel engeli olmamasına rağmen okumayı öğrenmede akranlarından geride kalmak olarak tanımlanır (Yılmaz, 2014: 95). Ülkemizde okuma güçlüğü sorununu yaşayan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu tür öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek için okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye bireysel eğitim uygulamak gerekmektedir. Fakat ülkemizde bu tür öğrenciler için açılmış bir tedavi merkezi bulunmamaktadır. Mevcut durumda okuma güçlüğü olan öğrencilere Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde zekâ testi uygulanmakta, zekâ düzeyi 90 IQ'nun altında bulunan öğrenciler kaynaştırma eğitimine tabi tutulmaktadır. Zekâ düzeyi normal olan öğrenciler için ise herhangi bir eğitim uygulanmamaktadır (Yılmaz, 2014: 95).

Kişi okuduğu kelimeyi tanırsa okuma gerçekleşir. Zihinde kelime anlamlandırılırken ön bilgi kullanılarak çağrışım yapılmaktadır. Eğer ön bilgide yer alan bilgiler yanlış veya yetersiz ise okunan metin anlaşılmamaktadır. Kısa süreli belleğe yerleştirilen kelime ve cümleler kişinin ön bilgileri ile karşılaştırılarak kelime ve cümlenin anlamına ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ulaşılan anlam kısa süreli bellekten alınıp uzun süreli belleğe gönderilmekte ve bu sayede okuma eylemi ve okunan metnin anlaşılması gerçekleşmektedir (Akyol, 2006: 6).

Okuma güçlüğü, çocuğun kelimeleri tanımada ön bilgisinin yetersiz oluşu, yavaş ve yanlış okuması ve okuduğunu iyi anlayamaması gibi nedenlere bağlı olarak meydana gelmektedir (Yılmaz, 2014: 95).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sahip oldukları özellikler şu şekildedir:

- Metinde anlatılan konuyla ilgili ön bilgilerini okuma esnasında kullanamazlar.
- Okumanın ne için yapıldığının farkına varamazlar.
- Metindeki tutarsızlıkları fark edemezler.

- Okumanın kendileri için yararlı olduğuna inanmak istemezler.
- Sınavda istedikleri başarıya ulaşamazlar.
- Kelimeleri anlamasalar bile seslendirirler.
- Tahminde bulunma becerileri yetersizdir.
- Bazı ipuçlarını kullanamazlar (Akyol, 2005: 19).

Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin genel özelliği okudukları kelimeyi tanımada zorlanmalarıdır. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar normal çocuklardan çok fazla aykırı davranışlar sergilemezler. Çünkü pek çok durumda bu tür çocuklar normal çocuklar gibidir. Öğretim sırasında öğrencilere verilen dönütler, yanlış cevapların ya da düzeltmelerin bilinmesini sağlayan önemli bir harekettir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için öğrenme aşamasında bu öğrencilere yaptıkları yanlışlar ve yanlışlarını düzeltmeleri konusunda sürekli geri bildirimde bulunulmalıdır. Geri bildirim sayesinde öğrenciler yanlış yapmamaya çalışır (Grimes, 1981, Akt: Perkins, 1988). Okuma esnasında öğrencinin yaptığı yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilmelidir. Bu durum öğrencinin okunan metni anlaması için önemlidir.

1.8.8. Akıcı Okuma Becerisi

Akıcı okuma; metnin doğru olarak, uygun tempoda, noktalama işaretlerine dikkat edilerek, dinleyicilerin duyacağı şekilde uygun ses tonuyla okunmasıdır (Yılmaz, 2014: 96). Akıcı okuma iyi bir okumada olması gereken en önemli özelliklerinden biridir. Akıcı okumada, kelimelerin doğru tanıması, hız ve prozodi vardır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Okuyucular, kelimeleri doğru ve çabuk bir şekilde tanıyabilirse, zamanlarını metnin bütününü anlamaya ayıracaktır.

Alan yazında akıcı okuma için gereken okuma becerileri konusunda fikir birliğine varılmıştır. Akıcı okumanın gerçekleşmesi için doğruluk (sözcük tanıma), okuma hızı (otomatiklik) ve prozodi becerilerine sahip olunması gereklidir (Bashir ve Hook, 2009; Habrouck ve Tindal, 2006; Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2004; Vilger, 2008).

Kişinin okuma esnasında neleri yapıp yapmaması gerektiği konusunda bilgiler veren beceri akıcı okuma becerisidir. Güneş'e göre (2007a: 92) akıcı okuma için vurgu, telaffuz ve tonlamalara dikkat edilmeli, tekrarlama ve duraklamalara yer verilmemelidir. Akıcı okuma, metindeki kelimenin hızlı bir şekilde algılanması, okunması ve anlamının bulunması ile yapılan okumadır. Kişinin nefesini kontrol edip, uygun yerlerde durması ve metnin anlamını yakalaması için akıcı okuma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Akıcı okuma yapan kişi okumayı sürdürürken nefesini kontrol ederek durulması gereken yerde durur, metindeki anlamı bulur. Bu durumda birçok zihinsel işlemin beraber gerçekleştiği söylenebilir. Akıcı okuma becerisi gelişen bireyler kelime tanıma ile birlikte okuma ve anlama faaliyetlerini gerçekleştirmektedir.

Güneş'e (2007b: 94) göre akıcı okumanın yapılabilmesi için geliştirilmesi gereken ve geliştirilmesini etkileyen bazı becerileri açıklamıştır. Bunlar:

- Sözlü dil becerilerini geliştirme,
- Ön bilgilerin gelmesini sağlama,
- Yazı bilinci ve ses bilincini geliştirme,
- Seslerle harfler arasındaki ilişkileri keşfetme,
- Zihinsel sözlüğü zenginleştirme,
- Anlama ve zihinsel becerileri geliştirme
- Olayları izleme,
- Üst düzey düşünme becerilerine sahip olma, vb. dir.

Okuma, anlamaya dönüktür. Kişi okuduğu metinden bir anlam çıkarma amacını taşır. Kişinin okuduğundan bir anlam çıkarabilmesi için akıcı okuma becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Akıcı okuma becerisinin gelişim süreci ilkokul eğitimi boyunca devam etmektedir. Bu yüzden akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmeli ve bunun üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle sesli okuma, rehberle okuma, düzenli okuma gibi çalışmalarla öğrencinin kelimeleri tanımasına ve anlamasına yardımcı olunmalıdır. Çalışmalar okuduğunu anlama becerisi ile akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım, 2013; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Fitzgerald, Rasinski ve Zimmerman, 2014).

Öğretmenlerin sesli okuma çalışmalarına rehberlik etmesi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak bazı etkinlikler şunlardır:

- Okuma becerileri gözden geçirilmeli ve eksiklikler tespit edilmelidir.
- Öğrenciler okudukları kelimelerin bilincinde olmalarıdır. Kelime bilinci çok önemlidir. Bu bilinci yeterince geliştiremeyen öğrenciye gerekli eğitim verilmelidir. Kelime bilincinin geliştirilmesi için sözlü olarak kelime tanıma çalışmaları yaptırılmalıdır. Daha sonra kelimenin harfleri ve heceleriyle ilgili bilgiler verilmelidir.
- Devam eden süreçte okunan metindeki kelimeler hızlı bir şekilde tanınmalı ve kelimenin anlamı zihne getirilmelidir. Bu aşamada sesli okuma çalışmaları, paylaşarak okuma gibi etkinlikler yaptırılmalıdır.
- Okuduğu kelimeyi tanıma becerilerini geliştiren öğrenciler okuduklarını daha iyi anlar ve keyif alarak okurlar. Bunun için öğrenciler okumaya özendirilmeli ve daha çok okumaya yönlendirilmelidir.

1.8.9. Okuma Sürecinin Gelişimi

Okuma bir süreçtir. Bu süreç becerinin kazanılması ve kazanılan becerinin kullanılması durumlarına göre aşamalı bir şekilde sıralanmıştır. Bu aşamalar ve öğrencilerin sergileyebileceği özellikler şunlardır (Akyol, 2014: 18- 20):

Hazırlık ve Taklit Aşaması

- Okul öncesi dönemi kapsamaktadır.
- Okuma ve kitaplar hakkında meraklı olurlar.
- Taklit ederek okuma ve yazma çalışmaları yaparlar.
- Hikâye anlatımları genellikle resimlerle gerçekleşir. Yazının da farkına varmaya başlanıldığı aşamadır.
- Bazı harflerin isimlerini öğrenir ve ses harf ilişkisini fark ederler.
- Bazı harfleri özellikle de kendi isimlerinde geçen harfleri yazabilirler.

Başlangıç Aşaması

- Tahmin etmeyi sağlayacak küçük kitapları okurlar.
- Birçok harfi tanıyıp harfleri söyleyebilirler.
- Yazarken kelimeler arası boşluğa dikkat etmeye başlarlar.
- Çok karşılaştıkları kelimeleri anlamlarıyla birlikte söylerler.
- Kitaplarda anlatılanlarla ilgili ön bilgilerini kullanarak tartışabilirler.

Gelişim Aşaması

- Okuma stratejilerini kullanmaya başlarlar.
- Okunan metni anlamada görsellerin yanı sıra metinden anlamayı gerçekleştirirler.
- Nokta, virgül, soru işareti gibi temel noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanabilir ve bunların ne amaçla kullanıldığını anlayabilirler.
- Küçük hikâye kitaplarını okuyabilirler.
- Hikâyelerin başlangıç, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin neresi olduğunu belirleyip bunlar üzerinde konuşabilirler.
- Hikâye unsurları (kahraman, olay, sahne, sonuçlar vb.) hakkında konuşabilirler

İlerleme Aşaması

- Farklı sesleri rahatlıkla telaffuz ederler.
- Tahmin yeteneğini geliştiren kitapları keyif alarak okurlar.
- Rahatlıkla sessiz okurlar.
- Kitaplarla ilgili tartışmalara katılarak, temel olayları açıklamaya ve sorunlara çözümler üretmeye çalışırlar.

İlişkilendirme Aşaması

- Okumada kelime tekrarları azalır.
- Okuma becerilerini geliştirecek uzun metinleri okurlar.
- Kelimeleri ayırt etme becerileri gelişmiştir.
- Metindeki karakterleri ve olayları daha derinlemesine yorumlayıp anlatabilirler.
- Metinde anlatılanlarla ilgili karşılaştırma ve kıyaslama yapabilirler.

- İlgi alanlarını geliştirmeye başlarlar.

Akıcı Okuma Aşaması

- Karmaşık olan metinleri okuyabilirler.
- Sessiz okuma süreleri artar.
- Grup halinde tartışma yapabilirler, yorumlarda bulanabilirler.
- Gerçekleşen olayları çözümleyip bunları tartışabilirler.

