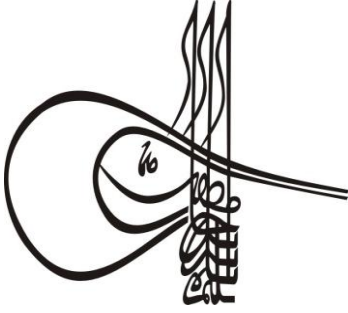




Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/3 Winter 2016, p. 2571-2598

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9423>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 04.03.2016

✓ Accepted/Kabul: 14.03.2016

✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

This article was checked by iThenticate.

FARKLI AKADEMİK SEVİYEDEKİ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI*

Yusuf EMRE** - Turan TEMUR***

ÖZET

Okuma, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü okuma, birey için bir öğrenme kanalıdır ve bireyin bilgi birikimine, kelime hazinesinin gelişmesine, sosyalleşmesine, kişisel gelişimine katkı sağlar. Okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi hususunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da okumanın vazgeçilmez bir eğitim aracı oluşudur. Dolayısıyla bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bu beceriye eğitim ortamlarında gereken önem verilmelidir. Bu araştırmanın amacı, farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesidir. Aynı zamanda cinsiyet, haftalık kitap okuma sayfası gibi değişkenlerin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerine olan etkisinin araştırılmasıdır. Araştırma İzmir İlinin Menemen İlçesinde 6 ilkokulda 557 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t-testi ve ANOVA istatistikî yöntemlerinden faydalanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak tukey testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yılsonu ortalaması yüksek yani akademik seviyesi iyi olan, kardeş sayısı daha az olan, kitap okuma sayfası fazla olan, cinsiyet bakımından kız olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyi, kendine ait odasının olması değişkenlerinin analiz sonucunda ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik seviye, anlama, okuma, okuma stratejileri, öğrenme

* Yusuf Emre'nin aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf öğretmenliği, El-mek: yusufemre73@hotmail.com

*** Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: turanemur@gmail.com

UTILIZATION OF READING STRATEGIES AMONG 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT ACADEMIC LEVELS (GPA'S)

ABSTRACT

Reading occupies an important place in a human's life. This is because reading is a channel for an individual to accumulate knowledge, to develop his/her vocabulary, to socialize and to contribute to his/her individual development. Another element, that has to be taken into consideration when thinking about the role and importance of reading in an individual's development, is that it is an indispensable tool of education. That's why this skill, that the individual will use throughout his/her life, should receive the attention it deserves. The purpose of this research is to study the effectiveness of reading strategies among 4th Grade primary school students with different academic levels (GPA's). Furthermore the relation between effective reading strategy utilization with parameters like gender, weekly pages read are explored. The research has been applied in the city of Menemen/İzmir/Turkey among 557 4th Grade Students comprised from 6 primary schools. A descriptive method has been used in the study. Raw data has been gathered from "Individual Information Forms" and from the findings of an "Effective Reading Measure Scale" both developed by the researcher. "ANOVA" and "t-tests" were deployed to analyse raw data. To identify the difference that showed in the ANOVA test results, advanced statistical tool "TUKEY TEST" was further deployed. The research identified that students with higher GPA's, with fewer siblings, ones that tend to read more weekly pages, ones belonging to female gender are utilising "Reading Strategies" more effectively. We found no significant effect of "mother & father's educational background" and "room ownership by the student", on "utilisation of effective reading strategies". Recommendations have been made from the results of this study.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Reading occupies an important place in a human's life. This is because reading is a channel for an individual to accumulate knowledge, to develop his/her vocabulary, to socialize and to contribute to his/her individual development. Another element, that has to be taken into consideration when thinking about the role and importance of reading in an individual's development, is that it is an indispensable tool of education (Coşkun, 2002). That's why this skill, that the individual will use throughout his/her life, should receive the attention it deserves.

