



Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim! *

Yasemin Kuşdemir ¹, Mehmet Katrancı ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kırıkkale il merkezindeki dokuz resmi ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 211 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında *Kişisel Bilgi Formu*, *Okuduğunu Anlama Testi* ve *Okuma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Şubat ve Nisan ayları arasında toplanmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler (bağımsız gruplar için t-Testi); normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde non-parametrik testler (Kruskal Wallis, Mann-Whitney U, Spearman korelasyon analizi) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanı *orta*, okuma kaygısı puanı ise *düşük* düzey olarak belirlenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okuma kaygısı, cinsiyet değişkeni ile karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kütüphaneye üye olma durumuna göre okuduğunu anlama testinden alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre kütüphaneye üye olan öğrencilerin, üye olmayanlara göre okuduğunu anlama puanları daha yüksektir. Öğrencilerin, anne ve baba öğrenim düzeyi ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe okuduğunu anlama puanlarının arttığı belirlenmiştir. Okuma kaygısı ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında ise zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin ana fikrini bulma konusunda *yetersiz* kaldığı, öğrencilerin büyük bir kısmının ana fikri hiç yazmadıkları veya yanlış/eksik yazdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okuduğunu anlama
Okuma kaygısı
Ana fikir

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.07.2015
Kabul Tarihi: 08.12.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 17.02.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.4951

* Bu araştırmanın bir bölümü 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, yaseminakz@gmail.com

² Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, mtkatranci@gmail.com

Giriş

Okuma, gözün yazılı metin üzerinde gezinerek satırlara yerleştirilmiş harfleri tanimasından da öte pek çok bileşene sahip bir süreci kapsayan temel dil becerisi ve zihinsel bir etkinliktir. Bu zihinsel etkinlikten beklenen temel görev ise okunan metni anlamaktır. Yazarın açıktan veya örtük biçimde metin içinde kurguladığı/yapılandığı bir amaç, bir ileti, bir fikir veya bir öz vardır. Bu öz, satırlar üzerinde veya satırların arasında olabilir. İyi bir okuyucudan beklenen, bal yapan arının çiçeğin özünü bulması gibi, okuduğu metnin amacını veya temel fikrini keşfetmesidir. Her okuma eylemi anlamaya odaklanmalı ve okuma bittiğinde metindeki anlama ulaşılmalı, yeni anlamlar oluşturulmalıdır.

Okuduğunu anlama, yazılı dille olan ilgi ve etkileşim sonucunda anlamın yapılandırılması, öze ulaşmaktır (Sweet ve Snow, 2002, s. 25). Okuma bellekte tutulanları sıralama işi; anlama ise belleğe daha önceden yüklenmiş her türdeki bilginin (kültür, toplumsal bilgi, göstergeler-ileti ilişkilendirmesi, bir dile ait kurallar, kullanım bilgileri vb.) yardımı ile okunan metni yapılandırma, bütünleştirme ve sıralama işidir. Bu sıralama, göstergeleri birbiriyle ilişkilendirme ve bellekte düzenleme biçiminde oluşur (Günay, 2008, s. 11). Okuduğunu anlama sürecinde kelimeleri tanıma, ön bilgileri kullanma, metin türünü tanıma, motivasyon, akıcı okuma, tahminde bulunabilme ve önemli fikirleri fark edebilme etkili olan unsurlardandır (Tompkins, 2006, s. 223)

Maharetli bir okuyucudan beklenen metindeki öze ulaşmak ise bu öz genel manada *ana fikir* olarak adlandırılmaktadır. Ana fikir; okunan bir metinde, dinlenen bir konuşmada veya seyredilen bir filmde verilmek istenen temel düşüncedir. Öğrencilerden ana fikri bulmalarını istemek, onların metnin içeriğini açıklamalarına rehberlik ve metni yeniden okumalarını teşvik etmektedir (Lapp, Fisher ve Grant 2008, s. 377). Etkili anlama açısından metinden kaç tane önermenin elde edileceği önemli değildir. Asıl önemli olan, önemsiz ayrıntıların göz ardı edilerek önemli fikirlere odaklanmaktır (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 72). Ana fikrin belirlenmesi sürecinde son ve en önemli etkenlerden biri de anlamının – ulaşılan ana fikrin doğruluğunun – izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir. Okumada anlamının değerlendirilmesi, okumanın belki de en önemli boyutudur. Çünkü amacın gerçekleşip gerçekleşmediği, süreçte ne gibi aksaklıklar olduğu ve bunları gidermek için neler yapılabileceği izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla birlikte ortaya çıkmaktadır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2011, s. 190).