Ustalık Aşaması

- Sessiz okuma süresi artar.
- Okuyacakları metinleri seçebilirler.
- Karmaşık anlamlar üretebilirler.
- Metinle ilgili bilgi toplarken farklı stratejiler geliştirebilirler.

Bağımsız Okuma Aşaması

- Üst düzey okumaları seçip gönüllü olarak okumak isterler.
- Edebi ürünleri analiz edebilir, yorumlayabilir ve değerlendirebilirler.
- Problemleri tanımlayıp çözebilirler.

Okuma beş duyu organının hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen bir faaliyettir. Öğrendiklerimizin; %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ü görme duyusuyla elde edilmektedir. Bu sonuçlara göre göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, 2007: 66).

Gözlerin ve kulakların çeşitli işaretleri zihinde anlamlandırmasıyla okuma gerçekleşir. Demirel'e (2003: 81) göre okumanın çeşitli yönleri vardır. Bunlar;

Okumanın Fizyolojik Yönü

Sözcüklerin zihnimizde görsel olarak imgesi yer almaktadır. Sözcüğü gördüğünde göz bu imgeyi tanır. Sözcüğün zihnimizde devimsel imgesi de bulunmaktadır. Bu imgeyi zihin ve

öğeler sözcüğü söyleyerek kazanır. Okuma faaliyetinde ses yolu da önemlidir. Dil ve dudak bu seslendirmede görev alır.

Okumanın Psikolojik Yönü

İyi bir okumanın gerçekleşmesi için zihnin olgunlaşması ve kişinin duygusal olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir.

Okumanın Sosyolojik Yönü

Okuma eğitiminin gelişiminde bireyin ailesi çok önemlidir. Ailedeki bireylerin kültür birikimi, okumada çocuklarına rol olmaları onların okuma becerisinin gelişmesinde önemli bir yer tutar. İlkokul yıllarında yapılan okuma etkinlikleri öğrencilere hızlı, akıcı ve okuduğunu anlamlandırarak okuma becerisini kazandırmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmelidir.

Okuma; görme, işitme, algılama, yorumlama ve zihinde yapılandırma gibi çeşitli süreçlerden oluşan bir bütündür. Yapılan tanımlamalara bakıldığında, harflerin çözümlenip seslendirilmesinin okuma sürecinin ilk basamağı olduğu görülmektedir. Seslendirilme ile başlayan sürecin, zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılması ile okuma eyleminin gerçekleştiği ifade edilebilir. Ülkemizde Türkçe öğretim programında yer alan öğrenme alanı, okuma becerisine ve okuma becerisine ait kazanımlara yer verilmiştir.

1.8.10. Okuma Türleri

Okuma türleri, öğrencilere okuma öğretiminde kullanılarak öğrencilerin öğretim sürecini ve geliştirilmesi gereken becerileri etkilemesi bakımdan önemli olmaktadır. Okumanın birçok çeşitli türü vardır. Bu türler okuyucunun belirlediği yönteme (sesli, sessiz okuma gibi), amacına (eleştirmek, eğlenmek ve bilgi edinmek, vb.), kişilere (güdümlü okuma, vb.) göre ayrı ayrı ifade edilmiştir (Yılmaz, 2014: 87).

1.8.10.1. Sesli Okuma

Güneş'e (2000: 129) göre yazının görülmesi, kelimelerin fark edilmesi, kelimenin görüntüsünün ve anlamının zihinsel sözlükten bulunması, seslendirilmesi ve anlaşılması süreci sesli okumadır. Sesli okuma, öğrencinin okuma becerisini kazanıp kazanmadığını belirlemede veya okuma düzeyini tanımada öğretmene yardımcı olur. Bu yüzden okuma - yazma öğretim faaliyetlerinde sesli okuma önemlidir.

Sesli okuma sayesinde öğretmen öğrencinin okuma hızını tespit edip, telaffuz hatalarını, şive bozukluklarını ve seslendirme yanlışlarını fark edip düzeltmeye çalışır. Bu sebeple sesli okuma ilkokulun ilk üç sınıfında önemlidir. Çünkü çocuk ilkokulda akıcı okuma becerisini kazanmaktadır. Bu sebeple öğretmenler özellikle ilk üç sınıfta sesli okuma üzerinde durmalıdır (Yılmaz, 2014: 87).

Yılmaz'a (2014: 87) göre sesli okuma becerisinin kazandırılmasında dikkat edilecek hususlar:

- Öğretmenin öğrencilerine model olarak metni onlara okuma yapmalıdır.
- Öğretmenin okurken İstanbul Türkçe'siyle ve diksiyonuna dikkat ederek okuması gerekir.
- Öğrencilerin düzeyine uygun anlamı bilinmeyin kelimelerin az olduğu veya bilindiği metinler okuma yapılmalıdır.
- Öğrencilerden sesli okuma yapmadan önce metni sessiz okumaları istenmelidir.
- Öğrencilere sesli okuma yapmaları için fırsat verilmelidir.
- Okuma sırasında yapılan yanlışlıklar okuma bittikten sonra söylenip düzeltilmelidir.

1.8.10.2. Sessiz Okuma

Kelime ve cümlelerin seslendirilmeden, göz ve zihin ile takip edilerek okunması sessi okumadır. Göz yazıyı gördüğünde tanır ve kısa süreli belleğe gönderir. Sessiz okumada okumanın hızı fazladır. Sessiz okumada seslendirmenin olmaması, okumanın hızlanmasını

ve daha kolay anlaşılmasını mümkün kılmaktadır (Yılmaz, 2014: 88). Bu nedenle sessiz okuma daha çok anlayıp kavramaya yönelik bir okuma türüdür.

Sessiz okumaya ikinci sınıfta başlanmalıdır. Aynı zamanda sınıf seviyesi yükseldikçe sessiz okuma çalışmaları da artırılmalıdır. 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu okumalarda öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmelerine yardımcı olmakla birlikte okuduğunu iyi anlama ve kavrama becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Cemiloğlu, 2009: 135).

Sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine okumayı öğrenmesini ve zamanını verimli kullanmasını sağlar (Güneş, 2007b: 136). Bu nedenle sessiz okuma, okuma becerilerini geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmakta çok sık kullanılır. Okuduğunu anlama sessiz okumada sesli okumaya göre daha çabuk gerçekleşmektedir.

1.8.10.3. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır. Yıldız'a (2008: 135) göre eleştirel okumanın amacı öğrencilere okunan metin hakkında düşünmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilerin metni kendi bakış açılarıyla değerlendirip yorumlamalarına yön vermektir. Eleştirel okuma becerisini kazanmış bireyler, sözlü veya yazılı okudukları, duydukları tüm mesajlara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmektedir.

1.8.10.4. Güdümlü Okuma

Yılmaz'a (2014: 91) göre güdümlü okuma, öğretmen tarafından belirlenen bir kitabın derste açıklamalar yapılarak okunmasıdır. Öğretmen okuyacağı kitabı önceden hazırlar, okuyup okumayacağı bölümleri belirler. Sorulacak soruları ve muhtemel cevapları hazırlar. Okumayı öğretmen yapar. Bir bölümün okunması bittikten sonra öğrencilere sorular sorulur onlar da sorulara yanıt verirler. Her bölümün sonunda, okunan metin hakkında sorular sorularak, öğrencilerin yazarın amacını kavrayıp kavramadıkları kontrol

edilmelidir. Güneş'e (2007a: 284) göre, öğrenciler, öğretmen yönetimindeki sorularla ve açıklamalarla okuma becerilerini geliştirmeye yöneltilmelidir.

1.8.10.5. Serbest Okuma

En fazla tercih edilen okuma şeklidir. Serbest okuma, okuyucuların boşa geçen zamanlarını değerlendirmek, okuma zevkini ve kültürünü geliştirmek için yaptıkları okumadır (Yılmaz, 2014: 91). Bu okuma çok dikkat istemez, okuma hızlı şekilde ve yüzeysel yapılır.

1.8.10.6. Göz Atarak Okuma

Kısa bir sürede metin içindeki dikkat çekici bölümler ve anahtar sözcüklerden yararlanarak metinde anlatılanları ana hatlarıyla anlamak için yapılan okumadır (Saygın ve Kaya, 2010: 50). Bu okuma türünde, metin hakkında genel bir düşünceye sahip olmak istenir.

1.8.10.7. Hızlı Okuma

Dakikada daha fazla kelime okuma ve okuduğu kelimeyi anlama işidir. Ruşen'e (2006: 55) göre hızlı okuma: kişilerin çabuk kavrama becerilerini geliştirerek daha önceki okuma süresiyle karşılaştırıldığında, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini artırmış olmalarıdır.

Okuma hızını artırmadan önce öğrencinin hem okuma hızı hem de okuduğunu anlama seviyesi belirlenmelidir. İlkokul birinci kademede hızlı okuma çalışmaları yaptırmak uygun değildir. Hızlı okuma çalışmalarına altıncı sınıftan sonra başlamak daha uygun olabilir (Akyol, 2006a: 377)

Hızlı okumanın gerçekleştirilmesi, sessiz okuma becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Sessiz okuma sesli okumayla kıyaslandığında daha hızlı yapılmaktadır. Dedebali'ye (2008: 30) göre, sessiz okumada, iyi bir okuyucu hızını birkaç katına çıkarabilir.

1.8.10.8. Fotografik Okuma

Saygın ve Kaya'ya (2010: 49) göre fotografik okuma: "Metnin herhangi bir yerine takılı kalmadan gözün metin üzerinde kaydırılmasıdır.". Beyin göz yardımı ile bir resme bakar gibi metni bir bütün olarak görmeye çalışır. Gözlerimiz aslında bir fotoğraf makinesinin yaptığını yapar. Çektiği görüntüyü beynin görüntüleme merkezine gönderir. Böylece okuma eylemine geçildiğinde okunan metni anımsama ve anlama kolaylaşır.

1.8.11. Dijital Hikâyeler

Dijital öykü anlatımının birçok farklı tanımı vardır, ancak genel olarak hepsi hikâye anlatma sanatını resimler, ses ve video gibi çeşitli dijital multimedya ile birleştirme fikri etrafında toplanmaktadır. Dijital hikâye anlatımı, metin, grafik gibi dijital unsurlarla öykü anlatma sanatı olarak kabul edilir (Robin, 2006: 1). Geleneksel hikâye anlatımında olduğu gibi, tipik bir dijital hikâye, belli bir tema hakkında fikir sunmak için video ve müzikle ilgili birkaç dakikalık anlatımdır (Robin, 2008; Sadik, 2008). Yani tüm dijital hikâyeler belirli bir konuda bilgi sunmak için dijital grafikler, ses, video ve müzikleri bir araya getirmektedir. Robin (2008) (baskıda), dijital hikâyelerin pek çok çeşidi olduğunu söylemiştir.