We have to make sure children acquire this mental activity at an early age in institutions of education. This capacity to read and comprehend acquired during the primary school years has a profound impact on an individual's life in later years. It is for this reason that reading should be taught to a child constantly and regularly up to the age of 15 and at the end of this the child should have acquired the habit

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

and pleasure of reading so that we can bring up individuals that read, think and have the capacity to criticize (Yalçın, 2002).

To gain the reading habit, it is important that the act of reading be constant and on a regular basis. Thus it will become easier to reach the desired goal. Actually, the ultimate goal of reading is to comprehend. According to Güneş(2004) comprehension is to find the meaning of the text, to think at that level, research the reasons, draw conclusions and to evaluate. So according to this point of view, comprehension incorporates mental activities including to examine, to make a choice, to reach a conclusion, to interpret, to comment, to construe, to translate, to make an analysis and synthesis and to evaluate. To comprehend is to correctly perceive and interpret what is being conveyed in the text. The activity of reading is successful if comprehension has been achieved. According to this, reading is, at the very basic level, a process of comprehension (Güneyli, 2003).

Good readers are aware of using reading strategies for a higher level of comprehension and learning. For students to acquire these strategies, the teachers should be aware of these reading strategies and should teach strategic reading to their pupils. In this way students can overcome problems that they encounter while reading and can develop their reading skills to a higher level.

Effect of Reading on Success

Individuals desire to be successful in the area they are working. It is important to create the right conditions for success to be achieved. Success is to strive to attain the desired goal (Erdoğan, 2006). Success is the measurement or indicator of how much an individual has benefitted from a certain subject or academic program in a school environment. Success at school can be explained as the average of scores a student gets from subjects in an academic program (Güleç and Alkış, 2003). There is a certain proficiency level that students in a given school should reach in order to be successful at education.

Success of a student can be defined as the development that the student demonstrates at reaching the desired results according to school, class and subject while failure is the difference between the existing skills of the student and his/her success at school. To put it in another way, success of a student is the expected level of competence a student displays in expected areas by acquiring relevant knowledge and skill or the results that come from the positive reaction to measurement tool applied to the student (Demirtaş, Çınar, 2004; Arıcı, 2007).

While success is explained in such an inclusive way, academic success, however, is generally understood as grades that are developed during classes and used by teachers to evaluate students and test scores or a combination of both to evaluate skills and acquired knowledge (Demirtaş, Çınar, 2004; Arıcı, 2007; Karadağ, 2007). There are various variables impacting the academic success of students. One of these variables is reading.

The role of reading in academic success has been attempted to be determined in academic research. As a result of these researches, it has been observed that the students with higher frequency of reading have a

Turkish Studies

higher rate of success. It is known that reading is a cause positively influencing a student's success as an activity assisting comprehension throughout the process of education (Gallik, 1999). The results of a study conducted by Yildiz (2013) to determine the way and level of influence motivation to read, reading fluency and comprehension of the read material have shown that the motivation to read, reading fluency, and comprehension of the read materials can explain 61% of the change in academic success. Bloom (1995) has put forth that there is a relationship between the ability to comprehend and the success in mathematics, science subjects and language and literature classes. Baş and Şahin (2012) have conducted a research in order to determine the correlation between the attitudes of elementary school students towards reading and their writing tendencies and their academic success in Turkish classes. They have also tried to predict at what rate the attitudes of aforementioned students towards reading and their writing tendencies influence their academic success. According to the results of the research, there is a meaningful and positive relation between the attitudes of students towards reading and their writing tendencies and their academic success in Turkish classes. Furthermore, the research has revealed that student attitudes towards reading and writing tendencies have made predicting the academic success of students in Turkish classes more meaningful. It was seen that attitudes of students towards reading can explain 45% of the academic success of students in their Turkish classes while writing tendencies can explain about 41% of academic success of students. The research demonstrated that attitudes of students toward reading can explain 66% of their writing tendencies. The results of the research show that reading affects the academic success of students positively.