Sağlıklı ve doğru bir okuma süreci için okuyucunun kabiliyet ve yetkinlikleri yeterli derecede olmalıdır. Fiziksel (örneğin görme, işitme, konuşma vb.) yeterlikler, zihinsel yeterlikler (dikkat, idrak, zekâ vs.) ve psikolojik yeterlikler (yeterlik, uyum, saygı, sevgi, güven vs.) iyi bir okuyucu olma özelliklerinin de temelini oluşturmaktadır. Okuma anında fiziksel özellikler somut olarak ayırt edilse bile çoğu kez okuyucunun psikolojik durumu hemen fark edilememektedir. Özellikle okuyucudaki duygusal tepkilerin okuma sürecini etkilediğine inanılmaktadır. Okuyucunun okurken sergilediği bazı davranışlar bu konuda ipucu olabilmektedir. Bunlar; okumaktan kaçınmak, okumayı ertelemek, isteksizlik, okumaktan çabuk sıkılmak, yersiz heyecanlanmak gibi birey için yapıcı olmayan duygu durumları olarak ortaya çıkmaktadır. Okuma anında ortaya çıkan bu duygusal tepkilerden biri de kaygıdır. Kaygı, bireyde endişe ve çekingen davranışlar olarak kendini gösterir ve genellikle günlük yaşamın yanı sıra akademik hayatı da olumsuz etkilemektedir. Sosyal bilişsel kurama göre, herhangi bir etkinlik yapma öğrencide kaygının uyarılmasında anahtar rol oynamaktadır. Olumlu olaylardan ziyade olumsuz -zararlı- tecrübeler bu duygunun uyarılmasında etkili olmaktadır. Bu sebeple bireyler olumsuz olayların yönetilmesinde kendilerini yetersiz olarak görebilmektedirler (Bandura, 1997, aktaran Mills, Pajares ve Herron, 2006, s. 278). Kişinin okumaya ilişkin olumsuz bir tepkisi olan okuma kaygısı, okuyucunun okuma anında tedirginlik, heyecan ve korku hissetmesi olarak kendini göstermektedir. Okuyucu, yanlış okumaktan ve başarısız olmaktan korkar. Kaygılı bir okuma anında

okuyucuda terleme, titreme, normalden daha hızlı nefes alıp verme, çaresizlik hissi, kendine güvenmeme, utanma, ürkme gibi fiziksel veya bilişsel tepkiler ortaya çıkabilir. Özellikle sınıf gibi çok sayıda bireyin birlikte bulunduğu kalabalık ortamlarda yapılan sesli okuma etkinliklerinde, öğrencilerin bu tür sıkıntılar yaşadığı bilinen bir gerçektir. Okunan metnin yoğunluğu ve uzunluğu da çocukların okumaya karşı bazı olumsuz – kaygı, korku gibi – duygular geliştirmesine sebep olmaktadır. Özellikle sesli okuma yapmak bazı çocuklarda endişeye yol açabilir. Yetişkinler arasında bile bu tür korkular yaşanmaktadır. Bu korku, sesli okuma yaptığında öğretmeni ve akranları tarafından değerlendirileceğini bilen çocuklarda topluluk önünde konuşma kaygısıyla birleşmektedir (Jalongo ve Hirsh, 2010, s. 434). Araştırmalar kaygının, metindeki bilgiye ulaşma sorumluluğu olan okuyucunun bilişsel yapısına uyumlu olmadığını ve bu durumun anlamayı engellediğini göstermektedir (Zin ve Rafik-Galea, 2010, s. 41).

Çocukların öğrenmek için kendilerini güvende ve kaygısız hissetmeye ihtiyacı vardır. Okuduğunu anlama, tüm öğrenme süreçleri için hayati öneme sahiptir. Bu süreç ustalıklı ilerleyen küçük ve sıralı adımları gerektirir. Bir öğrencinin metni anlamada kendini başarısız hissetmesi yaşamının ilerleyen dönemlerinde ve okul hayatında çeşitli sorunlara neden olabilir (Thompson, 2007, s. 19).

Araştırmanın Amacı

Kaygı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi, okumanın psikolojik boyutuna ışık tutması bakımından önemlidir. Bu husus dikkate alınarak araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Bu genel amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete ve kütüphaneye üye olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri anne-baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin ana fikrini bulma durumu, okuma kaygısı düzeylerine göre değişmekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin ana fikrini bulma durumu, okuduğunu anlama düzeylerine göre değişmekte midir?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2012, s. 376). İlişkisel tarama araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kırıkkale il merkezinde bulunan 44 resmî ilkökul arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediğini belirten dokuz ilkökulun dördüncü sınıflarında