Öğrenme ortamlarında dijital hikâyenin kullanımına bakıldığında; öğretmenlerin belirli bir dersi aktarmak ya da anlatmak amacıyla ve öğrencilerin belirli bir ders kapsamını öğrenmek veya da kendi yazdıkları bir hikâyeyi anlatmak amacıyla dijital hikâye tasarladıkları görülmektedir (Robin, 2008: 220-228). Öğretmenler dijital hikâyeyi belirli bir dersi anlatmak için kullanabilir, bir fikir hakkında tartışmayı başlatabilir veya soyut kavramları daha anlaşılır bir hâle getirebilir. Ayrıca öğrenciler dijital hikâye hazırladıklarında, belirli bir konuda araştırma yaparak kendi hikâyelerini oluşturabilir. Bu

sayede öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarının önemli derecede geliştirmelerini sağlayabilir.

Robin'e (2006: 4) göre, öğrencilerin dijital öykü anlatımını kullanması, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi birçok okuryazarlık türünde güçlü bir temelin oluşmasına katkı sağlar. Bu alandaki birçok araştırmacının çalışmasını özetleyen Brown, Bryan ve Brown (2005: 3) bu çoklu becerileri açıklamışlardır:

- ***Dijital Okuryazarlık*:** sorunları tartışmak, bilgi toplamak ve yardım almak için sürekli genişleyen bir toplulukla iletişim kurabilme,
- ***Global Okuryazarlık*:** mesajları küresel bir bakış açısıyla okuma, yorumlama, cevaplama kapasitesi,
- ***Teknoloji Okuryazarlığı*:** bilgisayarları ve diğer teknolojileri öğrenme, üretkenlik ve performansı geliştirmek için kullanma yeteneği,
- ***Görsel Okuryazarlık*:** görsel imgeler yoluyla anlama, üretme ve iletişim kurma yeteneği,
- ***Bilgi Okuryazarlığı*:** bilgi bulma, değerlendirme ve sentezleme yeteneğidir.

Teknoloji okuryazarlığı alanında, dijital hikâyeler oluşturan öğrenciler, metin, hareketsiz görüntüler, ses, video ve çoğu zaman web yayıncılığı da dâhil olmak üzere çeşitli multimedya araçlarını birleştiren yazılımları kullanarak becerilerini geliştirir. Teknolojik okuryazarlık alanında, Dijital hikâye anlatma, öğrencilerin tarayıcıları, dijital fotoğraf kameralarını ve video kameraları kullanarak medya içeriğini dijitalleştirmeyi öğrenmeleri için büyük katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrenciler bir öykü için anlatım ve film müziği oluştururken, mikrofon kullanma, sesi sayısallaştırma, müzik ve ses efektleriyle çalışma konularında da beceri kazanırlar (Robin, 2006: 4).

Dijital hikâye anlatımları, yazma ve okuma eğitiminde de kullanılmaktadır (Kajder, 2004: 64). Bu açıdan ele alındığında dijital hikâye anlatımlarının öğrencilerin yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere farklı bir deneyim kattığı görülmektedir.

1.8.12. E-Kitaplar

E-kitaplar, elektronik ortamda kullanılmak amacıyla tasarlanmıştır. E-kitaplar bilgisayar, cep telefonları ve tablet gibi elektronik araçlardan okunabilmektedir (Soydan, 2012: 391). Elektronik kitapla okuma yapılırken okunan bölümlerden not alınabilir, işaretler koyulabilir, aranılan bilgilere daha hızlı ulaşılabilir. Hazırlanan yazılımlar sayesinde basılı kitaplar okunurken yapılan altını çizme ve kalınan yeri işaretleme gibi işlemler e-kitaplarda elektronik ortamda yapılabilir. E-kitabın en büyük dezavantajı ise yalnızca elektronik ortamda kullanılabilmesidir. Ancak e-kitap yazıcıdan kâğıda çıkartılarak okunabilir (Soydan, 2012: 391).

Günümüzde ekrandan izlenen etkinlikler (yani televizyon izlemek, bilgisayarlarda, tabletlerde ve diğer cihazlarda oyun oynamak) çocukların günlük yaşamına hâkim olmaya başlamıştır. Çocuklar git gide bu cihazlara karşı alışkanlık geliştirmektedir. Bilgisayar ve tabletlerin yanında elektronik hikâye kitaplarının sayısı ve bulunabilirliği de dikkat çekici biçimde artmaktadır. Amerikan Yayıncıları Birliği'ne (Publishers Weekly, 2012) göre, telefon, tablet ve e-okuyuculara sunulan çocuk elektronik kitaplarının satışı, Mart 2011'de 7 milyon dolardan Mart 2012'de 19.3 milyon dolara çıkmıştır. Bu bulgulara bakıldığında e-kitap ile okumaya daha çok yönelim olduğu anlaşılmaktadır.

Çocuklar için hazırlanan e-kitaplarda genellikle animasyonlu resimler, arka plan sesleri ve metni dramatize eden müzikler gibi özellikler bir arada bulunur. Bunlar öncelikle eğlence için olabilir, ancak sözcük tanımları olan bir sözlük işlevi gibi bazı özellikler de isteğe bağlı olarak çocuğa yardımcı olabilir. E-kitapları okuma, çocukların zihinsel şemalarını zenginleştirmekte ve anlama düzeyini artırmaktadır. E-kitapları okumak ekrandan okuma yapmak demektir. Ekrandan okuma, bireyin dikkat becerilerini geliştirir. Ekranda gördüğü hareket, ışık, ses, görüntü, ritim ve işlem akışı bireyin dikkat becerilerini kontrol ederek geliştirmektedir. Ekrana bakarak okuma yapmak zihnimizdeki birçok bölgenin işleve girmesini sağlamaktadır (Testart-Vaillant ve Bettayeb, 2009: 42-57).

1.8.13. Okuma Alışkanlığı

Acun'a (2017: 64) göre "Alışkanlık, herhangi bir durum karşısında aynı tepkiyi ve davranışları gösterip, tekrar etmektir.". Kişi bunu yaptığının farkına bile varmaz, çünkü o davranış bireyde yerleşmiştir ve sıradan hale gelmiştir.

Okuma alışkanlığı; okumanın bir anlamda otomatikleşmiş bir davranışa dönüşmesidir. Yılmaz (1993: 30) okuma alışkanlığını; "Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir." şeklinde tanımlamıştır.

Kitap okuma alışkanlığı çocuklar için kazandırılması gereken önemli alışkanlıklardan biridir. Bu alışkanlığın geliştirilmesinde ailenin model olması önemli bir yer tutmaktadır. Aile çocuğunun kitap okuma alışkanlığını kazanmasında çocuğa destek olmalıdır. Dökmen (1994: 20): "Çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve iyi bir okuma yapması isteniyorsa onlara modelden öğrenmelerini sağlayacak ortam aileleri tarafından hazırlanmalıdır. Ayrıca aile çocukların okumayı modelden gözlemleyerek öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortamdır.

Çocuklara okumanın neden önemli olduğunu öğretmek, nasıl okuyacaklarını öğretmek kadar gereklidir. Yaşam boyu sürecek okuma alışkanlığını kazandırmanın amacı, iyi bir okuma becerisini kazandırmanın amacı ile aynı olmalıdır. Okuma alışkanlığı ilkokulda başlar, ortaokulda gelişir, lisede ise okuma alışkanlığına yön verilir (Yavuz, 1987: 267). Bu yüzden okuma alışkanlığını kazanmış bir toplumun oluşabilmesi için ilkokul düzeyindeki çocukların okuma davranışları dikkatli bir şekilde izlenmeli ve onları kitap okumaya karşı özendirmelidir. Okuma alışkanlığının çocuğa olan yararları;

- Öğrencinin kelime dağarcığının zenginleşmesini sağlar,
- Olaylara farklı pencerelerden bakabilmesini sağlar,
- Daha hızlı ve etkili okuma yetisi kazanır,
- Daha rahat kendini ifade eder,
- Farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olur,

- Etkili konuşma yeteneği kazanır,
- İletişim becerilerinin gelişmesine ve güçlenmesine yardımcı olur,
- Anadilini düzgün bir şekilde konuşmasını sağlar,
- Zihinsel gelişimine katkı sağlar,
- Derslerinde başarılı olmasına yardımcı olur.

Sürekli ve düzenli bir şekilde okuma yapan kişi, sahip olduğu okuma alışkanlığı düzeyine göre sınıflandırılmasında dünyada en yaygın kabul gören ölçüt, Amerikan Kütüphane Derneği'nin (American Library Association-ALA) önerdiği standarttır. Bu standarda göre;

- Çok okuyan okur: Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan,
- Orta düzeyde okuyan okur: Yılda 6-20 arası kitap okuyan,
- Az okuyan okur: Yılda 1-5 arası kitap okuyan,
- Okur olmayan: Yılda hiç kitap okumayan kişidir (Odabaş, 2005: 1).

Türkiye kitap okuma konusunda gelişmiş ülkelerle karşılaştırma yapıldığında çoğu ülkenin gerisinde kalmaktadır. Japonya'da toplumun %14'ü, Amerika'da %12'si, İngiltere ve Fransa'da %21'i düzenli kitap okurken Türkiye'de bu oran %0.01 düzeyindedir. Yıllık kişi başına düşen kitap okuma sayısına bakıldığında; bir Japon yılda 25 kitap, bir İsviçreli yılda 10 kitap, bir Fransız yılda 7 kitap okurken, Türkiye'de 6 kişiye 1 kitap düşmektedir. Bu sayısal verilere bakıldığında Türkiye'de kitap okuma oranı diğer ülkelere kıyasla çok düşüktür. Yine Türkiye'de okuma ve televizyon izleme oranları ise şöyledir: televizyon izleme oranı %95; dergi okuma oranı %4; gazete okuma oranı %22; radyo dinleme oranı %24 düzeyindedir (http://blog.milliyet.com.tr/ Blog.aspx?BlogNo=90672).

Acun'a (2017: 64) göre bir çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırabilmek için önerilen yöntemler:

- Çocuğun odasında bir kitaplık konulabilir,
- Çocukla birlikte öykü kitabı hazırlama etkinliği yapılabilir,
- Evde, sınıfta, bahçede gazete, dergi, kitap gibi okumayı çağrıştıracak kaynakların bulundurulabilir,

- Çocuğun doğum günü gibi özel günlerinde kitap hediye edilebilir,
- Okullarda kitap okuma saati yapılabilir,
- Anne-baba okudukları kitapları ilgili konuşarak çocuklarda merak ve ilgi uyandırma çabası içinde olmalıdırlar.

