



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi

Semra ERSOY FİDAN

Danışman

Prof. Dr. Bayram ÖZER

SAMSUN 2023

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi

Semra ERSOY FİDAN

Danışman

Prof. Dr. Bayram ÖZER

SAMSUN 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım dönem projesinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

11/06/2023

Semra ERSOY FİDAN

ÖZET

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Semra ERSOY FİDAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
Dönem Projesi, Haziran/2023

Danışman:

Prof. Dr. Bayram ÖZER

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırma nicel bir çalışma olup tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin Terme ilçesinde bir devlet ilkokulundaki birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Anket formu sosyo-demografik özelliklere yönelik sorulardan ve Okuduğunu Anlama Test sorularından oluşmaktadır. Araştırmada veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırma anne ve baba eğitim durumu ile aile geliri etkili faktörler olarak belirlenmiştir. Anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları artış göstermektedir. Baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları artış göstermektedir. Aile geliri orta olan öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları en yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuduğunu Anlama, 1.Sınıf Öğrencileri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF READING UNDERSTANDING LEVELS OF PRIMARY SCHOOL FIRST-GRADE STUDENTS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Semra ERSOY FİDAN

Ondokuz Mayıs University
Graduate Education Institute
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT
Term Project, June/ 2023
Counselor:

Prof. Dr. Bayram ÖZER

The aim of this study is to examine the reading comprehension levels of primary school first grade students in terms of different variables. This research is a quantitative study and scanning model was used. The population of the research consists of first grade students in Ahmet Ersoy primary school in Terme district of Samsun province in 2022-2023 academic year. A questionnaire form was used to collect data in the study. The questionnaire form consists of questions about socio-demographic characteristics and Reading Comprehension Test questions. Data analysis in the research was done in SPSS 21 package program. In the study, variables affecting students' reading comprehension skills were examined. In the research, education level of mother and father and family income were determined as effective factors. As the educational status of the mother increases, the success scores of the students in the reading comprehension test increase. As the education level of the father increases, the success scores of the students in the reading comprehension test increase. Students with a medium family income have the highest achievement scores in the reading comprehension test.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, Grade 1 Students.

ÖNSÖZ

Çalışmam süresince desteğini benden esirgemeyen danışman hocam Prof.Dr.Bayram ÖZER’e ve yaptığım sınıf içi uygulamalarda sabırla bana destek olan çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Semra ERSOY FİDAN

İÇİNDEKİLER

<u>ÖZET</u>	i
<u>ABSTRACT</u>	ii
<u>ÖNSÖZ</u>	iii
<u>İÇİNDEKİLER</u>	iv
<u>TABLO LİSTESİ</u>	vi
<u>1. BÖLÜM I: GİRİŞ</u>	1
<u>1.1. Problem Durumu</u>	1
<u>1.2. Araştırmanın Amacı</u>	2
<u>1.3. Araştırmanın Alt Amaçları</u>	2
<u>1.4. Araştırmanın Önemi</u>	2
<u>1.5. Sayıtlar</u>	3
<u>1.6. Sınırlılıklar</u>	3
<u>1.7. Tanımlar</u>	3
<u>2. BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI</u>	4
<u>2.1. Dil Becerileri</u>	4
<u>2.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama</u>	4
<u>2.3. Okuma Stratejileri</u>	5
<u>2.4. Okuma Aşamaları</u>	8
<u>2.4.1. Ön Okuma Aşaması</u>	8
<u>2.4.2. Okuma Aşaması</u>	10
<u>2.4.3. Okuma Sonrası Aşama</u>	11
<u>2.5. İlgili Araştırmalar</u>	13
<u>3. BÖLÜM III: YÖNTEM</u>	24
<u>3.1. Araştırmanın Modeli</u>	24
<u>3.2. Evren ve Örneklem</u>	24
<u>3.3. Veri Toplama Araçları</u>	24

<u>3.4. Verilerin Analizi</u>	24
<u>4. BÖLÜM IV: BULGULAR</u>	25
<u>5. BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER</u>	31
<u>5.1. Tartışma ve Sonuç</u>	31
<u>5.2. Öneriler</u>	32
<u>KAYNAKLAR</u>	33
<u>EKLER</u>	34

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. İlgili Araştırmalar.....	17
Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular	26
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Yönelik Bulgular	26
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular	26
Tablo 5. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Yönelik Bulgular	27
Tablo 6. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Yönelik Bulgular	27
Tablo 7. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Yönelik Bulgular	27
Tablo 8. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Yönelik Bulgular	28
Tablo 9. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları.....	28
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi	28
Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi	29
Tablo 12. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi	29
Tablo 13. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi	30
Tablo 14. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi	30

1. BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireylerin günlük yaşantılarının devam ettirmesi, yeni bilgiler öğrenmeleri için okuma yazma vazgeçilmez bir unsurdur. Kültürün mirasını ilk çağlardan itibaren günümüze ulaştıran kodlanmış olan bilginin okuma süreciyle ola gelmiş kanaldır. Eğitimin temel taşı da okumadır. Eğitimin ana felsefesi okuma ve anlama sürecinin zihinlerde tezahür etmesidir. Yazılı her bir kaynak bilgiyi ortaya çıkarmış olmanın bir ispatı ise onu sonraki aşamalarda anlama çözümleme okumanın anlamlı hale gelmesiyle mümkündür. Okuma insan zihnindeki kavram haritalarını oluşturan ve kavramlar arası ilişkileri geliştiren birbirleriyle münasebet yaratan bir olgudur. Okuma ne kadar anlamlı hale gelirse insanın zihnindeki kavramların ve zihin haritalarının çerçevesi bir o kadar geniş ve kapsamlı olur (MEB, 2015). İlk okuma-yazma sürecinde ve ilköğretimin diğer kademelerinde okuma ve yazma çalışmalarının müfredat içinde büyük bir yer kapladığı aşıkardır. Buradan hareketle okuma ve yazma çalışmaları yeni bilgiyi öğrenmede, öğrenilen bilgiyi toplumsal hayata aktarmada ve yeni öğrenilen bilgiden farklı çıkarımlar yaparak bilgiyi yeniden yapılandırmadaki etkisi çok yüksektir.

Günümüz medeniyetinde ülkeler bazında okuryazarlık oranı ne kadar yüksekse o toplum modern bir toplum olarak ifade edilmektedir. Okuryazarlık kavramını toplum geneline yansıtarak düşündüğümüzde medya okuryazarlığı, görsel okur yazarlık, e okur yazarlık ve bilgisayar okur yazarlığı gibi kavramların mutlak suretle ilk okuma yazma sürecinden başlayarak topluma öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü içinde bulunduğumuz dönem buna ihtiyaç duymaktadır.

İlkokuma yazma sürecinde çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin, sosyo ekonomik düzeyinin, aile ve sosyal çevreden kaynaklı etkenlerin önemi inkar edilemez. İlkokuma yazma sürecinin bütün sorumluluğu öğretmende ya da sistemde değildir. Devlet kurumlarında bu insanları yetiştirir ve topluma kazandırır gözüyle bakılması yanlış bir düşüncedir. Bu düşünce anne ve babalara sorumluluk yüklememektedir. Sosyal çevre çocuğun yetmiş ikinci ayına kadar hayatı keşfettiği kültürlendiği ve zihin haritalarına yeni bilgiler eklediği dönemdir (MEB, 2006).

Ailenin sosyal ve ekonomik vaziyeti çocukların akademik süreçleri için mühim bir unsurdur. Sosyal ve ekonomik statüsü yerinde olan aileler, çocuklarının akademik gelişimleri için uygun ortamları sağlarlar. Bununla birlikte dezavantajlı ailelerde doğmuş bazı çocukların da okul başarısının yüksek olduğu çalışmalar da görülmektedir (Obalar, 2009). Ailenin gelir düzeyi,

ebeveynin eğitimi çocukların dilsel, fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişimine olumlu etki ettiği söylenebilir. Ailenin sosyal ve ekonomik vaziyeti açısından dezavantajlı sayılabilecek olan çocuklar genellikle ders başarısı yönünden ortalamanın altında yer almaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin bazı ön bilgileri eksik olarak okula gelmeleridir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Sınıf öğretmeninin cinsiyetine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmeninin kıdemine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencinin cinsiyetine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencinin okul öncesi eğitim (anaokulu) alma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencinin annesinin eğitim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencinin babasının eğitim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencinin ailesinin aylık gelir durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

İlkokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olması öğrenim hayatları boyunca onların başarılı olmasını sağlayacaktır. Okuma becerisi yalnızca Türkçe ile ilgili değil aynı zamanda tüm dersleri olumlu yönde etkileyecek bir faktördür. Bununla beraber öğrencilerin okuma becerilerini destekleyebilecek stratejilerin üretilmesi ve uygulanması sınıf öğretmenlerinin önemli rol ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Okuma becerisini artırmaya yönelik olarak stratejiler belirlenirken okuma becerisi üzerinde etkili olan faktörleri

değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi açısından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Çalışma kapsamında yapılan ölçümlerde, yöneltilen sorulara katılımcıların içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma 1.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma hazırlanan Sosyo-Demografik Bilgi Formu ve Okuduğunu Anlama Ölçeği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: noktalama işaretleri gibi yazılı sembolleri gözlerimizi kullanarak taramak için fiziksel bir aktivite ve kelimelerin anlamlarını anlamak için beynimizi kullanarak kelimelere dönüştürülür. Başka bir deyişle, okuma, sosyal, ekonomik ve sivil yaşam için birini geliştirmenin bir yoludur (Kormos ve Csizer, 2014).

2. BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Dil Becerileri

Dil, iletişim becerisini ve dili bir düşünme ve iletişim aracı olarak kullanma becerisini belirler. Bu nedenle dil kavramını tanımlarken geleneksel nitelik, sıralı şema, soyutlama ve somutluk gibi birçok özelliği göz önünde bulundurmak gerekir çünkü dil en yetkin anlama ve anlatım aracıdır (Bielak & Mystkowka-Wiertelak, 2018). Oxford'a (2003) göre, dilin dört temel becerisi (veya iletişim işlevi) vardır;

- Dinleme, duyduklarımızı anlamlandırmayı amaçlayan aktif bir süreçtir (Yeldham, 2018),
- Konuşma, anlam oluşturmak için bilgi üretme, alma ve işlemeyi içeren etkileşimli bir süreçtir (Brown ve Lee, 2001),
- Okumak, insanın bilgi kapasitesini genişleten, fikir ve kanaatlerini şekillendiren, kişilik kazandıran etkili bir süreçtir (Epçaçan, 2013),
- Yazma, yazarın düşüncelerini, duygularını veya inançlarını, yazma durumu ve yazma aşamalarına göre okuyucular tarafından net bir şekilde bulunacak şekilde yazılı olarak ifade etme sürecidir (Yang ve Plakans, 2012).

Bu beceriler iki gruba ayrılır; Dinleme ve okumanın yer aldığı birinci grup anlama becerileri, konuşma ve yazmanın yer aldığı grup ise ifade becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bunun yanında kelime bilgisi, gramer, telaffuz vb. alt dil becerileri de vardır. Ancak bu alt dil becerileri genellikle bu dört temel dil becerisi içinde bütünleştirilir. Bu nedenle bu çalışmada ağırlıklı olarak okuma becerisi üzerinde durulduğu için diğer becerilere değinilmemiştir.

2.2. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, kişisel gelişim, sosyal, ekonomik ve kentsel yaşam için önemli bir yoldur (Kormos ve Csizer, 2014). Ancak okuduğunu anlama, akıcı okuyucular için kolay ve eğlenceli görünen, anlamayı sağlayan birçok karmaşık, hızlı, alışlagelmiş dengeli ve uyarlanabilir yeteneği içeren üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2013). Okuduğunu anlama durağan değildir; aksine sürekli değişiyor veya gelişiyor. Bu nedenle, öğrencilerden beklenen hedef davranışların kazandırılabilmesi için ikinci dil okuma

öğretiminde okuma ilke ve prosedürlerinin bilinmesi gerekir ve bu maddelerin ikinci dilde okuma öğretiminde bazı temel okuma ilke ve prosedürleri olduğu belirtilmektedir (Gümüş, 2012):

- Psikomotor becerileri öğrencilere kavratmak,
- Öğrencilere sesli ve sessiz okumayı kavratmak,
- Uygun seviyeye göre öğrencilerin okuma metninin tüm yapısını ve sözcüklerini kavramasını sağlayın.

Okuma o kadar çok yönlü ve çok boyutlu bir süreçtir ki, bu etkinlik okuma teknikleri ile okuyucunun göz hareketi, düşünce hareketi, dudak hareketi gibi fiziksel davranışlarının bilinmesini gerektirir. Bu nedenle okuyucunun duygu ve düşüncelerine, yaşına, kapasitesine ve sosyo-kültürel özelliklerine uygun seçilmiş metinler zihin yoluyla okuduğunu anlama etkinliğini kolaylaştırır (Lipp, 2017). Bu durumda öğretmenler okuma etkinliğinin hedefini belirlemeli, hedef katılımcıların özelliklerini bilmeli ve ilginç metinler içeren etkinliği planlamalıdır. Okuma becerisinde kazandırılmak istenen başlıca hedef davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

- Okuma ilkelerini bilgi ve beceriye dönüştürmek,
- Anlamını, temasını ve mesajlarını doğru anlamak,
- Metinde geçen konu ve düşünceleri sözlü ya da yazılı olarak ifade etme (Gümüş, 2012).

Kısaca öğrencilerin hedef dilde karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve gelişme süreçlerinde okumanın belirleyici olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma sürecindeki motivasyonları, okumayı doğal bir zevk haline getirmekte ve bu beceriyi olgunlaştırmaktadır.

2.3. Okuma Stratejileri

İnsan yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu tüm bilgilere ulaşmanın en iyi yollarından biri okumaktır (Beydoğan, 2010). Dolayısıyla okuma boyunca bilgi edinme, okuma stratejilerinin kullanılması nedeniyle birbirinden farklıdır. Okuma stratejileri öğrencilerin ne okuduklarına ve metni anlamak için ne yaptıklarına işaret eder. İnsanlar çok iyi bir okuduğunu anlama becerisine sahip olduklarında bilgiyi daha kolay öğrenirler ve edinirler (Armağan, 2017). Bu doğal sürecin

bir sonucu olarak, okurken kullanılan okuma stratejileri daha da önem kazanmaktadır çünkü okuduğunu anlama becerisi, insanın hayatı boyunca sonraki başarısının göstergesidir.

Birkaç yazar tarafından önerilen birkaç strateji vardır. Örneğin, Block'a (1986) göre, okuma stratejileri, okuyucuların metnin anlamını ve bağlamın yapısını anlamalarını sağlamak için görevleri tasarlar. Bu nedenle Block, okuma stratejilerini iki gruba ayırmıştır: okuyucunun metnin yapısını tanımasını veya arka plan bilgisini metin düzeyinde bütünleştirmesini amaçlayan genel anlama stratejileri ve okuyucunun metindeki belirli dilsel birimleri anlamasını amaçlayan yerel dilbilimsel stratejileridir (Blok, Rodgers & Johnson, 2004).

Ehrman ve Oxford (1990), strateji talimatlarının okuyucuların okuduklarını öğrenmelerini ve anlamalarını etkilediğini belirtmiştir. Böylece okuma stratejilerini altı alt strateji ile iki temel gruba ayırmışlardır. Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve anlama stratejileri, metni anlaşılır kılmayı amaçlayan doğrudan stratejilerdir ve üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler, okuyucuyu merkeze almayı ve okuyucunun öğrenmesini değerlendirmeyi amaçlayan dolaylı stratejilerdir.

Cohen (1998), stratejilerin yol gösterici olduğunu ve iki temel gruba sahip olduğunu belirtmiştir; biri okumayı geliştirme gibi dil öğrenme stratejilerini, diğeri ise metni daha iyi anlamak için okuma becerisini geliştirme gibi dil stratejilerini kullanmayı içermektedir. Mokhtari ve Reichard (2002) okurken okuma farkındalığını arttırmanın önemini vurgulamışlardır. Bu nedenle okuma stratejileri üç başlık altında toplanmıştır:

- Metni çözümlemek için kullanılan genel okuma stratejileri, genel olarak okuyucunun metni anlamaya hazır hale gelmesine yardımcı olur.
- Okuyucuların bir metni okumanın gerçek eylemindeki zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olan problem çözme okuma stratejileri, okuyucuların metni yetkin bir şekilde takip etmelerini sağlar,
- Destek okuma stratejileri, okuyucuların metni kolayca anlamalarına yardımcı olmak için ekstra materyaller, satırların altını çizme, not alma veya diğer stratejileri içerir (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Diğer bir örnek ise okuma stratejilerinin sadece başarılı bir anlama için değil, aynı zamanda okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma problemlerinin üstesinden gelmek için de gerekli

olduğudur (McNamara, 2012). Böylece, McNamara (2009, s. 397-421) okuma stratejilerini beş gruba ayırmıştır:

- Anlamayı izlemek için Okuma Stratejileri,
- Okumaya hazırlanma stratejileri,
- Metindeki fikirlerin anlamlarını yorumlama stratejileri,
- Metne ulaşmak için stratejiler,
- Metin içeriğini analiz etme stratejileri.

McNamara (2012) tarafından yazılan Okuduğunu Anlama Stratejileri Teorileri makalesine dayanmaktadır.