öğrenim gören 211 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 121'i kız ve 90'ı erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 96'sı halk kütüphanesine üye, 115'i ise üye değildir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 38'inin annesi, 17'sinin babası ilkokul; 55'inin annesi, 34'ünün babası ortaokul; 86'sının annesi, 105'inin babası lise; 32'sinin annesi, 55'inin babası ise üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ve iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgi formuyla öğrencilerin cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, Türkçe dersi akademik başarı puanı ve kütüphaneye üye olma durumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla Kuşdemir (2014) tarafından hazırlanan *Okuduğunu Anlama Testi* kullanılmıştır. Bu test, biri hikâye edici ve biri bilgilendirici olan iki metin ile bu metinlere yönelik hazırlanan 20 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Testin hazırlanması sürecinde izlenen aşamalar şunlardır: (1) Alan yazın taraması yapılarak amaca uygun olduğu belirlenen metinlerden bir havuz oluşturulması. (2) Sınıf düzeyi, konu ve anlam bütünlüğü, yazım kuralları, dilbilgisi ve metin türü bakımından uygun olan dokuz metnin seçilmesi. (3) Her metnin araştırmacı tarafından oluşturulan "Metin İnceleme Formu" eşliğinde Türkçe öğretimi alanında çalışan akademisyen ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 7 uzmanın görüşüne sunulması. (4) Uzman görüşleri kapsamında metinlerin "Metin İnceleme Formu"ndan aldıkları puanların hesaplanması. (5) En yüksek puan alan iki metnin okuduğunu anlama testinde kullanılmasına karar verilmesi. (6) Metinlere Türkçe Öğretim Programı 4. sınıf okuduğunu anlama kazanımlarına uygun olarak her metin için, ana fikri bulma, tahminler yapabilme, ön bilgileri kullanabilme, hikâye unsurlarının tespiti, görsel okuma ve sebep-sonuç ilişkisini kavrama gibi okuduğunu anlama becerilerini kapsayan 30-40 maddelik soru havuzunun oluşturulması. (7) Soru cümlelerinin Türkçe öğretimi alanında iki uzman ve bir Türkçe öğretmeni tarafından anlatım ve yapı bakımından kontrol edilip düzeltilmesi. (8) Taslak "Okuduğunu Anlama Testi"nde yer alan soruların ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 6 kişilik bir gruba uygulanması, öğrencilerle maddeler üzerinde görüşülmesi, maddelerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik durumlarının tespiti. (9) "Okuduğunu Anlama Testi"ndeki maddelerin kapsam geçerliğini belirlemek için "Okuduğunu Anlama Testi Değerlendirme Formu" oluşturulması. (10) Bu form aracılığıyla 7 uzmandan Okuduğunu Anlama Testinde bulunan sorulara yönelik görüş ve değerlendirme alınması. "Okuduğunu Anlama Testi"nin geçirdiği ve kısaca özetlenen bu aşamaların ardından hikâye edici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) 0.94, bilgilendirici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan KGI 1.00'dür. Bu sonuç hazırlanan "Okuduğunu Anlama Testi"nde yer alan 20 maddenin kapsam geçerliği olduğunu göstermektedir. Bu testin puanlanmasında izlenen yol şu şekildedir: Öğrenci cevap vermediyse veya yanlış cevap vermiş ise 0 puan, öğrencinin cevabı kısmen doğru ise 2,5 puan, öğrencinin cevabı doğru ise 5 puandır. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi'nden aldıkları puanlar; 0-20 arası *Çok düşük*, 21-40 arası *Düşük*, 41-60 arası *Orta*, 61-80 arası *Yüksek* ve 81-100 arası *Çok Yüksek* olarak değerlendirilmiştir. Okuduğunu Anlama Testi'nde yer alan iki madde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin ana fikrini bulunmasına yöneliktir. Bu maddelere verilen cevaplar; ana fikir cümlesi *doğru*, ana fikir cümlesi *yanlış*, ana fikir cümlesi *eksik*, ana fikir cümlesi *hiç yazılmamış* şeklinde tasnif edilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemek için Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen *Okuma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 420 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 29 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.95 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise 0.94'tür. Ölçek Hiçbir zaman (1)'dan Her zaman (5)'a doğru değişen beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en

düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'tir. Ölçekten alınan puanlar; 29-52.2 arası *Çok düşük*, 52.3-75.5 arası *Düşük*, 75.6-98.8 arası *Orta*, 98.9-122.1 arası *Yüksek* ve 122.2-145 aralığı ise *Çok Yüksek* kaygı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmî izin alınmıştır. Uygulama öncesinde –gönüllülük esaslı göz önünde bulundurularak- uygulama yapılacak okulların yöneticilerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, uygulama için randevu alınmıştır. Araştırma verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Şubat ve Nisan ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve her sınıftaki uygulama 3 ders saati (120 dakika) sürmüştür.

Veri analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için öncelikle ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sürecinde ölçeklerden alınan toplam puanların ortalamaları, Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bazı verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler (bağımsız gruplar için t-Testi), normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise non-parametrik testler (Kruskal Wallis, Mann-Whitney U, Spearman korelasyon analizi) kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular *Okuduğunu Anlama Testi* ile *Okuma Kaygısı Ölçeği*'nden elde edilen verilere göre düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin *Okuduğunu Anlama Testi* ve *Okuma Kaygısı Ölçeği*'nden aldıkları puan ortalamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama ve Okuma Kaygısı Puanları

Değişken	N	\bar{x}	Ss
Okuduğunu Anlama Puanı	211	56,77	22,30
Okuma Kaygısı Puanı		54,63	24,99

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanının *orta*, okuma kaygısı puanının ise *düşük* düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin *Okuduğunu Anlama Testi*'nden aldıkları puanların cinsiyet ve kütüphaneye üye olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet ve Kütüphane Üyeliğine Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P
Cinsiyet	Kız	121	58,88	22,35	209	1,61	,109
	Erkek	90	53,91	22,04			
Kütüphane Üyeliği	Evet	96	64,16	23,21	209	4,61	,000*
	Hayır	115	50,58	17,87			

*p<,05

Tablo 2'deki verilere göre araştırmaya katılan kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanı erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak bu durum istatistikî bakımdan anlamlı farklılık

oluşturmamaktadır ($t_{(209)}= 1,61$; $p> ,05$). Öğrencilerin kütüphaneye üye olma durumuna göre okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(209)}= 4,61$; $p< ,05$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde; kütüphaneye üye olan öğrencilerin, üye olmayanlara göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde cinsiyetin etkisinin olmadığı ancak kütüphaneye üye olmanın okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların okuduğunu anlama puanlarının anne-babalarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Anne öğrenim durumuna göre elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Anne Öğrenim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
İlkokul	38	72,04				
Ortaokul	55	100,47	3	22,436	,000*	1-2, 1-3
Lise	86	112,30				1-4, 2-4
Üniversite	32	138,89				3-4

* $p<,05$

Tablo 3'teki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanın anne öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=12,551$; $p< ,05$]. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrenciler ile anne öğrenim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında; anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrenciler ile anne öğrenim durumu lise ve üniversite olan öğrenciler arasında farklılık olduğu anlaşılmıştır. Grupların sıra ortalamalarına göre anne öğrenim durumu ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanları yükselmektedir.