1.9. İlgili Araştırmalar

Sidekli ve Yangın (2005) yapmış olduğu "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama" isimli çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine yönelik çoklu duyusal yaklaşımların etkisi incelenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru ilerlediğini tespit etmiştir.

Arzu (2006) yapmış olduğu "İlköğretimde Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, 42 erkek ve 108 kız öğrenciden oluşan toplam 150 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerinin, sesli okuma yaparken konuşma cümlelerine dilin vurgu, ton, ezgi, durak gibi dilin parçalar üstü kısımlarını, okuyabilmelerini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca yapılan okuma hatalarının da önlenmesine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Karadağ (2009) yapmış olduğu "Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelemesi" isimli çalışmasında, Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerin tematik dağılımlarını açıklamıştır. 2003–2007 yılları arasında yayımlanan 211 doktora tezinin incelendiği çalışmada veriler çözümlenirken frekans ve kategorisel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen doktora tezlerinde 187 temanın var olduğu belirlenmiştir. Eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinde en çok başarı ve tutum teması ağırlıklı olmuştur.

Uygun (2012) yapmış olduğu "Eğitim Tarihi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi" isimli çalışmasında, Türkiye'de "eğitim tarihi" alanında yapılmış lisansüstü tezlerini konu, yıl, üniversite ve yöntem değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışmada eğitim

tarihi alanında yapılan 61 tez incelenmiştir. Tam metin olarak ulaşılabilen tezler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara bakıldığında; 2006 yılından önceki çalışmaların çoğunluğu Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık değildir. Eğitim tarihi alanında yapılan tezlerin çoğunluğu yüksek lisans düzeyindedir. Eğitim tarihi alanında en çok tez çalışması yapan üniversiteler Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi üniversitesi gibi yükseköğretim kurumları olmuştur. Yıllara bakıldığında eğitim tarihi çalışmalarının hangi yıllarda yoğunluk kazandığı belirlenememiştir. Eğitim tarihi alanında tez çalışması yapanların çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır. Yöntem olarak en çok nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Arslan (2013) yapmış olduğu "Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni" isimli çalışmasında, Türkiye'de yayımlanmış olan makalelerde okuma becerisi hakkında cinsiyetler arasında olan farklılıkları ve farklılıkların sebeplerini araştırmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkeni ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bazı makalelerde bayanların erkeklere kıyasla daha olumlu bir tutum sergilediği belirlenmiştir.

Ceren ve Karabacak (2013) yapmış olduğu "Okuma Becerileri Seçmeli Dersine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmada, okuma becerileri seçmeli dersini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Çalışmanın örneklemini Karaman'da 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda Okuma Becerileri dersi öğretim programının daha ayrıntılı incelenmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Elbir ve Bağcı (2013) yapmış olduğu "Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi" isimli çalışmada, 1997-2012 yılları arasında yapılan okuma eğitimi ile ilgili tezleri incelemiş ve okuma eğitimi alanında çalışılabilecek konuları tespit etmiştir. Bu çalışmada 39 doktora ve yüksek lisans tezi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma becerisi alanında çalışma yapılabilecek konular ortaya konmuştur.

Ergün, Recepoğlu, Küçük ve Oğuz (2014) yapmış olduğu "Türkiye'deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelemesi" isimli çalışmada, eğitim denetimi alanında yapılan tezlerdeki bilimsel araştırma bulguları incelemiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel bir araştırmadır. Tez yazarlarının cinsiyetlerine göre %29,91'i (32 tez) kadın,

%70,09'u erkek olduğu görülmüştür. Tez türlerine göre dağılımına bakıldığında %86,92'si (93 tez) yüksek lisans ve %13,08'i (14 tez) doktora tezlerinden oluşmaktadır. Araştırma yöntemlerine göre %19,63'ünde (21 tez) nitel araştırma, %80,37'sinde (86 tez) nicel araştırma yöntemi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2014) yapmış olduğu "Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örneklemi" isimli çalışmasında, okuma ilgisi, alışkanlığı ve tutumları ile ilgili ilköğretim düzeyinde yapılmış lisansüstü tezlerin karşılaştırmalı analizi yapılarak var olan durumun ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; Türkiye'de yapılan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, araştırmalarda tarama modelinin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak en çok anket, başarı testi ve tutum ölçeğinin tercih edildiği, örneklem grubu olarak da ilkokul 4 ve 5. sınıf ile çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Akaydın ve Çeçen (2015) yapmış olduğu "Okuma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi" isimli makalede, betimsel analiz yöntemini kullanarak Türkiye'de 1990-2013 yılları arasında okuma becerisi ile ilgili yazılan makaleleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda en çok "okuduğunu anlama" konusunda makale yazıldığı; en çok deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Boyacı ve Demirkol (2017) yapmış olduğu "Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi" isimli çalışmada, tarama modeli kullanmıştır. Araştırmada Türkçe eğitimi ile 1995 ve 2018 yılları arasında yazılmış 275 doktora tezi incelemişlerdir. İnceleme sonucunda Türkçe eğitimi alanında yapılmış doktora tezlerinin en çok Gazi Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olduğu; araştırma konusu bakımından en çok temel dil becerileri, en az noktalama işaretleri alanlarında çalışma yapıldığı görülmüştür.

Değirmenci Gündoğmuş (2018) yapmış olduğu "Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli çalışmasında, okuduğunu anlama ile ilgili Türkiye'de 2013-2017 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yükseköğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Veri

Tabanı'nda yer alan ve tam metin olarak erişime açık olan 35 lisansüstü tez oluşturmuştur. Araştırmada kadın yazarların erkek yazarlardan daha fazla olduğu; araştırmaya en fazla 2014 yılında yapılan çalışmaların dahil edildiği ve yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğu; en çok doktora tezinin Gazi Üniversitesi'nde; en çok yüksek lisans tezinin Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi'nde ve tez türü dikkate alınmadığında en çok çalışmanın Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı; doktora tezlerinde en çok karma yöntemin, yüksek lisans tezlerinde ise en çok nicel yöntemin kullanıldığı; tez türü dikkate alınmadığında en çok nicel yöntemin kullanıldığı; çalışmaların hedef kitlesinin 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri; akademisyenler, öğretmenler ve lisansüstü tezler ile makaleler olduğu; ayrıca yapılan çalışmaların hedef kitlesinin en çok 5. sınıf öğrencileri olduğu, en az ise akademisyenler olduğu tespit edilmiştir.

Middleton (2011) yaptığı "Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama" adlı araştırmada Batı Rezerv Projesi'nden 421 ikiz çift örnekleminde okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, çocukların okuma becerilerinin ve performanslarının motivasyon ve anlamayla ilgili genetik faktörlerin de ötesinde okuma ve okuma isteğiyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Sénéchal ve Lefevre (2002) yapmış olduğu "Çocuk Okuma Becerisi Gelişiminde Ebeveyn Katılımı: Beş Yıllık Bir Boyuna Çalışma" isimli çalışmada, evde erken okuryazarlık ilişkilerinin ileriki yıllardaki okuryazarlık ve okuma becerilerine etkisi incelemiştir. Beş yıl süren bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların ebeveyn aracılığıyla kitaplarla etkileşim içinde olması çocukların kelime dağarcığının ve dinleme anlama becerilerinin gelişmesinde ilişkili olduğu görülmüştür. Çocuklara okuma yazma öğretiminde ebeveyn katılımı erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağladığı belirlenmiştir. Böylece çocukların ebeveynleriyle geçirdiği yaşantıların onların akıcı okuma becerilerine katkı sağladığı görülmüştür.

Rasinski (2004) yapmış olduğu "Okuma Akıcılığını Değerlendirme" isimli çalışmasında, akıcı okumanın önemli olduğunu çünkü akıcı okumanın okuduğunu iyi anlamada etkili olduğunu söylemiştir. Araştırmasının sonucunda akıcı okumanın, metinde kelimelerin doğru ve otomatik olarak kodlanmasına, metnin anlamlı bir şekilde yorumlanmasına, optimal kavrayışa ulaşılmasına işaret ettiğine ulaşılmıştır.

Kim ve Wagner (2015) yapmış olduğu " Metin (Sözlü) Okuma Gelişiminde Bir Yapı Olarak Okuma Akıcılığı: 1 ve 4. Sınıflardaki Çocuklarda Arabuluculuk Rolünün Araştırılması" isimli makalesinde, okuma akıcılığının ve okuduğunu anlamada okuma becerisine yardımcı olmada metin okuma akıcılığının gelişimsel olarak değişmekte olan rolü incelemiştir. Bu soruyu, 1'den 4'e kadar olan boylamsal verileri kullanarak ve yapısal eşitlik modelleri kullanarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların okuma becerisi geliştikçe, metin okuma akıcılığının zaman içinde değiştiği görülmüştür. Okuma gelişiminin başlangıç aşamasında (1. Sınıf), metin okuma akıcılığı bağımsız olarak, kelime okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama üzerinde okuduğunu anlama ile ilişkili değildi. Bununla birlikte, 2-4. sınıflarda, metin okuma akıcılığı, kelime okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi tam olarak ifade ederken, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi kısmen yönlendirmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, metin okuma akıcılığının okuma becerisini edinmede gelişimsel olarak önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Zawacki-Richter ve arkadaşları (2009) yapmış olduğu " Uzaktan Eğitim Araştırmalarının Gözden Geçirilmesi (2000 - 2008) Araştırma Alanlarının, Yöntemlerin ve Yazar Desenlerinin Analizi" adlı çalışmada, 695 makaleyi incelemiştir. Araştırma kapsamında ele alınan makaleler yapıldığı alan, araştırmanın yöntemi ve yazarlarının özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; uzaktan eğitim alanıyla ilgili çalışmaların belli konular üzerinde yapıldığı, en çok nicel yöntemin kullanıldığı, yazarların çoğunluğunun Amerika, Kanada ve Ukrayna'dan olduğu, makalelerin yarıya yakınının tek yazarlı olduğu, işbirlikçi araştırmalara ve daha kalitatif çalışmalara doğru bir yönelimin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim araştırmasının öğretim tasarımı ve bireysel öğrenme süreçleriyle ilgili konulara güçlü bir şekilde hakim olduğu; diğer önemli alanların ise (ör., yenilik ve değişim yönetimi veya uzaktan eğitimin kültürlerarası yönleri) büyük ölçüde ihmal edildiği görülmüştür.