Babbitt'e (2002) göre okuma stratejilerini kullanmak, öğrencilerin metni tam olarak anlamalarına ve okuduklarını hatırlamalarına yardımcı olur. Ayrıca Babbitt (2002) öğrencilerin metni okuma nedenlerine göre okuma stratejilerini sekiz temel başlık altında sınıflandırmıştır:

- Metnin anlaşılmasını artırmayı amaçlayan anlama izleme,
- Öğrencilerin küçük bir grup halinde çalışmalarını sağlamayı amaçlayan işbirlikli öğrenme,
- Diyagramlar sayesinde öğrencilerin anlaşılabilirliğini artırmayı amaçlayan grafik düzenleyiciler,
- Öğrencilerin fikir ve bölümler arasında bağlantı kurmasını sağlamayı amaçlayan hikaye yapısı,
- Metinden çıkarım yapmayı amaçlayan soru cevap,
- Öğrencilerin metin mantığını kavramasına yardımcı olmayı amaçlayan soru üretme,
- Özetleme, metnin daha anlaşılır olması için metnin öğrencilerin kendi sözcükleriyle özetlenmesini amaçlar,
- Entegre etkinliklerle metni daha anlaşılır hale getirmenin en iyi yolunu sağlamayı amaçlayan çoklu strateji.

Goh'un (2012) belirttiği gibi, okuyucular okuma etkinliği için genellikle tek bir stratejiyi değil, birden çok stratejiyi de kullanırlar. Kısaca, okuma stratejileri üzerine yapılan yaygın araştırmalara dayalı olarak stratejiler kategorize edilirken tek bir kategori kullanılamaz. Ayrıca hemen hemen tüm stratejilerin farklı amaçları olsa da metni daha anlaşılır hale getirmeyi amaçladığı ifade edilebilir.

2.4. Okuma Aşamaları

Genellikle okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası şeklinde alt kategorilere ayrılan okuma aşamaları, okuma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Ur, 1996). Okuma etkinliklerinin başarısına etki eden okuma aşamalarının, öğrenci ve öğretmen etkileşimlerinden kaynaklandığı düşünülür ve bu nedenle okuma aşamalarının okuyucunun metni yorumlamasını desteklediğine inanılır (Wallace, 2001).

2.4.1. Ön Okuma Aşaması

Ön okuma etkinliklerini içeren ön okuma aşaması, bir sınıftaki okuma etkinliğinin ilk bölümüdür ve bu aşama öğrencilerin okuduklarının nedenini oluşturmalarına yardımcı olur. Ön okuma aşamasını yapmak, öğretmenlerin okuma güçlüğü, konsantrasyon kaybı ve aktif olmayan arka plan bilgisi gibi bazı sorunları aşmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle bu sorunların üstesinden gelmek için uygun etkinlikler seçilmelidir. Örneğin, metinle ilgili önsoruların sorulması, öğrencilerin metne ilgi duymalarını ve konuyla ilgili ön bilgilerini getirmelerini sağlayabilir. Sarıçoban'a (2001) göre ön okuma aşaması, öğrencilerin iyi bir okuyucu olabilmeleri için çeşitli yararlar sağlayabilir ve bunlardan bazıları şunlardır:

- Öğrencileri okumaya motive etmek,
- Öğrencilerin ön bilgilerini getirmek,
- Öğrencilere metinde çıkabilecek problemlerin üstesinden gelebilmeleri için ön bilgi vermek,
- Öğrencilerin bağlama aşına olmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmelerine ve zor kelimelere odaklanmalarına yardımcı olun.

Okuma öncesi aşama, öğrencileri okumaya hazır hale getirmek için yapılan bir dizi etkinlik olarak tanımlanabilir. Ayrıca ön okuma etkinlikleri sınıftaki olumlu havanın oluşmasına neden olabileceğinden, öğrenenlerin yeni bilgiler edinmesine veya öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatmasına/etkinleştirmesine olanak sağlaması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Ön okuma etkinliklerinin okuyucunun ön bilgisi ile metin arasında bir köprü kurabilmesi ve okuyucunun metni daha net anlamasını sağlayabilmesi açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle pek çok araştırmacı okuma öncesi etkinliklerin nasıl olması gerektiğine dair farklı önerilerde bulunmuştur. Örneğin Tierney ve Readence'e (2006) göre ön okuma etkinlikleri öğrenciler ile metin arasında bir köprü olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, okuma öncesi etkinlikler öğrencilerin bağlama aşına olmasını sağlar. Ayrıca Peregoy ve Boyle (2000) okuma öncesi etkinliklerin metnin aşına olmayan öğrenciler için daha anlaşılır olması için hazırlanmasını ve bu etkinliklerde arka plan bilgilerini oluşturmak için resim, grafik vb. anahtar kelimelerin yer almasını önermişlerdir. Metin için de Brown ve Lee'ye (2001) göre okuyucuya metin hakkında ön bilgi vermeyi amaçlayan ön okuma etkinlikleri zaman alıcı olmamalıdır; Karakaş'a (2002) göre ise anahtar kelime etkinlikleri, tahminde bulunma veya ön izleme gibi ön okuma etkinlikleri olmalıdır. Öğrencilerin kültürel arka plan bilgisi için rehber olabilir. Bu nedenle ön okuma etkinlikleri, hem öğrencilerin ön bilgilerini hem de öğrencilerin tahminlerini harekete geçirmek için yardımcı olabilir. Ayrıca Ur'a (2012) göre ön okuma etkinlikleri, öğrencilerin metindeki ilgili bazı bilgileri bulmasını amaçlayan ön sorulardan oluşmalı, Madaoui'ye (2013) göre ise öğretmenler ön okuma etkinliklerini metni öğrencilerin anlaması için kolaylaştırır.

Kelime alıştırmaları, sorular veya görseller içeren ön okuma etkinlikleri öğrencilerin arka plan bilgilerini kullanmalarına yardımcı olabilir ve Carrell'e (1998) göre öğrenciler tarafından yapılan görsellerin veya tartışmaların gösterilmesi öğrencilerin metni kolayca anlamalarına yardımcı olacak bir rehber olabilir. Sözcük bilgisinin okuduğunu anlama için çok önemli bir tamamlayıcı olması nedeniyle okuma öncesi etkinliklerin genellikle sözcük çalışmaları ile başladığı söylenebilir (Atik, 2015). Ayrıca, Berman'ın (1978) belirttiği gibi, kelime bilgisi okuduğunu anlama için hem çok önemli hem de gerekli bir unsurdur. Ancak Hudson'a (1982) göre, okuduğunu anlama görevlerinde görseller, öğrencileri okumaya hazırlamak için öğrencilere verilen kelime listesinden daha etkilidir. Okuma öncesi etkinlik olarak görsellere bir diğer örnek ise resim göstermenin öğrencilerin artalan bilgisi oluşturmasını sağlaması ve

onları motive etmesidir (Fitzgerald ve Grave, 2004). Kısaca, öğrenciler ile metin arasında bir köprü olmanın okuma öncesi etkinliklerin temel amacı olduğu söylenebilir.

Brown ve Bown'un (2014, s.17) belirttiği gibi, okuyucular yaşam deneyimleri gibi tüm deneyimler ve metinlerin nasıl organize edildiğine dair bilgiler ile metin arasında bağlantı kurabilirler.), öğrencilerin metnin söylem biçimine hazırlanmalarına ve kelime düzeyi ve yan tümce anlamlarını netleştirmelerine yardımcı olur. Ancak okuma aşamalarına odaklanan tüm araştırmalar, ön okuma etkinliklerinin ortak olarak öğrencileri bir metni okumaya hazır hale getirmek için D2'de oluşturulduğunu göstermektedir. Ayrıca L1, kelime öğretmek için değil, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için veya öğrencilerin arka plan bilgilerini harekete geçirmek için değil, dilbilgisi öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.4.2. Okuma Aşaması

Okuma sırasında etkinlikleri içeren okuma aşaması, okumanın ikinci bölümüdür ve bu aşama okuyucunun metinle etkileşime girmesine yardımcı olur. Öğrenciler bu aşamada okuduklarını kontrol edebilirler. Dolayısıyla bu aşamadaki etkinlikler, okuyucuların metni hem doğru hem de kolay bir şekilde anlamaları durumunda şema oluşturmalarına yardımcı olacak şekilde seçilmelidir. Bu nedenle okuma sırasında yapılan etkinliklerin metnin okuyucular için daha anlaşılır olması açısından önemli olduğu söylenebilir. Sarıçoban'ın (2001) belirttiği gibi okuma evresinin okuyucunun metni net bir şekilde anlamasını sağlamak için bazı amaç ve yararları vardır ve bunlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- Yazarın amacının ne olduğunu anlamak,
- Bağlamı ayrıntılı olarak anlamak,
- Metnin yapısını analiz eder,
- Okuyucuların kültürler arasındaki farklılıkları anlamasını sağlamak, -
Okuyucuların yeni bilgiler edinmesini sağlar.