The importance of reading has found its place in educational programs and it has been argued that reading be the first priority of all subjects because a student that cannot read effectively and cannot comprehend the read materials will not attain the desired level (Sümbül, Yılmaz, Ceran, Işık, Çalışkan, Demirer, Çintaş and Alan, 2010). What is understood from this statement is that students that cannot comprehend what they read receive lower grades and do not reach the desired academic success level. For individuals to comprehend the read material at a better level and to cope with problems that they come across when reading, they need to know the reading strategies. Applying a conscious strategy while reading will positively affect comprehension and a better comprehension will influence academic success positively.

Reading Strategies

The Turkish word for strategy is defined in the Turkish dictionary as 'the path taken to reach a predetermined goal' (TDK, 1998). Tercanlıoğlu (2004) on the other hand explains strategies as special steps taken by readers according to their level and reading purposes consciously. When taking into consideration that one of the predetermined purposes of reading is comprehension, the importance of strategic reading will be understood better. Strategic reading is the thought applied in order to eliminate problems faced from the text during the interpretation and inference process (Duffy, 1993). Thinking in light of this knowledge, we understand that good readers know what strategies

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

mean, how to evaluate them and which of these strategies to utilize best. Ultanır (2003) expresses that every learning strategy aims to establish a target and that these strategies not be rigid and be applicable. According to Özdemir (1993) most of the knowledge learned during our daily routines is acquired through reading. Thinking about the influences of reading on knowledge acquisition, the importance of reading strategies on learning can be better understood. According to Cohen (1990) reading strategies are mental processes chosen by readers deliberately to overcome difficulties encountered when reading.

What can be inferred from the definitions of reading strategies is that these are methods employed by readers to get over obstacles that they meet when trying to better comprehend or doing reading practices. According to Sarıçoban (2001) the application of strategies of strong and weak readers especially demonstrate difference before, during and after reading. Thus it can be said that reading strategies perform distinctive functions before, during and after reading. Reading strategies have many aims. The most important aim of reading strategies is to raise the capabilities of students to the highest level.

Akyol (2006) also separates reading strategies into stages of activities that take place before, during and after reading. He further explains pre-reading activities as setting an aim, bringing preexisting knowledge into the reading environment and using visuals and headings to make predictions about the topic of the text. The activities that can be utilized during the reading process are expressed as reading fast and in an understandable manner, to visualize the read material, to check comprehension, to employ assisting strategies, scrutinizing by asking questions, and to jot down important parts. As post-reading activities, he cites, doing synthesis, making summaries, making analysis and evaluations, finding the main idea and secondary ideas, asking-answering and posing question, making concept maps-tables and graphics and enabling reflective thinking.

Utilization of these strategies increases the number of successful readers. It raises the academic level of individuals to a higher level, thus making them part of a group of strong readers. The reading activity of successful readers is strategic. These readers believe that utilizing reading strategies is an integral part of reading. Strong readers are individuals that are aware that in order to solve problems encountered while reading and to monitor the reading process it is necessary to employ various plans and strategies (Law, 2009).

Weak readers, besides not knowing when and how to utilize knowledge, they are not equipped with any knowledge of strategy (Alderson, 2000). At this point a weak reader is an aware of any complications that may arise from inappropriate strategies and benefits useful strategies may provide (Çubukçu, 2008). Consequently, they do not know how the reading system, of which they have little knowledge, works. To grasp the clarity of the text, its coherence and appropriateness a problem for them altogether (Alderson, 2000). The family, being the cornerstone of a robust society, and teachers, being the most important elements of education need to be more conscious about reading strategies to assume an effective role in raising strong readers.

Turkish Studies

Reading strategies point to what kind of conclusion readers draw from the read materials, how they perceive knowledge and what they do when they don't comprehend what they read. These strategies are employed by the reader to overcome comprehension problems and to increase comprehension of the read material (Kıroğlu, 2002). When readers utilize effective strategies, they manipulate the text, examine the comprehension process and as a result integrate the newly attained knowledge with the already known. The main aim of utilizing this strategy is to ease the comprehension and to weather difficulties (Cetinkaya, 2004).