Iwahori (2008) yapmış olduğu " Okuma Akıcılığının Geliştirilmesi: EFL'de Yaygın Bir Okuma Çalışması" adlı çalışmasında, kapsamlı bir okuma (ER) programının, öğrencilerinin okuma hızının iyileşmesine yol açabileceğini ileri sürmüştür. Okuma ve önceki araştırmalardaki güncel konulardan ilham alan bu çalışmada, kapsamlı bir okumanın Japonya'daki lise öğrencilerinin okuma oranları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Öğrencilere okuma hızı ve dil yeterliliği ön testleri ve son testleri uygulanmış ve gruplar içindeki oran ve dil yeterliliklerinin ortalamalarını karşılaştırmak için bir t testi kullanılmıştır. Sonuçlar, kapsamlı okumanın öğrencilerin oranını ve genel dil yeterliliğini geliştirmek için etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

2.2. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin sınıflandırılması ve konu içeriklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin gözlemlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39).

Doküman incelemesi, araştırılmak istenen konu hakkında var olan yazılı belgelerin toplanmasına ve taranmasıdır. Doküman incelemesi beş aşamada yapılabilir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğinin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi (5) verinin kullanılmasıdır (Metin, 2012: 17).

Bu araştırmada veriler kategorilere ayrılıp düzenlenir. Elde edilen verilerin çözümlenerek yorumlanması içerik analizi olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi tekniği nitel araştırmalarda kullanılır. Karasar (2011: 184) içerik çözümlemesini, belirli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan tarama şeklinde açıklamıştır.

İçerik analizinde incelenen tez verilerinin tablo halinde sunulmasında frekans ve yüzde değerleri ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Veri Tabanı'nda yer alan ve tam metin olarak erişime açık olan üniversitelerin ilgili enstitüleri ve anabilim dallarında gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan lisansüstü araştırmalar oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yer alan ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların 2018 yılından başlayarak 2002 yılına doğru sıralanmış listesi Ek 1'de verilmiştir.

2.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemi, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan 103 yüksek lisans tezi, 32 doktora tezi olmak üzere toplam 135 lisansüstü tez çalışmasından oluşmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Veri Tabanı'nda var olan okuma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yapılmış lisansüstü tezler kullanılarak hazırlanmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Veri Tabanı'nda (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp) yer alan, tam metin olarak erişime açık ve okuduğunu anlama anahtar kelimesini içeren135 yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Çeşitli üniversitelerde hazırlanan135 lisansüstü tezden veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

İçerik analiz tekniklerinden frekans analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. 2002-2018 yılları arasında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin dağılımları yapılmıştır. Yapılan dağılımda lisansüstü çalışmalar; a) yıllara, b) veri toplama yöntemlerine, c) üniversitelere, d) yazarların cinsiyetine, e) hedef kitlesine ve f) tez türlerine göre nitel çözümleme yöntemiyle irdelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin frekans dağılımları yapılmış, sonuçlar frekans (f) ve yüzde (%) ile belirtilmiştir. Gruplandırılan bilgilerin dağılımları tablolar ve grafikler halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın problem ve alt problemlerine ait sorulara yönelik elde edilen bulgular ve bu bulgular sonucunda yapılan yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde "Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirildiği bu araştırmaya 2002 yılından 2018 yılına kadar yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir. Tablo 2'de Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	***f***	***%***
2002	2	1,4
2003	0	0
2004	1	0,7
2005	5	3,7
2006	9	6,6
2007	4	2,9
2008	5	3,7
2009	4	2,9
2010	5	3,7
2011	5	3,7
2012	6	4,4
2013	10	7,4
2014	16	11,8
2015	14	10,3
2016	17	12,5
2017	12	8,8
2018	20	14,8
Toplam	135	100

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin 2018 yılında %14,8'lik (20 tez çalışması) oranı ile ilk sırada olduğu görülmektedir. Bu oranın lisansüstü çalışmaların yapıldığı diğer yıllarda ise; 2017 yılında %14,8 (12 tez çalışması), 2016 yılında %12,5 (17 tez çalışması), 2015 yılında %10,3 (14 tez çalışması), 2014 yılında %11,8 (16 tez çalışması), 2013 yılında %7,4 (10 tez çalışması), 2012 yılında %4,4 (6 tez çalışması), 2011, 2010, 2008 ve 2005 yıllarında %3,7 (5 tez çalışması), 2009 ve 2007 yıllarında %2,9 (4 tez çalışması), 2006 yılında %6,6 (9 tez çalışması), 2004 yılında %0,7 (1 tez çalışması), 2002 yılında %1,4 (2 tez çalışması) olduğu görülmektedir.

Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılmış ilk lisansüstü çalışmanın 2002 yılında Ankara Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Devam eden bir yıl içerisinde (2003) herhangi bir üniversitede okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışma yapılmadığı görülmektedir. 2002 yılından 2018 yılına kadar lisansüstü çalışmalar yapılmaya devam etmiştir. 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 ve 2018 yıllarında diğer yıllara oranla ciddi bir artış görülmektedir. Günümüzde okuma becerisinin önemi daha çok artmıştır. Yapılan sınavlarda sorular

okuduğunu anlamaya yönelik tarzda hazırlanmaya başlanmıştır. Bu durumun okuma becerileriyle ilgili yapılan araştırmaların sayısını artırdığı söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama yöntemlerinin dağılımı ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 3'te Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerisi, okuma güçlüğü ve akıcılığı alanında, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan tezlerde kullanılan veri toplama yöntemlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 3. Okuma becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerinin Dağılımı

Veri Toplama Yöntemi	***f***	***%***
Nitel	18	13,3
Nicel	89	65,9
Karma Yöntem	28	20,7
Toplam	135	100

Tablo 3 incelendiğinde 2002-2018 yılları arasında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin %13,3'ünde nitel yöntem, %65,9'unda nicel yöntem ve %20,7'sinde karma yöntem kullanıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmacıların nicel yöntemleri tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 4'te Türkiye' de ilkokul ve ortaokulda

okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılmış lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 4. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	***f***	***%***
Gazi Üniversitesi	25	18,5
Ankara Üniversitesi	9	6,6
Marmara Üniversitesi	5	3,7
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4	2,9
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	2,9
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	4	2,9
Uşak Üniversitesi	4	2,9
Atatürk Üniversitesi	4	2,9
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	2,9
Mustafa Kemal Üniversitesi	3	2,2
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	3	2,2
İstanbul Üniversitesi	3	2,2
Pamukkale Üniversitesi	3	2,2
İnönü Üniversitesi	3	2,2
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	2,2
Kırıkkale Üniversitesi	3	2,2
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	3	2,2
Hacettepe Üniversitesi	3	2,2
Yeditepe Üniversitesi	3	2,2
Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi	2	1,4
Erzincan Üniversitesi	2	1,4
Ahi Evran Üniversitesi	2	1,4
Erciyes Üniversitesi	2	1,4
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	1,4
Dumlupınar Üniversitesi	2	1,4
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	1,4
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	1,4
Gaziantep Üniversitesi	2	1,4
Fırat Üniversitesi	2	1,4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	1,4
Çukurova Üniversitesi	2	1,4
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	1,4
Adnan Menderes Üniversitesi	2	1,4
Uludağ Üniversitesi	2	1,4
Anadolu Üniversitesi	1	0,7
Boğaziçi Üniversitesi	1	0,7
Bartın Üniversitesi	1	0,7
Selçuk Üniversitesi	1	0,7
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,7
Trakya Üniversitesi	1	0,7
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	0,7
Işık Üniversitesi	1	0,7

Düzce Üniversitesi	1	0,7
Siirt Üniversitesi	1	0,7
Sakarya Üniversitesi	1	0,7
Mersin Üniversitesi	1	0,7
Toplam	135	100

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin en fazla %18,5 oranla (25 tez çalışması) Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı olduğu görülmektedir. Bu sırayı, %6,6'lık oranla (9 tez çalışması) Ankara Üniversitesi, %3,7'lik oranla (5 tez çalışması) Marmara Üniversitesi, %2,9'lik oranla (4 tez çalışması) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi, %2,2'lik oranla (3 tez çalışması) Mustafa Kemal, Çanakkale On Sekiz Mart, İstanbul, Pamukkale, İnönü, Yıldız Teknik, Kırıkkale, On Dokuz Mayıs, Hacettepe ve Yeditepe Üniversitesi, %1,4'lük oranla (2'şer tez çalışması) Muğla Sıtkı Kocaman, Erzincan, Ahi Evran, Erciyes, Bülent Ecevit, Dumlupınar, Karadeniz Teknik, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Gaziantep, Fırat, Necmettin Erbakan, Çukurova, Afyon Kocatepe, Adnan Menderes ve Uludağ Üniversitesi, %0,7'lik oranla (1 tez çalışması) Anadolu, Boğaziçi, Bartın, Selçuk, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Trakya, Recep Tayyip Erdoğan, Işık, Düzce, Siirt, Sakarya ve Mersin Üniversitelerinin izlediği görülmektedir.

Türkiye'de Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteler Bazında Tez Türlerine Göre Dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversiteler Bazında Tez Türlerine Göre Dağılımları

Üniversiteler	Tez Türü				Toplam	
	Yüksek Lisans		Doktora			
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Gazi Üniversitesi	9	8,7	16	50	25	58,7
Ankara Üniversitesi	6	5,8	3	9,3	9	15,1
Marmara Üniversitesi	3	2,9	2	6,25	5	9,15
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3	2,9	1	3,1	4	6
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	3,8			4	3,8
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	4	3,8			4	3,8
Uşak Üniversitesi	4	3,8			4	3,8
Atatürk Üniversitesi	3	2,9	1	3,1	4	6
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	3,8			4	3,8
Mustafa Kemal Üniversitesi	3	2,9			3	2,9
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2	1,9	1	3,1	3	5
İstanbul Üniversitesi	3	2,9			3	2,9
Pamukkale Üniversitesi	1	0,9	2	6,25	3	7,15
İnönü Üniversitesi	3	2,9			3	2,9
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	2,9			3	2,9
Kırıkkale Üniversitesi	3	2,9			3	2,9
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	1	0,9	2	6,25	3	7,15
Hacettepe Üniversitesi	3	2,9			3	2,9
Yeditepe Üniversitesi	3	2,9			3	2,9
Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Erzincan Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Ahi Evran Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Erciyes Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Dumlupınar Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Gaziantep Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Fırat Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Çukurova Üniversitesi	1	0,9	1	3,1	2	4
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	1,9			2	1,9
Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,9	1	3,1	2	4
Uludağ Üniversitesi			2	6,25	2	6,25
Anadolu Üniversitesi	1	0,9	-		1	0,9
Boğaziçi Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Bartın Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Selçuk Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Trakya Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Işık Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Düzce Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Siirt Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Sakarya Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Mersin Üniversitesi	1	0,9			1	0,9
Toplam	103	76,2	32	23,7	135	100

Tablo 5'te verilen okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak 2002-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin üniversiteler bazında tez türlerine göre dağılımı incelendiğinde;

Gazi Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü çalışmaların oranının %18,5 (25 tez) olduğu, bu oranın %8,7'lik kısmının (9 tez) yüksek lisans, %50'lik (16 tez) kısmını ise doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir.