Okurken okuma aşaması, öğrencilerin metni daha iyi anlamaları için odaklanmalarına yardımcı olan bir grup etkinlik olarak tanımlanabilir. Bu etkinlikler, okuma sırasında arka plan bilgisini metindeki yeni bilgilerle eşleştirmeyi amaçlar. Ayrıca okuma sırasındaki etkinlikler, metinden önce okuyucunun zihnindeki soruları cevaplamak için kullanılan okuma öncesi etkinliklerden etkilenebilir.

arka plan bilgilerini metindeki yeni bilgilerle ilişkilendirme fırsatı sağlayabilir . Bu nedenle öğretmenler okuma becerisi geliştirilemeyen öğrencilere yardımcı olacak bir taslak hazırlayabilirler. Ancak bir öğretmen öğrencilere sürekli yardım ettiği takdirde öğrencilerin okuma stratejileri kullanımlarının gelişmemesine neden olabilir (Ulrich ve Tyndorf, 2018). Bu nedenle öğretmenler öğrencilere okuma sırasında öğrenciler ile metin arasında köprü olabilecek etkinlikler vermelidir. Ek olarak, Barnett'e (1989) göre, okuma sırasındaki etkinlikler, okuyucuların ikinci dilde okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, öğrencilerin okuma problemini çözmelerine yardımcı olmak için okuma sırasında etkinlikler seçilmelidir.

Okuma sırasındaki etkinlikler öğrencilerin metne yönelik etkileşim kurmalarını sağlar (Kang, 2004). Ayrıca Celce-Murcia'nın (2001) ifade ettiği gibi okuma sırasında yapılan etkinlikler okuyucunun metne dikkatini vermesini sağlayabilir. Bu nedenle okuma sırasında yapılacak etkinlikler öğrencilerin metni okuma nedenlerine uygun olmalıdır. Kısaca, okuma sırasında yapılan etkinliklerin okuyucunun okuma sürecini kontrol etmesine yardımcı olduğu ifade edilebilir (Reid, 1998).

2.4.3. Okuma Sonrası Aşama

Okuma sonrası etkinlikleri içeren okuma sonrası aşama, okumanın üçüncü aşamasıdır ve bu aşama okuyucuların metinden öğrendiklerini ifade etmelerine yardımcı olur. Ayrıca Fields'a (2011) göre okuma sonrası etkinlikler, okuyucunun bağlamda net olarak anlayamadıklarını fark etmesini sağlar.

Okuma sonrası etkinliklerin kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını kontrol etmelerinin bir başka yoludur. Böylece öğretmenler bir sonraki etkinliği veya dersi bir önceki dersten yola çıkarak tasarlayabilirler. Ayrıca öğrenciler metin üzerinde düşündüklerinde ve metne tepki verdiklerinde metinle etkileşime girebilmekte ve bu da okuduklarını kullanmak için bir şema oluşturabilmeleri anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri okuma etkinliğini yeni fikirlerin kendi zihinlerinde yorumlanması olarak düşünmeye teşvik etmelidir.

Sarıçoban'a (2001) göre okuma sonrası aşamadaki temel amaç okuyucunun metni anlayıp anlamadığını kontrol etmektir. Ancak okuma sonrası aşamanın da birçok amacı vardır ve bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- Yazar fikrinin ne olduğunu anlamak için okuyucuları metin üzerinde düşünmeye motive etmek,
- Öğrencilerin fikirlerini metin sentezine dahil etmek,
- Anlamı açıkla,
- Arka plan bilgisi ile yeni bilgi arasındaki ilişkiyi araştırmak,
- Okuyucuların hayatındaki yeni bilgileri oluşturur.

Cook'a (2008) göre okuma sonrası aşaması, önceki aşamalarda olduğu gibi okuyucular üzerinde farklı etkiler bırakmaktadır. Böylece her okuyucu okuma konusunda farklı davranışlar sergileyebilir.

Okuma sonrası aşama, okuyucunun metni anlayıp anlamadığını kontrol etmeyi amaçlayan etkinliklerden oluşur. Bu nedenle okuma sonrası etkinliklerin öğrencilerin hem okuma öncesinde hem de okuma sırasında öğrendiklerini tamamlamak için kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca okuma sonrası etkinlikler, öğrencilerin yazarın ana mesajını ve okuyucuların okuduktan sonra öğrendiklerini nasıl kullandıklarını anlamalarına olanak sağlar.

Okuma sonrası aşama, okuyucuları yalnızca öğrenmeleri gerekenleri kontrol etmeye değil, aynı zamanda metni ayrıntılı bir şekilde incelemeye yönlendirir (Barnett, 1989). Ayrıca okuma sonrası aşama, okuyucuların kendilerini karakterlerin yerine koymalarına ve kendi fikirlerini karşılaştırmalarına olanak tanır (Nikoopour, Amini ve Nasiri, 2011). Bu nedenle okuyucu metnin niteliğini ve yazarın mesajını değerlendirebilir (Birincioğlu, 2006). Duffy'ye (2009) göre, bir öğretmen öğrencilerine kendi okuma becerilerini geliştirmek için okuma sonrası etkinlikleri nasıl kullanabileceklerini öğretmelidir. Böylece öğrenciler okuduklarıyla kendi yaşamları arasında bağlantı kurarak yeni bir şema oluşturabilir ve kendi şemalarını zihinlerinde geliştirebilirler (Pritchard, 1990). Kısaca okuma sonrası etkinlikler okuma öncesi ve okuma öncesi etkinliklerle paralel olmalıdır çünkü Salatacı ve Akyel'e (2002) göre okuma sonrası aşamada öğrenciler metindeki dil ile ilgili çalışma yapmazlar ve metni anlamazlar. Bu aşamada, öğrencilerden sadece öğrendiklerini ve sahip olduklarını uygulamaları beklenir. Okuma üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin metinleri anlama becerilerini etkileyen birçok faktörün olduğunu göstermiştir. Bu faktörler Brown ve Bown (2014) tarafından kategorize edilebilir:

- Arka plan bilgisi, dil bilgisi ve stratejik bilgidten oluşan okuyucuya dayalı faktörler, okuyucuların okumaya yönelik kendi yetenekleriyle ilgilidir.
- Söylem organizasyonu ve kelime dağarcığından oluşan metne dayalı faktörler, bir metnin yapısı ile ilgilidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde literatür taraması kapsamında ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Ceran, Oğuzgiray Yıldız, Özdemir (2015) araştırmanın amacı Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik olarak 2 sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemesidir. Okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi sonuçları kapsamında kız öğrencilerin başarı testi puanları erkeklere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber 86-92 aylık olan çocukların başarı testi puanları diğerlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Batmaz ve Çermik (2018) araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretimsel düzenlemeler kapsamında kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma Denizli ilinde 20 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinden engeller ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders materyallerinin eksik olmasından kaynaklı problemler söz konusu olduğu gibi ailelerinden kaynaklı çeşitli problemler de söz konusudur. Ayrıca Öğretim programının yoğunluğu ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel ilginin gösterilememesi de öğrencilerin önündeki engeller olarak değerlendirilmektedir.

Esen Aygün (2021) araştırma kapsamında bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini tespit edilmesine yönelik olarak okuma becerisinin okuma kaygısı ve okuma alışkanlıkları ile ilişkisi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında 4 sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri üzerinde okuma kaygısı ve okuma alışkanlığının etkileri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okuma kaygısı durumları okudukları anlamı durumları üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir.

Gürsoy ve Çeliköz (2022) Araştırması kapsamında İstanbul'da 2 sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik problemleri çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyetlerinin

yanı sıra sosyoekonomik düzeyleri ve kitap okuma sıklıklarının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri de değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi yüksek olan çocukların problem çözebilme becerileri de yükselmektedir. Bununla beraber demografik özelliklere göre inceleme yapıldığında kız öğrencilerin okuduğunu anlama ve beraberinde problem çözebilme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ekonomik düzeylerinin yükselmesi ve kitap okuma sıklıklarının artması ile birlikte okuduğunu anlama ve beraberinde problem çözebilme becerileri de olumlu yönde etkilenmektedir.

Gürbüz ve Başar (2021) araştırma kapsamında ilkökul 4 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesine yönelik çalışma yapılmıştır. Araştırma Konya ili Merkez Selçuklu ilçelerindeki devlet okullarında 2013-2014 eğitim öğretim yılı çerçevesinde yapılmıştır. Araştırmada yöntem olarak 6 dakika yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin 6 dakika içinde okuduklarını anlamaya yönelik test gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 6 dakika yöntemi çerçevesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve buna yönelik test yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan 6 dakika yönteminin öğrencilerinin okulunu anlama başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla beraber yöntem çerçevesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik endişelerinin de azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yönelik çeşitli uygulama ve etkinlikler okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etki yaratmakta ve bu durum öğrencilerin endişe seviyesini düşürmektedir.

Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağačkıran (2015) Araştırmada ilkökul 1 sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre incelenmesi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve anne baba Eğitim durumları dikkate alınırken aynı zamanda okul öncesi eğitim alıp almadıkları da sorulara dahil edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okuma hızları ile okuma becerileri arasındaki ilişkide değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okuma hızları ile okuma becerileri arasındaki ilişkide değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çeşitli sosyetemografik özelliklerine göre okuma becerilerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada özellikle kız öğrencilerin okuma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerileri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal ekonomik

düzeylerine bağlı olarak okuma becerilerinin değişiklik gösterdiği belirlenirken sosyal ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma becerileri diğerlerine göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu (2017) Araştırma kapsamında ilkökul 1 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli sosyodemografik özellikler çerçevesinde incelemeye alınmıştır. Araştırmanı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ailenin gelir durumu arttıkça ve ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların okuduklarını anlama puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra yazma becerileri de değerlendirilmiş ve ailenin gelir durumuna bağlı olarak yazma becerisinin farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Cinsiyete göre okuduğunu anlama becerisi incelendiğinde kız öğrencilerin okulunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine bağlı olarak okuduğunu anlama becerisinin farklılık gösterdiği belirlenmiş ve 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yetgin (2021) Araştırmasında ilkökul 4 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin yükseldiği belirlenmiştir. Demografik özelliklere göre inceleme yapıldığında ise kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin üst bireysel farkındalık düzeylerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olması yaratıcı okuma becerilerini de olumlu yönde desteklemektedir. Bu nedenle öğrencilerin sık kitap okumaları önemli bir faktör olarak görülmektedir

Sökmen, Yıldırım, Kök (2019) Araştırmanın amacı 4 sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında öğrencilerin sözlük kullanma motivasyonları ile okuduklarını anlama becerileri arasında olumlu bir etki olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin sözlük kullanma motivasyonlarının yüksek olması okuduğunu anlama becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bununla beraber kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri erkek

öğrencilerden daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada sözlük kullanma becerilerinin sınıf mevcudu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudu 15'in altında olan öğrencilerin sözlük kullanma motivasyonları daha düşükken Sınıf mevcudu 30'un üzerinde olan öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıkları daha yüksektir. Bu durum aynı zamanda okuduğunu anlama becerileri üzerinde de onunla bir etki yaratmaktadır.

İnce ve Duran (2019) Araştırmasında Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama yönelik olarak kullanılan stratejiler değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmeye yönelik olarak farklı çalışmalar yapmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler genel olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik farklı uygulama ve stratejilerin yapılması gerektiği üzerinde duruyor olsa da bunu yapmadıkları belirtilmiştir. Özellikle sınıfların kalabalık olması ve müfredatın vermiş olduğu çeşitli sınırlamalar nedeniyle öğretmenler tarafından okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı stratejiler uygulanmamaktadır. Öğretmenler tarafından okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak okuma ve sonrasında Soru sormaya ilişkin çalışmalar yapıldı ifade edilmiştir. Bunun haricinde farklılık yaratabilecek uygulamalar veya etkinlikler söz konusu değildir.

Tablo 1. İlgili Araştırmalar

Yazar / Yıl	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar Ve Özellikleri	Konu / Kavram	Veri Toplama Aracı	Bulgular
Esra CERAN, Miray OĞUZGİRAY YILDIZ, İlke ÖZDEMİR (2015)	Araştırmanın amacı Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik olarak 2 sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklılık olup olmadığını belirlenmesidir	Betimsel türde tarama yöntemi	Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Cemal Artüz ve Günebakan İlkokullarından 2. Sınıf düzeyinde 156 öğrenci oluşturmuştur	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi	Ceren, Oğuzgiray ve Özdemir (2014) tarafından geliştirilen Türkçe dersi 2. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır.	Okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi sonuçları kapsamında kız öğrencilerin başarı testi puanları erkeklere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber 86-92 aylık olan çocukların başarı testi puanları diğerlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir.
Hanife ESEN AYGÜN (2021)	Araştırma kapsamında bilişsel gelişim üzerindeki etkilerini tespit edilmesine yönelik olarak okuma becerisinin okuma kaygısı ve okuma alışkanlıkları ile ilişkisi değerlendirmeye alınmıştır.	Yordayıcı korelasyonel model	Veriler, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmaya 403 öğrenci katılmıştır.	İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü	Araştırma verilerinin toplanmasında, Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Kaygısı Ölçeği ve İlkokul Öğrencileri için Okuma Alışkanlığı Ölçeği kullanılmıştır.	Araştırma kapsamında 4 sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri üzerinde okuma kaygısı ve okuma alışkanlığının etkileri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okuma kaygısı durumları okudukları anlamı durumları üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir.
Simla Eda Gürsoy, Nadir Çeliköz (2022)	araştırması kapsamında İstanbul'da 2 sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik problemleri çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin	İlişkisel desen	Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı İlköğretim okullarının ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi	Verilerin toplanması amacıyla Gürsoy ve Çeliköz (2021) tarafından oluşturulan “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Problem Çözme Başarı Testi” kullanılmıştır	Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisi yüksek olan çocukların problem çözebilme becerileri de yükselmektedir. Bununla beraber demografik

	cinsiyetlerinin yanı sıra sosyoekonomik düzeyleri ve kitap okuma sıklıklarının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri de değerlendirmeye alınmıştır.					özelliklere göre inceleme yapıldığında kız öğrencilerin okuduğunu anlama ve beraberinde problem çözebilme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ekonomik düzeylerinin yükselmesi ve kitap okuma sıklıklarının artması ile birlikte okuduğunu anlama ve beraberinde problem çözebilme becerileri de olumlu yönde etkilenmektedir.
Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Zeliha KATIRCI AĞAÇKIRAN (2015)	Araştırmada ilkökul 1 sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre incelenmesi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve anne baba Eğitim durumları dikkate alınırken aynı zamanda okul öncesi eğitim alıp almadıkları da sorulara dahil edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okuma hızları ile okuma becerileri arasındaki ilişkide değerlendirilmiştir.	Tarama modeli	Çalışma, 2014 2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Gaziantep ilinde bulunan beş ilkökuldan tesadüfi olarak seçilen 311 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır.	İlkökul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	Araştırma sürecinde, "Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi", "Okuduğunu anlama başarı testi" ve "Okuma hızını ölçme metni" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır	Araştırmada ayrıca öğrencilerin okuma hızları ile okuma becerileri arasındaki ilişkide değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çeşitli sosyodemografik özelliklerine göre okuma becerilerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada özellikle kız öğrencilerin okuma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerileri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal ekonomik düzeylerine bağlı olarak okuma

						becerilerinin değişiklik gösterdiği belirlenirken sosyal ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma becerileri diğerlerine göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir
Enver TATAR, Yasin SOYLU (2006)	Bu çalışmanın amacı; okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin olup olmadığını belirlemektir.	Nicel Araştırma	30 sorudan oluşan test geliştirilerek Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği (N=45) ve Fen Bilgisi öğretmenliği (N=39) bölümü öğrencilerine uygulanmıştır.	Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir Çalışma	“Korelasyon analizi” kullanılmıştır.	Korelasyon analizi sonucunda örneklemdeki öğrencilerin Türkçe ve matematik netleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür
Ashhan KUYUMCU VARDAR, Selma SARIOĞLU(2017)	Araştırma kapsamında ilkököl 1 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli sosyodemografik özellikler çerçevesinde incelemeye alınmıştır.	Nicel yöntem	Düzce ili Akçakoca ilçesinde merkez okullarda 2014–2015 öğretim yılında öğrenim gören toplam 347 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve Okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi	Betimsel nitelikteki bu araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, veriler Öğrenci Tanıma Formu, Okuma Düzeyi Ölçeği, Dikte Düzeyi Ölçeği, Okuduğunu Anlama Ölçeği ile toplanmıştır.	Araştırmada ailenin gelir durumu artık çöpe ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların okuduklarını anlama puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra yazma becerileri de değerlendirilmiş ve ailenin gelir durumuna bağlı olarak yazma becerisinin farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Cinsiyete göre okuduğunu anlama becerisi incelendiğinde kız öğrencilerin okulu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine bağlı olarak okuduğunu anlama

							becerisinin farklılık gösterdiği belirlenmiş ve 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
Aykut YETGİN (2021)	Araştırmasında ilkökul 4 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.	İlişkisel tarama	Örnekleme öğrenciden oluşmaktadır.	409	İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üst bilişsel farkındalıklarının incelenmesi	Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Okuma Sürecini Değerlendirme Ölçeği ve Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.	Araştırma kapsamında öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin yükseldiği belirlenmiştir. Demografik özelliklere göre inceleme yapıldığında ise kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin üst bireysel farkındalık düzeylerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olması yaratıcı okuma becerilerini de olumlu yönde desteklemektedir. Bu nedenle öğrencilerin sık kitap okumaları önemli bir faktör olarak görülmektedir.
Yavuz SÖKMEN, Gökhan YILDIRIM,	Araştırmanın amacı 4 sınıf öğrencilerinin öğrenme motivasyonu algıları ile okuduğunu	İlişkisel tarama	Araştırmanın evrenini, Kırıkkale il merkezindeki 35 ilkökuldaki	2594	İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu	Araştırmaya katılan öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonlarını	Araştırma kapsamında öğrencilerin sözlük kullanma motivasyonları ile okuduklarını anlama