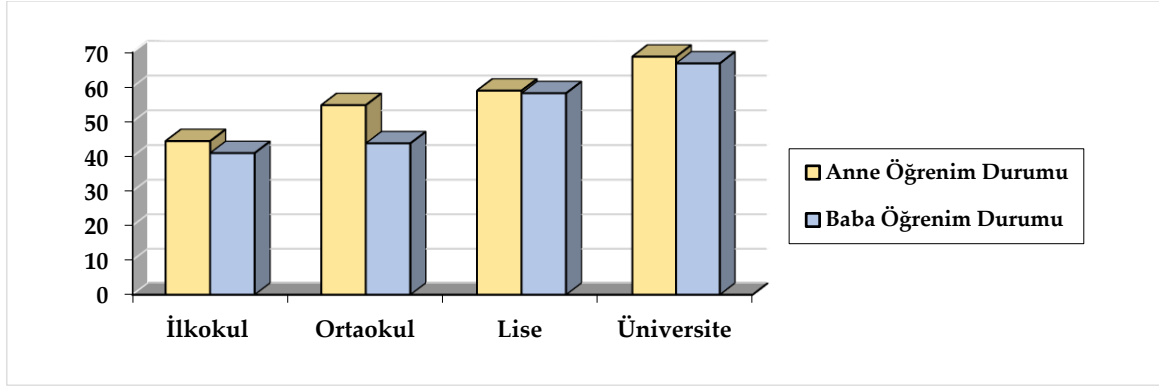
Katılımcıların okuduğunu anlama puanları baba öğrenim durumuna göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Baba Öğrenim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
İlkokul	17	64,59				
Ortaokul	34	71,07	3	29,740	,000*	1-3, 1-4, 2-3
Lise	105	110,20				2-4, 3-4
Üniversite	55	132,37				

* $p<,05$

Tablo 4'teki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=29,740$; $p< ,05$]. Anlamlı farklılığın belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda bu farklılığın baba öğrenim durumu ilkokul olanlarla lise ve üniversite olanlar arasında; baba öğrenim durumu ortaokul olanlarla lise ve üniversite olanlar arasında; baba öğrenim durumu lise olanlarla üniversite olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde baba öğrenim durumu ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe okuduğunu anlama puanlarının arttığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre anne ve baba öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum Grafik 1'de özetlenmiştir.



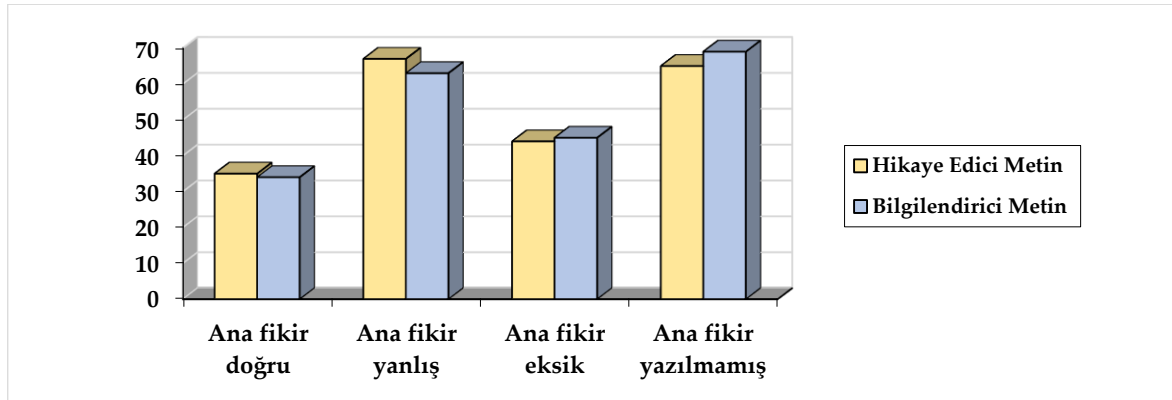
Grafik 1. Anne-Baba Öğrenim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama

Araştırmaya katılan öğrencilerden *Okuduğunu Anlama Testi* kapsamında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin ana fikrini bulmaları istenmiştir. Katılımcıların bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin ana fikrini belirleme durumları, okuma kaygısı ve okuduğunu anlama puanı ile birlikte değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ana Fikir Bulma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama ve Okuma Kaygısı Puanları

Ana Fikir Cümlesi	Hikâye Edici Metin			Bilgilendirici Metin		
	N	Kaygı \bar{x}	Anlama \bar{x}	N	Kaygı \bar{x}	Anlama \bar{x}
Doğru	35	45,25	84,28	34	48,79	79,49
Yanlış	67	57,32	50,26	63	53,36	54,24
Eksik	44	51,84	66,93	45	56,31	67,88
Yazılmamış	65	58,78	41,76	69	57,56	40,61

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinden ancak % 14'ünün hem hikâye edici hem bilgilendirici metnin ana fikrini doğru bulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık % 63'ünün ise ana fikir ile ilgili sorulara yanlış cevap verdikleri ya da hiç cevap vermedikleri görülmektedir. Ana fikir belirleme durumunun okuma kaygısı ile olan ilişkisi incelendiğinde hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin türünde ana fikri doğru ya da eksik belirleyen öğrencilerin okuma kaygılarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile ana fikir belirleme durumu birlikte değerlendirildiğinde ise; ana fikri doğru ya da eksik belirleyen öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin ana fikir belirleme becerileri ile ilgili durumlarının daha net görülmesi için bu veriler Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2. Metin Türlerine Göre Ana Fikir Bulma