Ankara Üniversitesi'nde yapılan lisansüstü çalışmaların oranının %6,6 (9 tez) olduğu, bu oranın %5,8'lik kısmını (6 tez) yüksek lisans, %9,3'lık (3 tez) kısmını ise doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir.

Marmara Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü çalışmaların oranının %2,9'luk (3 tez) yüksek lisans, %6,25'lik kısmını (2 tez) ise doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir.

Mustafa Kemal Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerin oranının %2,9 (3 tez) olduğu, oranın yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir.

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü çalışmaların oranının %2,2 (3 tez) olduğu, bu oranın %1,9'luk (3 tez) kısmının yüksek lisans, %3,1'lik (1 tez) kısmının ise doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir.

İstanbul Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerin %2,9'luk kısmının yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Yapılmış doktora tezine ise rastlanmamıştır.

Eskişehir Osmangazi ve Atatürk Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerin %2,9'luk (3 tez) kısmının yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Eskişehir Osmangazi ve Atatürk Üniversitesi'nde %3,1'lik kısmını (1 tez) ise doktora tezleri oluşturmaktadır.

Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü çalışmalarından %1,9'luk kısmının (2 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Erzincan, Karadeniz Teknik, Kahramanmaraş Sütçü İmam, Gaziantep, Fırat, Necmettin Erbakan ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü çalışmalardan %1,9'luk kısmının (2 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü çalışmalardan %3,8'lik kısmının (4 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yapılmış doktora tezine rastlanmamıştır.

Ahi Evran Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü çalışmalardan %1,9'luk kısmının (2 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Erciyes Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerden %1,9'luk kısmının (2 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Boğaziçi Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerden %0,9'luk kısmının (1 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi'nde yapılmış doktora tezine rastlanmamıştır.

Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerden %3,8'lik kısmının (4 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Pamukkale Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerden %0,9'luk kısmının (1 tez) yüksek lisans tezi olduğu, %6,25'lik (2 tez) kısmının ise doktora tezlerinin oluşturduğu görülmektedir.

İnönü, Kırıkkale, Hacettepe ve Yeditepe Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü %2,9'luk kısmının (3 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. İnönü, Kırıkkale, Hacettepe ve Yeditepe Üniversitesi'nde yapılmış doktora tezine rastlanmamıştır.

Uşak Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü %3,8'lik kısmının (4tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Dumlupınar Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü %1,9'luk kısmının (2 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü %2,9'luk kısmının (3 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Yıldız Teknik Üniversitesi'nde yapılmış doktora tezine rastlanmamıştır.

Trakya, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Selçuk, Bartın, Bülent Ecevit, Recep Tayyip Erdoğan, Düzce, Siirt, Sakarya, Işık, Anadolu ve Mersin Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü %0,9'luk kısmının (1 tez) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Trakya, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Selçuk, Bartın, Bülent Ecevit, Recep Tayyip Erdoğan, Düzce, Siirt, Sakarya, Işık, Anadolu ve Mersin Üniversitesi'nde yapılmış doktora tezine rastlanmamıştır.

On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerin %0,9'luk (1 tez) kısmının yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nde %6,25'lik kısmını (2 tez) ise doktora tezleri oluşturmaktadır.

Çukurova ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerin %0,9'luk (1 tez) kısmının yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Çukurova ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde %3,1'lik kısmını (1 tez) ise doktora tezleri oluşturmaktadır.

Uludağ Üniversitesi'nde yapılmış lisansüstü tezlerin %6,25'lik (2 tez) kısmının doktora tezi olduğu görülmektedir. Uludağ Üniversitesi'nde yapılmış yüksek lisans tezine ise rastlanmamıştır.

Yapılan lisansüstü çalışmalarda oranı en fazla olan üniversitenin Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bu oranın nedeni olarak, Gazi Üniversitesi'nin 1926 ve Ankara Üniversitesinin 1946 yılında kurulmuş köklü üniversitelerden biri olması söylenebilir. Üniversitelerde en fazla çalışmanın büyükşehirlerde yoğunlaştığı görülürken, diğer büyükşehirlerde bu alandaki çalışmaların çok az olduğu görülmekte ve miktarın azlığı kurulan üniversite sayılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin yazarların cinsiyetine göre dağılımı ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 6'da Türkiye' de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yazarların cinsiyetine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yazarların Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	***f***	***%***
Kadın	72	53,3
Erkek	63	46,6
Toplam	135	100

Tablo 6'da verilen Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin yazarların cinsiyetine dağılımı incelendiğinde %53,3'lük oran (72 kişi) ile kadınların erkeklere (63 kişi) göre daha fazla yer aldığı görülmektedir. Kadınların yüzdesinin fazla olması; bu eğitim başlığı ile daha çok kadınların ilgilendiği ve erkeklerin daha az tercih edip yöneldiği bir konu olarak düşünüldüğü söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde "Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 7'de Türkiye' de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 7. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Hedef Kitlesine Göre Dağılımı

Hedef Kitlesi	***f***	***%***
İlkokul	60	44,4
Ortaokul	65	48,1
İlkokul-Ortaokul	10	7,4
Toplam	135	100

Tablo 7'de verilen Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitlesine göre dağılımlarına bakıldığında daha çok ilkokul düzeyinde okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulduğu söylenebilir. İlkokul 3.sınıfta öğrenciler okuma becerilerini kazanmış olarak başlamalıdır. Öğrenciler bu beceriyi ikinci sınıfın sonunda geliştirmiş olurlar. Okuma becerisi aynı zamanda öğretmenin öğrencilere model olarak okuma yapmasına da bağlıdır. Öğrenci öğretmenini model olarak okuma becerisini geliştirmek için gayret gösterecektir. Bu yüzden okuma becerisinin temeli ilkokulda atıldığı için ilkokul düzeyinde lisansüstü çalışmalara daha çok önem verilmiş olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt probleminde "Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik 2002-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Tablo 8'de Türkiye' de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 8. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tez Türlerine Göre Dağılımı

Tez Türlerine Göre	***f***	***%***
Yüksek Lisans	103	76,2
Doktora	32	23,7
Toplam	135	100

Tablo 8 incelendiğinde Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre %76,2'sinin (103 tez çalışması) yüksek lisans tezi %23,7'sinin (32 tez çalışması) doktora tezi olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

4. TARTIŞMA

Bu bölümde 2002-2018 yılları arasında yapılmış okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin belirli kategorilere göre incelenmesi ile elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmıştır. Elde edilen bu bulgulara dayanılarak varılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllarına İlişkin Tartışma

İlkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin, yıllara göre dağılımına bakıldığında pek orantılı bir dağılım görülmemekle birlikte, 2018 yılında yapılan çalışmaların 20 tez çalışması ile birinci sırada olduğu görülmektedir. 2016 yılında yapılan çalışmalar, 17 tez çalışması ile de ikinci sıraya girmektedir. 2014 yılında 16 tez, 2015 yılında 14 tez, 2017 yılında 10 tez çalışması yapılmıştır. Buradan hareketle okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunun, araştırmacıların dikkatini çekmeye ve bu konu üzerinde çalışmaların devam ettiği söylenebilir. Bu sayıların devam eden yıllarda giderek artması hem öğrenciler hem de öğretmenler için faydalı olacağı düşünülebilir.

Yapılan araştırmalar sonucu sadece 2003 yılına ait tez çalışması bulunamamıştır.

Değirmenci Gündoğmuş'un (2018) yapmış olduğu "Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli çalışmasında, en fazla çalışmanın 2014 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada da 2014 yılında araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışma sayısı fazladır. Bu bakımdan iki çalışma arasında benzerlik görülmektedir.

4.2. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Yöntemlerinin Dağılımına İlişkin Tartışma

Çalışmaların veri toplama yöntemleri incelendiğinde %65,9'u (89 tez) nicel yöntem, %20,7'si (28 tez) karma yöntem ve %13,3'ü (18 tez) nitel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntemin bu kadar çok kullanılmasının sebebi olarak kullanılabilmesi ve uygulanabilmesi açısından daha kolay olduğu söylenebilir.

Nitel çalışmalara bakıldığında %13,3 oranının az olduğu görülmektedir. Araştırmacıların nicel çalışmaları nitel çalışmalara göre daha fazla tercih ettiği söylenebilir. Varışoğlu ve diğ. (2013) araştırmalarında, nitel çalışmaların az olmasının sebebini araştırmacılar tarafından zaman ve emek harcama konularında vakit alması ve sıkıntı oluşturması şeklinde belirtmişlerdir.

Değirmenci Gündoğmuş'un (2018) yapmış olduğu "Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli çalışmasında, en çok tercih edilen yöntem nicel yöntem olmuştur. Bu açıdan ele alınan araştırmada da nicel yöntemi kullananların sayısı fazla çıkmıştır. İki araştırmada da en çok kullanılan yöntem bakımından benzerlik bulunmaktadır. Ayrıca Akaydın ve Çeçen (2015) yapmış olduğu "Okuma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi" isimli makalesiyle de benzerlik göstermekte olup en çok nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

4.3. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere İlişkin Tartışma

Ülkemizde ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik, 2002- 2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında toplamda 46 üniversitede çalışma yapıldığı görülmektedir. En fazla çalışma yapılan üniversitenin %18,5'lik (25 tez) oranla Gazi Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla çalışma yapılan ikinci sıradaki üniversite ise %6,6'lık (9 tez) oranla Ankara Üniversitesi'dir. iki üniversitenin Eğitim Enstitüleri'nin daha önce kurulmuş olması bu durumu açıklayıcı olabilir. Bu sırayı %3,7'lik oranla Marmara Üniversitesi, %2,9'luk oranla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin izlediği görülmüştür.

Değirmenci Gündoğmuş'un (2018) yapmış olduğu "Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan

Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli çalışmasında, en çok doktora tezinin yapıldığı üniversite Gazi üniversitesi olmakla beraber çalışılan araştırmada da en çok doktora tezi Gazi Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu yönden iki araştırmada benzerlik taşımaktadır. Fakat Değirmenci Gündoğmuş'un çalışmasında en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı üniversite Niğde Üniversitesi olurken çalışılan araştırmada en fazla yüksek lisansın yapıldığı üniversite Gazi Üniversitesi olmuştur bu yönden farklılık görülmektedir.