Mehmet KÖK(2019)	anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.		dördüncü sınıf öğrencisi; örneklemini ise, basit tesadüfi yöntemle seçilen 350 öğrenci oluşturmaktadır	anlama düzeylerini incelenmesi	belirlemek için Sözcük Öğrenme Motivasyon Ölçeği; okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır.	becerileri arasında olumlu bir etki olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin sözlük kullanma motivasyonlarının yüksek olması okuduğunu anlama becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bununla beraber kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri erkek öğrencilerden daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada sözlük kullanma becerilerinin sınıf mevcudu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudu 15'in altında olan öğrencilerin sözlük kullanma motivasyonları daha düşükken Sınıf mevcudu 30'un üzerinde olan öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıkları daha yüksektir. Bu durum aynı zamanda okuduğunu anlama becerileri üzerinde de onunla bir etki yaratmaktadır.
Abdurrahman GÜRBÜZ, Murat BAŞAR (2021)	Araştırma kapsamında ilkokul 4 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesine yönelik çalışma yapılmıştır.	Nitel	Araştırma Konya ili Merkez Selçuklu ilçelerindeki devlet okullarında 2013-2014 eğitim öğretim yılı çerçevesinde yapılmıştır.	Araştırmada yöntem olarak 6 dakika yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin 6 dakika içinde okuduklarını anlamaya yönelik test gerçekleştirilmiştir.	“Eylem araştırması”	Araştırma kapsamında 6 dakika yöntemi çerçevesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve buna yönelik test yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan 6 dakika yönteminin öğrencilerinin okulunu anlama başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla beraber

								yöntem çerçevesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik endişelerinin de azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yönelik çeşitli uygulama ve etkinlikler okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etki yaratmakta ve bu durum öğrencilerin endişe seviyesini düşürmektedir.
Alpaslan GÖZLER, Hayrinisa PARİS2(2018)	Bu araştırma, ilköğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır.	Araştırmada genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.			İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okul türlerine göre incelenmesi	Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.	Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul türleri, cinsiyet türü ve sosyoekonomik düzeye göre akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine oranla düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.	
Gurbet BATMAZ2 , Hülya ÇERMİK(2018)	Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretimsel düzenlemeler kapsamında kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.	nitel	Araştırma Denizli ilinde 20 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Öğretimsel Düzenlemelerde Karşılaştıkları Engeller ve Aldıkları Destekler	Durum çalışması yarı-yapılandırılmış görüşme formu	Araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinden engeller ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders materyallerinin eksik olmasından kaynaklı problemler söz konusu olduğu gibi ailelerinden kaynaklı çeşitli problemler de söz		

							konusudur. Ayrıca Öğretim programının yoğunluğu ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel ilginin gösterilememesi de öğrencilerin önündeki engeller olarak değerlendirilmektedir.
Yasemin İNCE, Erol DURAN (2019)	Araştırmasında öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama yönelik olarak kullanılan stratejiler değerlendirilmiştir.	Sınıf Var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır	Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya il merkezi ve Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki ilköğretim okullarından random yolla seçilen 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin ve Bu Stratejileri Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*	Durum çalışması	Araştırmada öğretmenlerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmeye yönelik olarak farklı çalışmalar yapmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler genel olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik farklı uygulama ve stratejilerin yapılması gerektiği üzerinde duruyor olsa da bunu yapmadıkları belirtilmiştir. Özellikle sınıfların kalabalık olması ve müfredatın vermiş olduğu çeşitli sınırlamalar nedeniyle öğretmenler tarafından okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı stratejiler uygulanmamaktadır. Öğretmenler tarafından okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak okuma ve sonrasında Soru sormaya ilişkin çalışmalar yapıldı ifade edilmiştir. Bunun haricinde farklılık yaratabilecek uygulamalar veya etkinlikler söz konusu değildir	

Deniz GÜR (2018)	Bu araştırmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri ile öz düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. .	Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. .	Çalışmanın evrenini Kırıkkale il merkezindeki ilkökullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 177 kız ve 180 erkek olmak üzere toplam 357 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.	İlkököl öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz- düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki	Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri ve d2 Dikkat Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik sonuçları, bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.	Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu ve cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, ebeveynlerinin mesleğine ve öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.
-------------------	--	---	---	---	---	--

3. BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışma öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etki eden değişkenleri belirleme amacı olduğu için nicel bir çalışma olarak benimsenip tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin Terme ilçesinde bir devlet ilkokulundaki birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Anket formu sosyo-demografik özelliklere yönelik sorulardan ve Okuduğunu Anlama Test sorularından oluşmaktadır. Anket formu çalışma öncesi seçilmiş birinci sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmeye yönelik test yapılmıştır. Yirmi sorudan oluşan bu test seçilen okuldaki ilk okuma yazma sürecini tamamlamış öğrencilere uygulanmıştır. Her doğru cevap bir puan olarak değerlendirilmiş, testten alınacak maksimum puan yirmi, minimum puan sıfır olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik test Obalar (2009) çalışmasından alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde saha araştırması kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular

	Frekans	%
Erkek	53	31,0
Kadın	118	69,0
Toplam	171	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %31'i erkek ve %69'u kadındır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kadındır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Yönelik Bulgular

	Frekans	%
11-15 Yıl	23	13,5
16-20 Yıl	97	56,7
21 yıl ve üzeri	51	29,8
Toplam	171	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %56,7'si 16-20 yıllık kıdeme, %29,8'i 21 yıl ve üzeri kıdeme ve %13,5'i 11-15 yıllık kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu 16-20 yıl arasında kademe sahiptir.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular

	Frekans	%
Erkek	83	48,5
Kız	88	51,5
Toplam	171	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,5'i erkek ve %51,5'i kızdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu kızdır.

Tablo 5. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Yönelik Bulgular

	Frekans	%
Evet	144	84,2
Hayır	27	15,8
Toplam	171	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,2'si okul öncesi eğitim almışken, %15,8'i okul öncesi eğitim almamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunu okul öncesi eğitim almıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Yönelik Bulgular

	Frekans	%
İlkokul	37	21,6
Ortaokul	42	24,6
Lise	64	37,4
Üniversite ve üstü	28	16,4
Toplam	171	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %37,4'ü anneleri lise mezunu ve %24,6'sının anneleri ortaokul mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun annelerinin eğitim durumu incelendiğinde lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Yönelik Bulgular

	Frekans	%
İlkokul	27	15,8
Ortaokul	48	28,1
Lise	67	39,1
Üniversite ve üstü	29	17,0
Toplam	171	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %39,1'i lise mezunu ve %28,1'i ortaokul mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çoğunluğu lise mezunudur.