Tablo 5 ve Grafik 2'deki bulgular incelendiğinde katılımcıların okuduğunu anlama sürecinin esas unsuru olan ana fikir bulma becerisinde oldukça yetersiz kaldıkları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Okuma Kaygısı Ölçeği'*nden aldıkları puanlar cinsiyet ve kütüphane üyeliğine göre bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Cinsiyet ve Kütüphane Üyeliğine Göre Okuma Kaygısı Puanı t-Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P
Cinsiyet	Kız	121	52,26	21,99	209	1,60	,125
	Erkek	90	57,81	28,34			
Kütüphaneye Üyelik	Evet	96	46,82	22,10	209	4,31	,000*
	Hayır	115	61,14	25,47			

Tablo 6'teki veriler incelendiğinde katılımcıların okuma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(209)}= 1,60$; $p> ,05$). Ancak istatistikî bakımdan anlamlı farklılık oluşturmaya da erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygıları kütüphane üyeliğine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(209)}= 4,31$; $p< ,05$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde; kütüphaneye üye olan öğrencilerin okuma kaygıları diğerlerine göre daha düşüktür. Bu bulgulara göre okuma kaygısı üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı ancak kütüphaneye üye olmanın etkili olduğu belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygılarının anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Anne Öğrenim Durumuna Göre Okuma Kaygısı Puanı Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
İlkokul	38	131,83	3	15,662	,001*	1-3
Ortaokul	55	115,60				1-4
Lise	86	98,41				2-4
Üniversite	32	79,23				

Tablo 7'deki Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin okuma kaygıları anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2_{(3)}=29,740$; $p< ,05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda anne öğrenim durumu ilkokul olan öğrenciler ile anne öğrenim durumu lise ve üniversite olanlar arasında; anne öğrenim durumu ortaokul olan öğrenciler ile üniversite olan öğrencilerin okuma kaygıları arasında farklılık olduğu anlaşılmıştır. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde anne öğrenim durumu ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe öğrencilerin okuma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların okuma kaygılarının baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Baba Öğrenim Durumuna Göre Okuma Kaygısı Puanı Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
İlkokul	17	147,12	3	13,460	,004	1-3
Ortaokul	34	120,19				1-4
Lise	105	102,97				2-4
Üniversite	55	90,30				

Tablo 8'deki Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde katılımcı öğrencilerin okuma kaygılarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2(3)=13,460$; $p < ,05$]. Mann-Whitney U testi sonucuna göre bu farklılığın baba öğrenim durumu ilkökul olanlarla lise ve üniversite olanlar arasında; baba öğrenim durumu ortaokul olanlarla üniversite olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamalarına göre öğrencilerin baba öğrenim durumu ilkökoldan üniversiteye doğru ilerledikçe okuma kaygıları azalmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında anne ve baba öğrenim durumunun öğrencilerin okuma kaygısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma kaygıları ile Türkçe dersi akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9. Okuma Kaygısı ile Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	R	p
Okuma Kaygısı - Türkçe Dersi Akademik Başarısı	211	-,374**	,000

** $p < ,01$

Tablo 9'da yer alan veriler incelendiğinde, okuma kaygısı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında düşük düzeyde olsa da negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. ($r = -,374$, $p < ,01$). Bu durumda okuma kaygısının Türkçe dersi akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Okuma kaygısı ile okuduğunu anlama puanı arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Korelasyon analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Okuma Kaygısı ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	R	p
Okuma Kaygısı - Okuduğunu Anlama Becerisi	211	-,214**	,002

** $p < ,01$

Tablo 10'daki verilere göre okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -,214$, $p < ,01$). Bu bulguya göre okuma kaygısının, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve okunan bir metnin ana fikrini bulma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçların kaygının, okuma ve anlama üzerindeki etkilerine dikkat çekeceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı çerçevesinde elde edilen sonuçlar, kuramsal bilgiler ve benzer araştırma sonuçlarıyla kıyaslanarak tartışılmış, öğretmenler ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Okuduğunu anlama, öğrencinin eğitim hayatının neredeyse tümünü etkileyen önemli bir zihinsel beceridir. Okuduğunu anlama becerisinin okumanın diğer bileşenleri, akademik başarı ve diğer derslerle olan ilişkisini ortaya koyan araştırmalar (Yantır, 2011; Özder, Konedrali ve Doğan, 2012; Baş ve Kardaş, 2014; Yıldız, 2013; Yıldız vd., 2014; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014) mevcuttur. İyi bir okuyucudan beklenen yüksek düzeyde okuduğunu anlama becerisi sergileyebilmesi; okuduğu metinden çıkarımlarda bulunabilmesidir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda yeterli düzeyde olmadıkları belirtilebilir. Bu durumun öğrencilerin tüm eğitim hayatını etkileme biçimi ayrıca değerlendirilmelidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, okuma kaygılarının *düşük* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu önemli bir bulgudur. Okuma kaygısının düşük olması, öğrencilerin okumaya yönelik olarak isteksizlik ve korku gibi olumsuz bir duyguya sahip olmadıklarını göstermektedir. Melanlıoğlu (2014) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmada kaygının giderilmesi noktasında üstbiliş eğitiminin etkisi sorgulanmış; üstbiliş eğitiminin kaygı düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada okumada kaygısının giderilmesinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği önerilmektedir. Çocukların okuma yaşantılarını derinlemesine inceleyebilmek ve anlayabilmek için okuma tutumu, alışkanlığı, ilgisi ve motivasyonunu belirlemeye yönelik olarak pek çok farklı araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmaların (Güngör, 2009; İşeri, 2010; Kanmaz ve Saracalıoğlu, 2012; Bozkurt ve Memiş, 2013; Yıldız, 2013; Öztürk ve Aydemir, 2013) ortak sonucu olarak tutum, alışkanlık, ilgi ve motivasyon gibi psikolojik unsurların okuduğunu anlama üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklar okumayı reddederlerse, okumada başarılı olmaları için onlara okumadan zevk alma, okumayla ilgili etkinlikleri planlama, okuma ile ilgili seçim yapma, okuduklarını başkalarıyla tartışma fırsatı verilmelidir. Ayrıca çocuklar, bağımsız okuma yapmaktan korkuyorlarsa, başlangıçta verilen küçük okuma görevlerinin zamanla artırılması; akranları veya öğretmenleri ile eşli okuma yapmaları onların özgüvenlerini artırmak için teşvik edici olabilmektedir (Jalongo ve Hirsh, 2010, s. 434).