4.4. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yazarlarının Cinsiyetine İlişkin Tartışma

Lisansüstü çalışmaların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında %53,3'ü kadın, %46,6'sı erkek araştırmacılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuca göre kadın oranın erkek oranına göre çok farklı çıkmasında ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğretmenlik bölümünü okumak isteyenlerin kadın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysa öğretmenlik kadın/erkek ayrımı yapılmadan iki cinsiyete de uygun bir

meslektir. Bu bilincin oluşması için erkek öğrencilere öğretmenlik bölümleri anlatılabilir ve erkek öğrencilerin de bu meslekleri tercih etmesi konusunda yönlendirilebilir.

Öğrenciler eğitim hayatları boyunca öğretmenlerini kendilerine model alarak onları izlerler. Bu yüzden öğretmenler öğrenciler üzerinde çok etkili birer eğitimcidirler. Öğretmenler kendilerini en iyi şekilde geliştirip yetiştirerek öğrencilerin gözünde iyi bir rol model olmaya çalışmalıdırlar.

4.5. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Hedef Kitlesine İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında incelendiğinde araştırmaya katılan çalışmaların hedef kitlesinin ilkokul ve ortaokul öğrencilerini içerdiği görülmektedir. Ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalar %48,1'lik (65 tez) oranla en çok araştırma yapılan hedef kitle olmuştur. %44,4'lük (60 tez çalışması) oran ilkokul düzeyinde yapılan araştırmaların oranıdır. Hem ilkokul hem ortaokul düzeyinde yapılan araştırmaların oranına bakıldığında %7,4'lük (10 tez) bir dilimi içermektedir. Buradan hareketle en çok üzerinde çalışılan hedef kitlenin ortaokul olduğu görülmektedir. Okuma eğitiminin temeli ilk önce ilkokulda atılmaktadır. İlkokulda atılan temel ne kadar sağlam olursa çocuğun okuması da ona göre ilerleyecektir. Birey ortaokula geldiğinde daha bilinçli bir okuma süreci gerçekleştirecektir. Bu yüzden araştırmacıların en çok ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptığı söylenebilir. Ortaokulda öğrenciye nitelikli etkinlik ve çalışmalarla iyi bir okuma becerisi sağlanırsa akıcı okuma hızı, okuduğunu anlama ve yorumlama, okuduğundan anlam çıkarabilme gibi becerileri de gerçekleştirmiş olacaktır. Bu da bireyin derslerinde başarılı olmasına katkı sağlayacaktır.

Değirmenci Gündoğmuş'un (2018) yapmış olduğu "Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli çalışmasının hedef kitlesi 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktayken ele alınan araştırmanın hedef kitlesi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Hedef kitlesi açısından incelendiğinde kısmen benzerlik göstermektedir. Akaydın ve Çeçen (2015) yapmış olduğu "Okuma Becerisiyle

İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi" isimli makalesinde hedef kitlesi sadece ortaokul öğrencilerini kapsadığı için farklılık göstermektedir.

4.6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tez Türlerine İlişkin Tartışma

Bu alanda yapılmış lisansüstü çalışmaların, tez türlerine göre dağılımlarına bakıldığına %76,2'sini yüksek lisans tezlerinin; %23,7'sini ise doktora tezlerinin oluşturduğu ve yüksek lisans tezlerinin %76,2'lik oranla çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunun doktora seviyesinde yüksek lisansa göre daha az ilgi uyandırdığını düşündürebilir.

Yüksek lisans sonrası yapılan doktora çalışmalarında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların arttırılması, bu alanda lisansüstü çalışma yapılmamış olan üniversitelerde bu durumun sebebine yönelik araştırılmaların yapılması önerilebilir. Değirmenci Gündoğmuş'un (2018) yapmış olduğu "Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan

Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" isimli çalışmasında yüksek lisans tezleri daha fazladır. Ele alınan araştırmada da yüksek lisans tezleri daha fazla yer almıştır bu açıdan iki çalışma arasında benzerlik görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Türkiye'de 2002-2018 yılları arasında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerden izinli 135 tez, incelenmiş ve ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- 2013 yılından sonra okuma becerileri konusuna olan ilginin arttığı bu konuyla ilgili sonraki yıllarda da ilginin devam ettiği anlaşılmaktadır.
- Okuma becerisine yönelik yapılan çalışmaların en çok çalışıldığı alanın hedef kitlenin ilkokul olduğu belirlenmiştir.
- Okuma becerileri konulu lisansüstü araştırmaların en fazla yapıldığı üniversitenin Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi olduğu saptanmıştır.
- Lisansüstü çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
- Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan doktora tezlerinin sayıca az olduğu belirlenmiştir.

- Araştırmaların büyük çoğunluğu araştırma ve etki sonuçlarını ortaya koyma türündendir. Genelde yapılan çalışmalarda çözüme yönelik çalışmalar yetersiz kalmıştır.
- Okuma becerileriyle ilgili çalışmaların çoğunluğu öğrenci-öğretmen ve okul çerçevesinde çalışılmıştır.
- Sonuç ve öneriler bölümünün çalışmaların çoğunda olduğu gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında getirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur;

- Yıllara göre yapılan değerlendirmede ilkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik tezlerin sayısı her geçen gün giderek artmaktadır. Bu artış en çok da yüksek lisans tezlerinde görülmektedir. İlkokul ve ortaokulda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik doktora da sayısının arttırılması için çalışmalar yapılmalıdır.
- Okuma becerileri üzerinde ilkokul 1. sınıftan başlayarak ayrı bir program uygulaması geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- İlkokulda ve ortaokulda görevli olan öğretmenlerle okuma becerileri ile ilgili kapsamlı seminer etkinlikleri yapılabilir.
- Okuma becerileri ile ilgili yapılmış makalelerin içerik analizi yapılabilir.
- Yurt içi ve yurt dışında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılmış çalışmaların paylaşılması açısından ülkemizde çeşitli bildiriler, çalıştaylar, oturumlar gerçekleştirilebilir.
- Okullarda verilen okuma eğitiminde öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini geliştirecek, onlara keyif verecek ilave okuma kaynakları yer almalıdır.

KAYNAKÇA

Acarlar, F., Ege, P. & Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üst Dil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.

Acun, Ö. (2017). *İyi Okuma Okuduğunu Anlama ve Özetleme*. Ankara: Azim Matbaacılık.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Okuma Becerileri ve Okuma Stratejileri Arasındaki Farkları Netleştirmek, *The Reading Teacher*, *61*(5), 364-373.

Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015*)*. Okuma Becerisiyle İlgili Makaleler Üzerine Bir İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, *40*(178), 183-198.

Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 735-753.

Akyol, H. (2005). *Türkçe Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H. (2006a). *2005 Programına Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2006b). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Anderson, R. C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming A Nation Of Readers: The Report Of The Commission On Reading*. Washington, DC: The National Institute of Education.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(5), 255-259.

Anılan, H., Anagün, S. S., Anılan, B., Atalay, N. & Kılıç, Z. (2018). İlkokul Eğitiminde Güncel Eğilimler: İlköğretim Okulu Öğretmenliği Alanında Yürütülen Eğitim

Bilimleri Fakültelerinin Dergilerinde Yayınlanan Çalışmalar. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(3), 503-530.

Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *2*(2), 251-265.

Arzu, F. Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi. Tamamlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action*: Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs* Prentice Hall.

Blaha, B. & Bennet, J. M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri*. (Çeviren: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.* (Çeviren. D. Ali Özçelik), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Boyacı, S. & Demirkol, S. *Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 512-531.

Brown, J.,Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twent- First Century Literacy and Technology in K-8 Classrooms. Innovate. *Journal of Online Education*, 1(3), 709-716.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi (5. Baskı),* Bursa: Alfa Akademi.

Chastain, K. (1988). *Devoloping Second Language Skills Thepry and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi* (Master's Thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *13*(2), 899-910.

Demirel, Ö. (1994). *Türkçe Programı ve Öğretimi* (Vol. 12). USEM yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi (5. Baskı).* Ankara: Pegem A.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. MEB Yayınları, İstanbul.

Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2013*(11), 229-247.

Ergün, M., Recepoğlu, E., Küçük, Z. A., & Kevser, O. Türkiye'deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(1), 25-40.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Grabe, W. (1997). *Söylem Analizi ve Okuma Öğretimi. Yazılı Metne İşlevsel Yaklaşımlar: Sınıf İçi Uygulamalar*, 2-15.

Gray, A. L. & McCutchen, D. (2006). Young Readers Use of Phonological Information Phonological Awareness, Memory and Comprehension. *Journal of Learning Disabilities,* 39, 325-333.

Greene, H., & W. Petty. *Developing Language Skills in the Elementary Schools Boston:* Allyn ve Bacon Inc. 1971.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. 1.Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık.

Güneş, F. (2007b). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihin Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18),1-15.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Harris, Albert J. & E. R. Sıpay. (1990). *How to Improve Reading Abilitiy?*. New York: Longman.

http://blog.milliyet.com.tr/ BlogNo=90672-okuma-alıskankıgı-uzerine

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assesment and Insruction: What?, Why? And How? *The Reading Teacher*, *58*(8), 702-714.

Iwahori, Y. (2008). Developing Reading Fluency: A Study of Extensive Reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, *20*(1), 70-91.

Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal Narrative and Digital Story Telling. *English Journal*, 64-68.

Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 75-87.

Karadağ, R. (2014). *Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi:* YÖK ve ProQuest veri tabanları örneklemi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kim, Y. S. G., & Wagner, R. K. (2015). *Text (oral) Reading Fluency as a Consruct in Reading Development: An Invenstigation of its Mediating Role for Children from Grades 1 to 4. Scientific Studies of Reading*, *19*(3), 224-242.

M.E.B., (2013). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB., (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı.* Ankara.

Metin, A. (2012), *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*, BİRECİK Meslek Yüksekokulu, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Middleton, M. E. (2011). *Reading Motivation and Reading* (Doctoral Dissertation, Ohio State University.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond Phonological Skills: Broader Language, *Skills Contribute to the Development of Reading.*, *27*(4), 342-356.

Odabaş, H. (2005). *Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma. 41. Kütüphane Etkinlikleri: Öğrenen Toplumda Okul Kütüphaneleri,* Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.

OECD (2005). *PISA 2003 Teknik Raporu. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü.*

Okur, A. (Ed.). (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi.* Ankara: Pegem

Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1998). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş".* Ankara: Karatepe Yayınları.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara Öncü Kitap.

Perkins, V. L. (1988). Feedback Effects on Oral Reading Errors of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*(4), 244-248.

OECD. (2015). Beyond PISA 2015: A longer-term strategy of PISA. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Longer-term-strategy-ofPISA.pdf adresinden alındı.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency.* Pasific Resources for Education and Learning (PREL).