The fundamental aim of this research is to examine the utilization of reading strategies of grade 4 students that are of varying academic levels. The academic level of students has been determined using their yearend report cards. Work being carried out in Turkey in order to determine the utilization of reading strategies are far behind the work that is being carried out abroad. Due to the fact that research in the area of reading strategies especially among elementary school children is very limited in literature, a great for work in this area was felt. The question posed with this research was "What is the utilization rate of reading strategies among elementary school grade 4 students with varying academic levels?" During the research, while examining the effect of academic levels of grade 4 students on their utilization of reading strategies, other influences on their utilization of reading strategies have also been taken into account. Other variables taken into account in this research are gender and number of pages read per week.

Method

This is a descriptive research that utilizes the survey method aiming to examine the usage of reading strategies of varying academic level primary school grade 4 students.

The scope of the research is grade 4 students of the 2013-2014 school-year attending various primary schools in the Menemen county of Izmir province. The sample group is comprised of randomly chosen 557 students attending grade 4 at 9 Eylül Primary School, Cumhuriyet Primary School, Kubilay Primary School, Erol Tarakçı Primary School, Miyase İnceer Primary School, 125. Yıl Primary School. Of these randomly chosen 557 grade 4 students attending various primary schools in the Menemen county of Izmir province, 283 (50,8%) were female students, while 274 (49,2%) were males.

Data Collection

In order to collect data during the research, 'Reading Strategies Scale' that was devised by the researcher has been employed. The scale measures the 'acquisition of data and retention of data permanently, questioning, focus of attention, visualization, interpretation, utilization of visuals, inference' stages of the reading process using triple grading (never, sometimes, always).

The scale is seven dimensional comprising of 25 items aiming to measure the utilization of reading strategies by grade 4 students of varying academic levels. The scale includes 7 items regarding acquisition and retention of data, 3 items regarding questioning strategies, 6 items

Turkish Studies

regarding focus of attention, 2 items regarding visualization strategies, 3 items regarding interpretation strategies, 2 items regarding utilization of visuals and 2 items regarding inference strategies. Considering the reading speed and age, students were given one class period.

Validity and Reliability

In order to broaden the scale at first an interview was conducted with eighteen (18) students arranged in groups of two. The transcript of the meeting was given to the students for confirmation by the researcher. The duration of the interview was about 35-45 minutes. From these interviews a draft scale consisting of 156 items on reading strategies was created. Afterwards similar items were streamlined and categorized. Each category was given a name and an evaluation form was prepared. Items that didn't fit into any of the categories were added at the end of the form. These forms were distributed to 8 primary school teachers that had taught grade 4 before. The teachers were asked to mark with a (x) the most suited statements for grade 4 students in terms of wording and quality among similar statements in each category. Opinions of all teachers were collected in an evaluation form. The item chosen by the majority of teachers was chosen to be the determining item of the category. In case there were two items with equal votes, both were taken. Individual items not falling into any category were accepted if the majority chose them. After this selection a scale of 58 items was established. This scale was sent to 4 experts for evaluation and necessary changes have been made in accordance with their expert opinion. Consequently, a preliminary application of this triple grading based scale was done to 324 students. The factor analysis was conducted. After the factor analysis of the 58 item scale was completed, under the guidance of an expert, certain items with inappropriate factor load, decreasing the Cronbach Alpha value and those with the same meaning were eliminated. Thus the scale was reduced from 58 items to 31 items and from 11 factors to 9 factors. The factor analysis of these 31 items was conducted again. After two of the factors with low Cronbach Alpha values have been eliminated under the guidance of an expert, necessary adjustments have been made. With the conclusion of the validity and reliability work, the scale has been finalized to 25 items and 7 factors. During the factor analysis the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value has been determined to be a very high value of 0.83, being much higher than the acceptable threshold of 0.70. After the analysis, the Bartlett's test of sphericity was found to be very significant. For the factor analysis the Kaiser criterion was adapted. The criterion for factor load was to be a minimum of 0.35, and the variant explanatory rate be 0.40 and above. In order to prove the reliability of the test, the internal consistency coefficient (the Cronbach Alpha) value has been calculated. The Cronbach alpha internal consistency coefficient (α) has been calculated to be 0.85.