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma kaygı puanları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okuma kaygısı cinsiyet değişkeni ile karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin okuma kaygılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başaran'ın (2014) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucunda da kâğıt üzerinden ve ekrandan okumada kız ve erkek öğrencilerin metni anlama, metne karşı geliştirilen tutum ve okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arı'nın (2014) araştırmasında da okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından yapılan araştırmada kız ve erkek öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama becerilerine ait puanlarda birbirine yakın başarı sağladıkları anlaşılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde farklılık yaratmadığı düşünülebilir. Okuduğunu anlama konusunda yapılan araştırmalarda cinsiyet, irdelenen bir değişken olagelmıştır. Arslan (2013) tarafından doküman incelemesi yöntemiyle yapılan araştırmada okuma becerilerine yönelik 54 araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik bulguları irdelenmiştir. Okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama, okuma stratejilerini kullanma vb. becerilerde kızların erkeklere göre daha iyi düzeyde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rüzgar (2014) tarafından yapılan araştırmada, okuduğunu anlama açısından kızların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Weiss, Kemmler, Deisenhammer, Fleischhacker ve Delazer (2003) kızlar ve erkekler arasında sözel ve sözel olmayan dil becerilerinin kullanımında farklar olduğunu ve bu durumun okuduğunu anlamadaki değişimde etkili olduğunu belirtmişlerdir. 2000, 2003, 2006 yıllarında yapılan PISA ölçümlerinde kızlar ve erkekler karşılaştırıldığında kızların daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Lynn ve Mikk, 2009, s. 10). Ancak cinsiyet değişkeni ile ilgili farklılıklara ulaşan birçok çalışmanın kızlar veya erkekler lehine olan durumun sebebini açıkla(ya)madığı veya sadece okuma becerisiyle ilgili benzer çalışmalara atıfta bulunduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın değişkenlerinden bir diğeri ise kütüphane üyeliğidir. Araştırma kapsamında kütüphaneye üye olma durumunun okuduğunu anlama ve okuma kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan istatistikî çözümlere göre katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama puanları kütüphaneye üye olanlar lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Ayrıca kütüphaneye üye olan öğrencilerin okuma kaygılarının kütüphaneye üye olmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ışığında kütüphanenin, öğrencilerin okuma yaşantıları üzerinde olumlu bir

etkiye sahip olduğu söylenebilir. Rüzgar (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre okunan kitap sayısı, okumaya dayalı ödev yapma, evde kitaplık bulunması, günlük kitap okuma süresi okuduğunu anlamayı yordamaktadır. Bununla birlikte evinde kitaplık bulunan öğrencilerin bulunmayanlara göre okuduğunu anlama düzeyleri daha yüksektir. Bir kitaplığa sahip olma, kütüphane üyeliği, zamanının bir kısmını kütüphanede geçirme, öğrencilerin farklı okuma kaynaklarına ulaşabilme ve okuma yaşantısındaki zenginliğin bir göstergesidir. Çiftçi'ye (2007) göre kütüphanelerde, ders dışındaki zamanlarını değerlendiren öğrenciler aynı zamanda çeşitli bilgiler edinme, ödevlerini yapma ve kitap okuma alışkanlığını geliştirme gibi çok önemli fonksiyonları icra ederler. Halk kütüphaneleri herhangi bir ayırım gözetmeksizin toplumun her kesimine hizmet vermekle yükümlü olan ve toplumun bilgi düzeyinin artırılmasına yardımcı olan kuruluşlardır. Bu kütüphanelerin, diğer kütüphane türlerinden farklı olarak çok daha geniş bir kullanıcı kitlesine hitap ettiği ve uygun şekilde planlama yapılması durumunda toplumda ortaya çıkabilecek olumlu yöndeki değişimlere zemin hazırlama potansiyeline sahip olduğu bilinmektedir (Al ve Soydal, 2014, s. 289). Okullardaki eğitimin ve özelde sınıf içindeki uygulamaların öğrencilerin yalnızca sınıf geçme veya sınav kaygısının ötesine geçerek hayatı boyunca kullanabileceği bilgiye ulaştırması ve öğrenme yollarını kazandırması gerekmektedir. Okuma çevresi ve yaşamı bu şekilde verimli olan çocukların daha nitelikli bireyler olarak yetişeceklerine inanılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma kaygısı puanları anne-baba öğrenim düzeyine göre incelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanın anne ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, anne ve baba öğrenim durumu ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe okuduğunu anlama puanlarının arttığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, okuma başarısında anne ve baba öğrenim durumunun önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Şahin (2011) tarafından yapılan araştırmada da anne-baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi başarılarının da arttığı tespit edilmiştir. Ancak Uzun'un (2010) araştırmasında babası ilkokul veya ortaokul mezunu olanların okuduğunu anlama başarı düzeyinin babası lise veya üniversite mezunu olanların başarı düzeyinden anlamlı derecede düşük olduğu; annesi farklı eğitim seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Okuma kaygısı ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında düşük düzeyde olsa da negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda okuma kaygısının Türkçe dersi akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olması kaygının, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği fikrini desteklemektedir. Okuduğunu anlama başarısı ile okumaktan zevk alma arasındaki ilişki sorgulandığında, okumaya karşı olumlu tutumu olan ve okumaktan zevk alan öğrencilerin okuduğunu anlamada diğerlerine göre daha başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Kush, Watkins ve Brookhart, 2005).