Tablo 8. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Yönelik Bulgular

	Frekans	%
Düşük	16	9,4
Orta	105	61,4
Yüksek	50	29,2
Toplam	171	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %61,4'ünün ailelerinin aylık geliri orta seviyeyken, %29,2'si yüksek ve %9,4'ü düşüktür. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumu değerlendirildiğinde çoğunluğunun orta gelir seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrencinin Başarı Puanı	171	0	20	14,57	4,412

Öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan ortalamaları $14,57 \pm 4,41$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi

	Cinsiyet	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öğrencinin Başarı Puanı	Erkek	15,15	3,84	1,149	0,252
	Kadın	14,31	4,63		
	Yaş	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrencinin Başarı Puanı	11-15 Yıl	15,70	3,53	2,033	0,134
	16-20 Yıl	14,00	4,77		
	21 yıl ve üzeri	15,16	3,91		

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,05$). Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p > 0,05$). Öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamaya yönelik başarı oranları Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini veya yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi

	Cinsiyet	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öğrencinin Başarı Puanı	Erkek	14,14	4,42	1,235	0,218
	Kız	14,98	4,39		
	Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öğrencinin Başarı Puanı	Evet	14,81	4,19	1,649	0,101
	Hayır	13,30	5,34		

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamaya yönelik başarı oranları öğrencilerin cinsiyetlerine ve okul öncesi eğitim olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrencinin Başarı Puanı	İlkokul	13,27	5,10	3,584	0,015
	Ortaokul	13,67	4,85		
	Lise	15,19	3,75		
	Üniversite ve üstü	16,25	3,41		

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları artış göstermektedir. Anne eğitim seviyesinin yükselmesi özellikle de lise ve üniversite üzerinde anne eğitiminin söz konusu olması öğrencilerin okuduklarını anlama puanları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olmaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrencinin Başarı Puanı	İlkokul	12,67	4,81	5,554	0,001
	Ortaokul	13,33	5,18		
	Lise	15,72	3,46		
	Üniversite ve üstü	15,76	3,55		

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları artış göstermektedir. Babaların eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanları yükselmekte özellikle de lise ve üniversite üzeri eğitime sahip olan babaların öğrenciler üzerinde okuduğunu anlama başarısında pozitif bir etkiye sahip olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 14. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Değerlendirilmesi

		Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrencinin Başarı Puanı	Düşük	11,19	5,65	6,009	0,003
	Orta	15,16	4,04		
	Yüksek	14,42	4,31		

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Aile geliri orta olan öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları en yüksektir. Bununla beraber aile geliri düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları en düşüktür. Öğrencilerin aylık gelir durumlarının orta seviyede olması öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Bununla beraber öğrencilerin düşük gelir seviyesine sahip olmaları okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

5. BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puan ortalamaları $14,57 \pm 4,41$ olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Sınıf öğretmenin cinsiyeti, öğrencinin okuduğunu anlama sürecine potansiyel olarak etki edebilir, ancak bu etkinin tek başına süreci olumlu ya da olumsuz etkilediği konusunda kesin bir yargıya varmak yanılgıya düşürür. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin kıdemi yalnızca bir faktördür ve diğer etkileyici faktörler de önemlidir. Öğrencinin kendi yetenekleri, ilgi alanları, motivasyon seviyesi, okuryazarlık düzeyi ve sınıf ortamı gibi faktörler de okuma anlama sürecini etkiler. Ayrıca, her öğretmen bireyseldir ve deneyimli olup olmaması, etkili bir öğretmen olduğu anlamına gelmeyebilir. Bu nedenle, öğretmenin kıdemine dayalı genellemeler yerine, öğretim becerileri, yaklaşımı ve öğrencilerle olan etkileşimi gözlemlemek daha nesnel sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu durumun tersine Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine bağlı olarak okuduğunu anlama becerisinin farklılık gösterdiği belirlenmiş ve 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu (2017) çalışmasının tersi bir sonuç edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Günümüzde karma eğitim modeliyle cinsiyet faktörüne bakılmaksızın bütün çocuklara eşit imkanlar sağlandığı düşünülerek cinsiyetin okuduğunu anlama puanı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Ceran, Oğuzgiray Yıldız, Özdemir (2015) araştırmanın amacı Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik olarak 2 sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklılık olup olmadığını incelemiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi sonuçları kapsamında kız öğrencilerin başarı testi puanları erkeklere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber 86-92 aylık olan çocukların başarı testi puanları diğerlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Gürsoy ve Çeliköz (2022) çalışmasında demografik özelliklere göre inceleme yapıldığında kız

öğrencilerin okuduğunu anlama ve beraberinde problem çözebilme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bu çalışmanın aksine Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkiran (2015) araştırma sonuçları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerileri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ancak, okumayı etkileyen unsurlar arasında okul öncesi eğitim kadar aile desteği, sosyal çevrenin etkileri ve bireysel farklılıklar da önemlidir. Bu nedenle, çocukların okuma becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitimin yanı sıra ailelerin ve toplumun da destek sağlaması önemlidir. Bu nedenle öğrencinin okul öncesi eğitim alması okuma anlama sürecini tek başına etkileyen bir faktör değildir.

Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Eğitimli anne ve babaların çocukların akademik ihtiyaçlarını karşılama ve ihtiyaçlarına cevap vermede daha yetkin olduğu söylenebilir. Anne ve baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları artış göstermektedir. Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu (2017) araştırmanı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ailenin gelir durumu arttıkça ve ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların okuduklarını anlama puanlarının yükseldiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları değerlendirilmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aile geliri orta olan öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları en yüksektir. Bununla beraber aile geliri düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları en düşüktür. Gürsoy ve Çeliköz (2022) öğrencilerin sosyal ekonomik düzeylerinin yükselmesi ve kitap okuma sıklıklarının artması ile birlikte okuduğunu anlama ve beraberinde problem çözebilme becerileri de olumlu yönde etkilenmektedir. Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkiran (2015) öğrencilerin sosyal ekonomik düzeylerine bağlı olarak okuma becerilerinin değişiklik gösterdiği belirlenirken sosyal ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma becerileri diğerlerine göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırma anne ve baba eğitim durumu ile aile geliri etkili faktörler olarak belirlenmiştir. Anne

eğitim durumu arttııkça öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları artış göstermektedir. Baba eğitim durumu arttııkça öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları artış göstermektedir. Aile geliri orta olan öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları en yüksektir. Bununla beraber aile geliri düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama testine yönelik başarı puanları en düşüktür.

5.2. neriler

- Öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik sınıf etkinlikleri yapılmalıdır.
- İleride yapılacak olan çalışmalarda kentsel ve kırsal alanda çalışma yapılarak, karşılaştırmalar yapmak daha kapsamlı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.
- Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan ailelerin çocuklarına yönelik sınıf içi etkinliklerle çocuklara kavram ğretimi yapılması anlamayı ve okuduğunu anlamayı güçlendirecektir.
- Çocuklara yönelik gezi ve gözlem çalışmaları yaptırılması çocukların zihin haritalarını geliştirilebilir ve bu sayede okuma ve anlama süreci daha yüksek bir aşamaya yönelecektir.
- Aile katılımlı okuma çalışmalar yaparak öğrencide okuma alışkanlığı oluşturacaktır.
- Okumanın önemini kavratmak için aile eğitimi düzenlenmeli ve aile katılımlı okuma projeleri geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Armağan, K. S. (2017). Effects of timed reading on EFL learners' reading speed and comprehension level. Unpublished Master's Thesis. Uludağ University, Bursa, Turkey
- Atik, G. (2015). Increasing EFL students' level of participation through pre-reading activities in reading classes. Unpublished master's thesis, Çağ University, Mersin, Turkey.
- Aygün, H. E. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi İle Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü. Milli Eğitim Dergisi, 50(231), 91-109.
- Babbitt, P. (2002). Scaffolding: Strategies for improving reading comprehension skills. Retrieved from www.phschool.com/eteach/language_arts/2002_12/essay.html
- Barnet, M. A. (1989). More than meets the eye: Foreign language reading. Language in education: Theory and practice, no. 73. CAL/ERIC Series on language and linguistics. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Retrieved from https://archive.org/details/ERIC_ED321555/page/n7/mode/2up
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler [Strategies that affect reading and comprehension]. Milli Eğitim Dergisi 185, 8-21. Retrieved from <https://docplayer.biz.tr/6861329-Okuma-ve-anlamayi-etkileyen-stratejiler.html>
- Bielak, J. & Mystkowska-Wiertelak, A. (2018). Investigating English major's affective strategy use, test anxiety, and strategy instruction: Contextual influences. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Eds.), Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts (pp. 237-260). London, UK: Bloomsbury Academic.
- Brown, H. D. & Lee, H. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. New York: Longman.
- Brown, T. & Bown, J. (2014). Teaching advanced language skills through global debate: Theory and practice. Georgetown University Press. Retrieved from www.jstor.org/stable/j.ctt13x0dn6
- Carrell, P. L. (1998). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Heskey (Eds.), Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2001) Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed.) Teaching English as a second or foreign language. (3rd ed, pp. 1-11). Boston: Heinle & Heinle.
- Ceran, E., Yıldız, M. O., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 5(3), 151-166.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies in learning and using a second language. Addison Wesley Longman Limited.

- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). London: Edward Arnold.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1990). Adult learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-326. doi: 10.2307/327627
- Epçayan, C. (2013). Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi [Listening and listening training as a basic language skill]. *Adıyaman Üniversitesi SBE Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi*, pp. 6(11), 331-352. doi: 10.14520/adyusbd.483
- Fields, M. (2011). Learner motivation and strategy use among university students in the United Arab Emirates. In C. Gitsaki (Ed.), *Teaching and learning in the Arab world* (pp. 29-48). New York, NY: Peter Lang.
- Fitzgerald, J. & Graves, M. F. (2004). Reading supports for all. *Educational Leadership*, 62(4), 68-71.
- Goh, C. C. M. (2012). Learner strategies. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 68-75). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gözler, A., & Paris, H. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 72-84.
- Gümüş, M. (2012). Dil öğrenme seviyeleri- dil öğretiminde temel beceriler- dinleme becerisi- okuma becerisi- konuşma becerisi- yazma becerisi- dilbilgisi- yazdırma (dikte) çalışmaları [Language learning levels- basic skills in teaching language language skills- reading skill-speaking skill-writing skill- grammar- dictation exercise].
- Gür, D. (2018). İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Gürbüz, A., & Başar, M. Altı Dakika Yöntemi İle Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(3), 387-418.
- Gürsoy, S. E., & Çeliköz, N. (2022). İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 58-76.
- Kang, S. (2004) Using visual organizers to enhance EFL instruction. *ELT Journal*, 58, 58-67.
- Kayiran, B. K., & Ağaçıran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(12), 275-299.

- Lipp, E. (2017). Building self-efficacy, strategy use, and motivation to support extensive reading in multilingual university students. *The CATESOL Journal*, 29(2), 21-39.
- McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Literacy*, 19(3), 228-242.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249–259.
- Nikoopour, J., Amini, F. M. & Nasiri, M. (2011). On the relationship between critical thinking and language learning strategies among Iranian EFL learners. *Journal of Technology & Education*, 5(3), 195-200.
- Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. *Theory into Practice*, 39(4), 237-247.
- Reid, J. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Salataci, R. & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a foreign language*, 14(1), 1-17.
- Sarıçoban, A. (2001) *The teaching of language skills*. Ankara: Hacettepe Taş.
- Tierney, R. J. & Readence, J. E. (2006). *Reading strategies and practices*. Boston: Pearson.
- Ulrich, T. A. & Tyndorf Jr., D. M. (2018). Free voluntary reading: A neglected strategy for language acquisition. *Applied Language Learning*, 28(2), 25-48.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. UK: Cambridge University Press.
- Vardar, A. K., & Sarıoğlu, S. (2017). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma Ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(1), 28-43.
- Wallace, C. (2001). Reading. R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, H. C. & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, 46(1), 80-103.
- Yeldham, M. (2018). L2 listening instruction: More bottom-up or more top-down?. *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 805-810.

EKLER

ANKET FORMU

SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Aşağıda hem öğretmenlerin hem de velilerin sosyo-demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Sorulara içtenlikle cevap vermenizi rica ederim.

1. Sınıf öğretmenin cinsiyeti nedir?

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Sınıf öğretmenin kıdemi nedir?

☐ 1-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16-20 yıl

☐ 21 yıl ve üzeri

3. Öğrencinin cinsiyeti nedir?

☐ Kız

☐ Erkek

4. Öğrenci okul öncesi eğitim (anaokulu) aldı mı?

☐ Evet

☐ hayır

5. Öğrencinin annesinin eğitim durumu nedir?

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Lisansüstü

6. Öğrencinin babasının eğitim durumu nedir?

- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Lisansüstü

7. Öğrencinin ailesinin aylık gelir durumu nedir?

- ☐ Kötü
- ☐ Orta
- ☐ İyi

OKUDUĞUNU ANLAMA (METİN-PARAGRAF) ÖLÇEĞİ

İYİLİKSEVER KARGALAR

İki üç yıldır evimizin balkonunda bir erkek, bir dişi karga besliyoruz. Bu kargalar bize iyice alıştılar. Her gün bizim balkona gelip yemek bekliyorlar. Vermezsek de "Gaak!" diye bağıyorlar.

Bir gün yine geldiler. Ancak erkek karganın gagasında bir taş vardı. Taşı kaldırıp babama gösterdi ve mermere koydu. Bu uzun süre böyle devam etti. Babam da en sonunda taşı gidip aldı. Bu çok güzel, parlak ve siyah bir taştı. Meğer kargalar sevdikleri ve hoşlandıklarına renkli taşlar ve parlak kağıtlar getirirlermiş. Sanırım kargalar bize bu şekilde teşekkür ettiler.

Defne Saraç
Moda İlköğretim Okulu
2. Sınıf Öğrencisi

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

1. Kargaları nerede besliyorlarmış?

- a) Salonda b) Balkonda c) Mutfakta

2. Kaç tane karga besliyorlarmış?

- a) 1 b) 3 c) 2

3. Kargalar yemek verilmeyince nasıl ses çıkarıyorlarmış?

- a) Gaak! b) Baak! c) Yemek!

1

4. Karganın getirdiği taşı kim aldı?

- a) Çocuk b) Anne c) Baba

5. Karganın getirdiği taş ne renkti?

- a) Mavi b) Siyah c) Kahverengi

6. Karga neden taş getirmiş?

- a) Teşekkür etmek için.
b) Camı kırmak için.
c) Oyun oynamak için.

İnsanlar çok değişik nedenlerle hasta olur. Hastalıkların çoğuna mikroplar yol açar. Vücudumuz genellikle mikroplara karşı kendisini korur. Ancak bazen mikroplar savaşı kazanır ve hasta oluruz.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

7. Hastalıkların çoğuna ne yol açar?

- a) Vücudumuz b) Mikroplar c) İnsanlar

8. Mikroplar savaşı kazanınca ne oluruz?

- a) Hiçbirşey olmaz.
b) Sağlıklı oluruz.
c) Hasta oluruz.

Aşı olduğunuzda vücudunuza çok az miktarda mikrop verilir. Verilen miktar sizi hasta etmeyecek kadar azdır. Vücudunuz bu mikrobı tanıyarak gelecekte sizi ondan korur.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

9. Niçin aşı olmalıyız?

- a) Hastalıklardan korunmak için.
- b) Büyüklerimiz istediği için.
- c) Hasta olmak için.

10. Aşının içinde neden mikrop var?

- a) Vücudumuzu hasta etmesi için.
- b) Vücudumuzun mikrobı tanıması için.
- c) Vücudumuzu rahatlatmak için.

İyileşmenize yardımcı olmak için doktorların bazen ilaç yazması gerekir. İlaçlar doktorların söylediği gibi kullanılmalıdır. Yoksa bir işe yaramazlar, hatta tehlikeli olabilirler.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

11. İlaçları kim yazar?

- a) Doktorlar
- b) Öğretmenler
- c) Hemşireler

12. İlaçlar nasıl kullanılmalıdır?

- a) Doktorların söylediği gibi.
- b) Arkadaşlarımızın söylediği gibi.
- c) Canımızın istediği gibi.

Tolga her cumartesi dedesinin evine giderdi. Evden içeri girer girmez koşarak çatıya çıkardı. Orada dedesinin beslediği güvercinleri seyrederdi. Dedesi Tolga'ya güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgiler anlatırdı.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

13. Tolga her cumartesi nereye giderdi?

- a) Teyzesine b) Dedesine c) Amcasına

14. Tolga'nın dedesi ne besliyordu?

- a) Papağan b) Kanarya c) Güvercin

15. Tolga'nın dedesi güvercinleri nerede besliyordu?

- a) Çatıda b) Bahçede c) Balkonda

16. Tolga, güvercinlerin bakımıyla ilgili bilgileri kimden dinlerdi?

- a) Babasından b) Amcasından c) Dedesinden

Şirin'dir benim adım.
Sevimli bir kediyim
Yüzmeyi sevmem
Ama denizi çok
severim.

Aşağıdaki soruları yukarıdaki şiire göre cevaplayınız.

17. Şirin kimdir?

- a) Sevimli bir kuş.
- b) Sevimli bir kedi.
- c) Sevimli bir köpek.

18. Şirin neyi sevmez?

- a) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

19. Şirin neyi çok sever?

- a) Balıkları
- b) Denizi
- c) Yüzmeyi

Bir insan, yemek yemeden birkaç hafta yaşayabilir. Fakat su içmeden sadece birkaç gün yaşayabilir.

Aşağıdaki soruyu yukarıdaki metne göre cevaplayınız.

20. Bir insan su içmeden kaç gün yaşayabilir?

- a) Birkaç gün
- b) Birkaç hafta
- c) Birkaç ay



T.C.
TERME KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32588902-604.01.01-74645757
Konu : Semra ERSOY FİDAN'ın
Araştırma Uygulama İzni

18.04.2023

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi. a) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 14/04/2023 tarihli ve 74480050 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.

Terme Taşpınar İlkokulu sınıf öğretmeni Semra ERSOY FİDAN'ın ilçemiz genelindeki resmi ilkokullara yönelik "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu Araştırma Uygulama izni talebi İl Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

İlgi (a) genelge gereği sonuçları İl Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimiyle paylaşılmak üzere uygun görülmüş olup, araştırma değerlendirme formu ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Rabia AYDIN DALGA
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme Formu (2 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 () _____

Bilgi için: Gulden TAŞ

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza: /terme/terme@meb.gov.tr adresinden. 4947-cd69-3aa7-8ff3-dfd5 Tarih: 18.04.2023