Publishers Weekly. (2012). The Kids (boks) Areal Right, Says the AAP' smonthly Stat Shot. *June 21 Retrieved from* www.publisher-weekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industrynews/article/52632-the-kids-books-are-alright-says-the-aap-s-monthly-statshot.hml

Razi, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Razon, N. (1980). Okuma Bozuklukları ve Nedenleri. *Pedagoji Dergisi*, Sayı 1.

Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). *A Pratical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language.* Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016.

Robin, B. (2006, March). The Educational Uses of Digital Story Telling in Society for Information Technology&Teacher Education Conference (pp. 709-716). *Association for the Advancement of Computing in Education* (AACE).

Robin, B. R. (2008). *Digital Story Telling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice,* 47(3), 220-228.

Ruşen, M. (2006) *Hızlı Okuma*. Alfa Yayınları: İstanbul.

Saygın, O. & Kaya, S. (2010). *Hızlı Okuma ve Okuduğunu Anlama*, İstanbul: Art Reklamcılık Yayınları.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parentalin Volvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five- year Long Itudinal Study. *Child Development, 73*(2), 445-460.

Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.

Sidekli, S., & ÇETİN, E. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 285-303.

Soydan, E. (2012). E-Kitap Teknolojisi ve Basılı Kitabın Geleceği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 389-399.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Özarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Testart-Vaillant, P. & Bettayeb, K. (2009). *La Lecture Change, NosCerveaux Aussi: EBook, Internet, Smart Phone. Science Et Vie, 1104,* 42-57.

TDK (2010). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 679-690.

Uygun, S. (2012). Eğitim Tarihi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(33), 263-282.

Varışoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe Eğitim Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 13(3), 1767–1781.

Yavuz, H. (1987). *Okuma Alışkanlığı Üzerine Çocuk Edebiyatı Yıllığı,* İstanbul: Gökyüzü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım,Yıldız, M., K., Ateş, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T. ve Zimmerman, B. (2014). Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Akıcı Okuma Becerilerini ve Okuduğunu Anlama İle İlişkilerini Birleştirir. *Uluslararası Okul ve Eğitim Psikolojisi Dergisi, 2, 35- 44.*

Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 155-167.

Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi.*

Zawacki-Richter, O.,Backer, E. M., &Vogt, S. (2009). *Review of Distance Education Research (2000 to 2008): Analysis of Research Areas, Methods and Author Ship Patterns. International Review of Research in Open and Distance Learning,* 10(6), 21-50.

Zülfikar, H. (2009). Okuma Eğitiminde Dil Bilgisinin Yeri. *Türk Dili Dergisi,* 692, 132-136.

EKLER

Ek 1: Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik 2002-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezler

Yüksek Lisans Tezleri

Yazar Adı Soyadı	Tez Yazım Yılı	Tez Başlığı
Beyhan Karahüseyinoğlu	2002	Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği (3.sınıf)
Songül Çiçek Çetinkaya	2004	Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı
Ülkü Bekar	2005	İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü (Kastamonu ili örneği)
Yunus Emre Topçu	2005	İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği)
Derya Duygu İnan	2005	İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi
Bilge Çam	2006	İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki
Evrim Ünal	2006	İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki
Öznur Yılmaz	2006	Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri
Özgül Keleş	2006	İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi
Çiğdem Suna	2006	İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi
Fatıma Zehra Arzu	2006	İlköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi
Nurcan Şeflek Kovacıoğlu	2006	İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler
Dilek Tanıgak	2006	Metinleri anlamada doğru okumanın önemi (8.sınıf)
Mehmed Esad Demirci	2008	Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumu hızı ve okumada doğruluk düzeyleri

Nurhak Cem Dedebali	2008	Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi
Pelin Bella Abolafya	2008	İkinci sınıf öğrencilerinde hızlı otomatik isimlendirmenin okumanın diğer bileşenleri ve okuma becerileri ile ilişkisi
İlkay Palamut	2008	Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi
Ahmet Ali Acıyan	2008	Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki
Münire Akar	2009	Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma
Özge Erdoğan	2009	İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki
Mümine Güher Özercan	2010	İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması
Sibel Bayis	2010	4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi
Refika Tuğba Hanedar	2011	8.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma
Gökhan Uyanık	2011	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması
Süleyman Küçükcaymaz	2011	Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin karşılaştırılması
Seçil Coşkun	2011	Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi
Nilüfer Serin	2011	Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebî türlerin etkisi
Şafak Kaman	2012	Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi
Şaziye Seçkin	2012	Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları
Perihan Gülce Özkaya	2012	İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerine Tekerleme Eğitiminin Katkısı
Metin Bozkurt	2013	Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki
Selin Yavaş	2013	İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi
Merve Duman	2013	Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği

Ertuğrul Ercan	2013	Öğretmen-veli işbirliği ile ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesi
Handan Üstün	2013	Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın, anlamaya etkisi (3.sınıf)
Yusuf Emre	2013	Farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları
Mehmet Gül	2013	Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri
Nurşen Davarcı	2013	İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile bilgisayar - internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi
Rukiye Semizoğlu	2013	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi
Mustafa Akyol	2014	Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi
Ahmet Bilal Özbek	2014	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli sağaltım programının etkililiği
Deniz Çobanoğlu	2014	6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi
Muhammed Kasımoğlu	2014	Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Esra Yalçıntaş	2014	İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi
İbrahim Halil Yurdakal	2014	İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri
Nurcan Dalboy	2014	Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi
Yunus Emre Çekici	2014	Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik önerileri
Ali Murat Darıcan	2014	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi
Pelin İlkay Soysal	2014	Ortaokul öğrencilerinin okuma anlama düzeylerine etki eden faktörler
Erendiz Görücü	2014	Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi
Ercan Aksoy	2014	İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri

Kadir Kaçar	2015	Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi
Taşkın Soysal	2015	Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi
Hazal Döne Yıldırım	2015	Okuma becerileri dersinin öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilmesi
Metin Şen	2015	Ortaokul öğrencilerinin serbest zaman okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi
Nilay Cevher	2015	Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü
Hayrullah Bilge	2015	Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması
Suphi Güneş Alamdar	2015	Ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının incelenmesi (Kırıkkale ili örneği)
Nurhan Aktaş	2015	Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi
Nahide İrem Azizoğlu	2015	7. sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma: Dede Korkut Hikâyelerinden seçme iki örnek
Yeşim Karaarslan	2015	İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri
Erdem Yıldız	2015	Etkileşimli materyal destekli öğretimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi
Abdurrahman Gürbüz	2015	Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi
Alper Pircioğlu	2016	Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi
Duygu Aydın Gönül	2016	Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8. sınıf örneği)
Lütfiye Tuna	2016	Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi
Mustafa Ceylan	2016	Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi
Nilay Şen	2016	Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi

Seyfettin Bulut	2016	Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi
Selma Sarıoğlu	2016	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi
Gonca Demirtaş	2016	Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması
Ahmet Tüzer	2016	Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Müjgan Balantekin	2016	Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi
Zeliha Katırcı Ağaçkıran	2016	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
Mustafa Türkmenoğlu	2016	İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi
Dilek Altunsöz	2016	Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi
Burcu Akmersin	2016	Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi
İbrahim Macit	2016	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran ve kâğıttan okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi
Diler Ayvaz Sivri	2016	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi
Zeynelabidin Demir	2016	Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi (Siirt örneği)
Çağlayan Pınar Demirtaş	2017	Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi
Rukiye Işık Aydın	2017	Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)
Burçin Büyükkaradağ	2017	Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bilişsel ve psikososyal etkenlerin rolü
Mustafa Armut	2017	Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)
Ömer Cimem	2017	Okula başlama yaşına göre ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma
Gülperi Arabacı	2017	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Musa Mercan	2017	Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Hayrinisa Paris	2017	İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi
Ramazan Demir	2017	7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri
Ergün Yurtbakan	2017	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi
Ahmet Osman Çankal	2018	Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi
Betül İlter	2018	Hızlı okuma teknikleri eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi
Esin Özbilgin	2018	Sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma
Görkem Yaşar	2018	Okuma ajandasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığı geliştirmeye yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi
Gülşah Gençer	2018	Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi
Hatice Kurban	2018	Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi
Hüseyin Tuğrul Görücü	2018	Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerilerine etkisi
İbrahim Karadedeli	2018	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği
Bektaş Aykaç	2018	Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerindeki Üstbilişsel Farkındalıkların Değerlendirilmesi
Züleyha Er	2018	Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi
Harun Dursun	2018	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki
Taner Aksoy	2018	Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi
Elif Erdoğan	2018	Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki

Doktora Tezleri

Yazar Adı Soyadı	Tez Yazım Yılı	Tez Başlığı
Berrin Baydık	2002	Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması
Derya Arslan	2005	İlk okuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar
Ali Fuat Arıcı	2005	İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)
Muamber Yılmaz	2006	İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi
Mehmet Temizkan	2007	İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi
Alpaslan Okur	2007	Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (Meb tarafından ilköğretim ıı. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)
Emre Ünal	2007	Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi(5.sınıf)
Ahmet Balcı	2009	İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma
Selda Obalar	2009	İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi
Mustafa Yıldız	2010	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki
Sabri Sidekli	2010	İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)
Elçin Esmer	2010	Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatı metni üretme becerisinin etkileşimi: 6.sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir çalışma
Hasan Kağan Keskin	2012	Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi
Muhammet Baştuğ	2012	İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
Ahmet Kanmaz	2012	Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi
Olcay Özdemir	2013	İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi

Hayriye Gül Kuruyer	2014	Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi
Hatice Değirmenci	2014	Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa Kampüs uygulaması
Aybala Çayır	2014	Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi
Bilge Kuşdemir Kayıran	2014	Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi(beşinci sınıf)
Hülya Kodan	2015	Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi
Yusuf Uyar	2015	Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi
Murat İnce	2016	Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan 'Okuma becerileri' açısından analizi (Zonguldak örneği)
Yusuf Özdemir	2017	Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi(4.sınıf)
Gamze Çelik	2017	Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık Yoluyla Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi
Dudu Kaya Tosun	2018	Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi(4.sınıf)
Pınar Kanık Uysal	2018	Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi
Burcu Şentürk Leylek	2018	İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi
Şafak Kaman	2018	Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması (4.sınıf)
Bora Görgün	2018	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi
İbrahim Halil Yurdakal	2018	Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi
Muhammed Serhat Semercioğlu	2018	İşbirlikçi stratejik okuma (CSR) modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi
Demet Kasap	2018	Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Ayşe Çağla SAYIM

Doğum Yeri ve Tarihi: Mersin- 03.11.1990

Medeni Hali: Evli

Eğitim:

2005-2009: Erdemli Anadolu Lisesi

2009-2013: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

İletişim:

e-posta: caglacetinkaya3@gmail.com

Cep Telefonu: 0538 309 05 44