Araştırmada elde edilen en önemli sonuçlardan biri de öğrencilerin okuduğunu anlama testinde yer alan hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin ana fikrini bulma konusunda *yetersiz* kalmış olmalarıdır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okudukları metnin ana fikrini ya hiç yazmadıkları ya da yanlış/eksik yazdıkları anlaşılmıştır. Benzer olarak, Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım'ın (2011) yaptığı araştırmada da katılımcıların ana fikirle konu kavramını karıştırdıkları, ana fikri belirlemede karşılaşılan güçlüklerin büyük oranda metni anlamamaktan kaynaklandığı ve öğrencilerin kendilerine sunulan bilgilendirici metnin ana fikrini belirlemede başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Başaran ve Akyol'a (2009) göre öğrencilerin okudukları metni beğenme ve anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon söz konusudur. Öğrencilerin, metne dolayısı ile derse ve okumaya karşı

geliştirecekleri olumlu tutumu arttırmak için onları hoşlandıkları metinlerle karşılaştırmak gerekmektedir. Okuduğunu anlama öğretiminde, yapısı gereği anlamada etkin olduğu düşünülen iyi yapılandırılmış bilgilendirici metinlerin öğretmenler tarafından kullanılması önerilmektedir (Hall, Sabey ve Mcclellan, 2005, s. 230). Okurların kelime bilgisi ve anlama stratejilerine ek olarak metnin yapısı hakkında bilgi sahibi olmaları da metnin anlaşılmasını sağlamaktadır. Pek çok türü olan metinlerin anlaşılmasında ve tanınmasında öğretmenlerin öğrenciye destek olmaları gerekir. Metinlerde bulunan ana ve alt başlıklar, tablo ve resimler, sözlükler zayıf okuyucuların metne daha iyi yoğunlaşmaları ve ana fikri anlamaları için kullanılabilir (Lapp vd., 2008, s. 381). Bilgilendirici metin yapılarının, uygun stratejiler eşliğinde yapılan öğretimi; okuduğunu anlamayı, ipucu kelimelerin kullanımını, ana fikri bulmayı, özetlemeyi, sorulara cevap vermeyi kolaylaştırır ve anlama testi başarısını artırır (Meyer ve Ray, 2011, s. 148). Pilten'in (2007) ana fikir bulma stratejileri öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırdığı deneysel çalışma sonucunda, ana fikir bulma stratejilerini öğrenen deney grubunun okuduğunu anlama becerileri, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar okunan metnin ana fikrine ulaşmada metin türlerinin ve yapılan öğretim uygulamalarının önemine işaret etmektedir. İyi yapılandırılmış metinler aracılığıyla öğrencilere metnin ana fikrini nasıl bulabilecekleri öğretilebilir. Doğrudan öğretim ve iş birlikli öğretim yöntemleriyle okuduğunu anlama öğretimi yapılan dördüncü sınıflarda ana fikir bulma becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır (Jeong, 2009).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve ilgili kuramsal bilgiler ışığında uygulamaya ve araştırmaya yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Okuduğunu anlama becerisi, metin, öğretim ve yöntemler gibi etkenlerin yanında okurun - *çocuğun*- duygu, ilgi, tutum, kaygı ve motivasyon gibi psikolojik özellikleri göz ardı edilmeksizin ele alınmalıdır. Öğretmenlerin çocuca yaklaşımında ve öğretim ortamının tasarlanmasında ilgi, bilgi ve yeterliklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu noktada *çocuğa görelilik ilkesi* daima dikkate alınmalıdır. İlkokulda, sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama konusunda öğretim ve beceri geliştirme hususunda, uygulamada neler yapıldığı, öğretmen ve program yeterlikleri gözden geçirilmelidir.

Okuma becerisi, okuduğunu anlama, metni tanıma, ana fikri bulma, özet metin yazma, sesli okuma, akıcı okuma, motivasyon geliştirme, kaygıyı giderme vb. konularda yapılmakta olan ulusal ve uluslararası araştırmaların, öğretmenlerin uygulama ve yeterliklerine nasıl yansıtılabileceği araştırılmalıdır. Okuma becerisinin gelişiminde hayati bir rolü olan sınıf öğretmenlerinin okuma araştırmalarına nasıl dâhil edilebileceği ve bunun gerekliliği uygun zemin ve zamanlarda karşılıklı tartışılması gereken bir konudur.

Kaygı, isteksizlik, ilgisizlik ve kaçınma gibi olumsuz duyguların öğrencilerde bulunma sebeplerinin kapsamlı ve derinlemesine araştırılmaya ihtiyacı vardır. Farklı sınıf düzeylerinde farklı sayıda öğrenci ile yapılan araştırmalarda/uygulamalarda bu duyguların eğitim yaşamına yansımaları gözlenmeli, takip edilmelidir. Bu tür sorunların giderilmesinde anne-baba ve öğretmenin tutumu ile okul çevresi birlikte ele alınmalıdır. Çocuğu okuma kaygısına sevk eden gerek sınıf içi gerekse ev içi okuma çevresinin gözden geçirilmesi; aile ve okula düşen görevlerin/yeterliklerin yapıcı bir şekilde tanımlanması gerekmektedir.

Okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin bu durumdan kurtarılmasının zengin bir okuma yaşantısı ile sağlanabileceğine inanılmaktadır. Okuma çevresinin çocuca göre düzenlenmesi, kitap seçme, sesli okuma, okuma öncesi teknikler, görsel okuma gibi sınıf içi etkinliklerde çocuklara etkin rol verilmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretmenin çocuca yaklaşımı ve okuma

materyallerini kullanma biçimi önemli bir rol oynamaktadır. İlkokullarda okuduğunu anlama, ana fikir bulma, özetleme, çıkarımda bulunma, metinleri tanıma becerilerinin geliştirilmesi -*öğrencilerin gelecek eğitim yaşamlarına faydalı yatırımlar yapabilmek*- için özel okuma eğitimlerini içeren dersler geliştirilmelidir. Okuduğunu anlamanın öğretilmesi için etkili yöntemlerin neler olabileceğine dair öğretmen ve araştırmacının ortak çalıştığı eylem araştırmaları yapılabilir.

Okuma kaygısının akıcı okuma, kelime bilgisi, tahmin etme gibi okumanın diğer bileşenleriyle olan ilişkisini açıklamak üzere yeni araştırmalar tasarlanabilir. Yapılan bu araştırmanın okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlar konusunda özellikle uygulama alanında bulunan öğretmenlere yol gösterebileceğine inanılmaktadır. Ülke çapında kullanılacak okuma becerisine yönelik standart testlerin oluşturulmasında bu araştırmanın sonuçlarından yararlanılabileceğine inanılmaktadır. Çünkü okuduğunu anlamada metin yapısı ve bağlamın yanında okurun duygu durumu, sosyal çevre, tecrübe ve beklentilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Al, U. ve Soydal, İ. (2014). Kütüphan-e Türkiye projesi: Halk kütüphanesi kullanım araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 288-307. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/2444> adresinden erişildi.
- Arı, G. (2014). The effects of SQ3R and DR-TA reading strategies used by fifth grades tudents on comprehension. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(2), 535-555.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 265.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N.(2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. G. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. doi:10.17051/io.2015.03320.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikri bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210. http://eku.comu.edu.tr/article/view/1.044.000.187/pdf_136 adresinden erişildi.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, D. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2, 1-13. <http://sdu.edu.tr/edergi/index.php/gsfds/article/viewFile/3224/2774> adresinden erişildi.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. ve McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211-234. doi:10.1080/02702710590962550.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 7(2), 468-487.
- Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Educ J*, 2010(37), 431-435. doi:10.1007/s10643-010-0381-5
- Jeong, J. (2009). *Effects of teacher-directed and student-interactive summarization instruction on reading comprehension and written summarization of Korean fourth graders* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Illinois.

- Kanmaz, A. ve Saracalıoğlu, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 764-776.
- Kintsch W. ve Kintsch, E. (2005). Comprehension. S. G. Paris ve S. A. Stahl (Ed.). *Current issues in reading comprehension and assessment* içinde (71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. ve Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research And Evaluation*, 11(1), 29-44. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803610500110141> adresinden erişildi.
- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Yayımlanmamış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J. ve Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 30(2), 116-138.
- Lapp, D., Fisher, D. ve Grant, M. (2008). You can read this text-I'll show you how: Interactive comprehension instruction. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.
- Lynn, R. ve Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *TRAMES*, 13(1), 3-13. http://eap.ee/public/trames_pdf/2009/issue_1/trames-2009-1-3-13.pdf adresinden erişildi.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Meyer, B. J. F. ve Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152. http://www.researchgate.net/profile/Hye_Pae/publication/236682612 adresinden erişildi.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-283.
- Özder, H., Konedrali, G. ve Doğan, H. (2012). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 13-26. <http://ijocis.net/index.php/ijocis/article/view/15/14> adresinden erişildi.
- Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article> adresinden erişildi.
- Pilten, G. (2007). Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sweet, A. P. ve Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. L. B. Gambrell, C. C. Block ve M. Pressley (Ed.). *Improving comprehension instruction* içinde (1. bs., s. 17-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 311-326.
- Thompson, H. L. (2007). *Impacts of educational kinesiology activities on fourth graders' reading comprehension achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century a balanced approach* (4. bs.). New Jersey: Pearson Education.

- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W. ve Delazer, M.(2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality And Individual Differences*, 35(4), 863-875. doi:10.1016/S0191-8869(02)00288-X
- Yantr, N.(2011). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Zin, M. Z. ve Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920517.pdf> adresinden erişildi.