Analysis of the Data

According to the collected data, students' differentiation of utilization of reading strategies according to their gender has been measured using t-test for independent groups and according to yearend grade average and weekly read pages variables using the one-way variant analysis (ANOVA) to see if there are any variations. To determine the

Turkish Studies

source of the variation resulting from the ANOVA test the TUKEY test has been employed.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This research aims to examine the utilization of reading strategies by primary school grade 4 students of varying academic levels. It has been observed during this research that various variables have an impact on the utilization of reading strategies by these students.

According to the data gathered, it has been observed that female students, in comparison with male students, better utilize reading strategies for acquisition and permanent retention of data, questioning, focus of attention, visualization, interpretation, utilization of visuals and inference. The fact that the permanency of reading and the tendency to make reading into a habit by girls (Yilmaz and Benli, 2010) and the more positive attitude shown by girls towards reading, have been attributed to the fact that boys tend to spend more time outside the house while girls spend more time inside and are more inclined to read and to the differing emotional and developmental needs of boys and girls (Arslan, Arslan, Çelik and Çelik, 2009). It can be seen that the data of these researcher are in support of the results gleaned from this research. Taking all this into consideration, it can be argued that after the increase in the frequency of reading, a built-up of a positive attitude towards reading and willingness, utilizing reading strategies after reading has become a habit that can be developed.

Another important finding made during the research is that when variations in reading strategies are closely scrutinized according to the pages read per week, the utilization of reading strategies show meaningful differences. According to the data collected, students that read more pages per week are observed to utilize reading strategies more than students that read fewer pages per week. According to Muhtar's research (2006), successful readers utilize reading strategies at a much higher ratio and use these consciously and effectively compared with weaker readers. Muhtar's data (2006) also supports the results gathered in this research.

Another data collected during the research indicates that according to yearend result, students that have a higher academic score utilized more reading strategies compared with student with a lower academic score. Lanford (2009) examined the academic success of several years and gave additional reading strategy education to students with a lower rate of success. At the end of the research it was determined that students that received reading strategy lessons had a considerable increase in academic performance compared with students that have not received any reading strategy lessons. When field research is taken into account a direct correlation between academic success and reading strategies can be observed.

Based on the data collected in the research; it is thought to be useful to provide educator with needed knowledge and support in the area of reading strategies though pre-job and on-the-job training. At the same time teachers should encourage students to read more. Student

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

that read more are observed to utilize reading strategies more and thus their academic performance is affected positively.

Keywords: Academic level, comprehension, reading, reading Strategies, learning

Giriş

Okuma, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü okuma, birey için bir öğrenme kanalıdır ve bireyin bilgi birikimine, kelime hazinesinin gelişmesine, sosyalleşmesine, kişisel gelişimine katkı sağlar. Okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi hususunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da okumanın vazgeçilmez bir eğitim aracı oluşudur (Coşkun, 2002). Dolayısıyla bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bu beceriye eğitim ortamlarında gereken önem verilmelidir.

Bu zihinsel faaliyeti çocuklara eğitim ortamlarında küçük yaşlarda kazandırmamız gerekir. İlkokul yıllarında kazanılan okuma ve anlama gücü kişinin sonraki zamanlarını da fazlasıyla etkilemektedir. Bundan dolayı okuma eğitimi çocuğun 15 yaşına kadar düzenli ve sürekli olarak yapılmalı, bu sürecin sonunda okuma alışkanlığı ve zevki kazandırılarak; okuyan, düşünen ve eleştiren bireyler ortaya çıkmalıdır (Yalçın, 2002).

Kitap okuma alışkanlığı için okuma eyleminin düzenli ve devamlı olması önemlidir. Böylelikle istenilen amaca ulaşmakta daha kolay olacaktır. Aslında okumakta nihai amaç anlamaktır. Güneş'e göre anlama (2004) metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Buna göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır. Anlama, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Okuma etkinliğinin amaçlarından biridir. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır. Buna göre okuma, temel niteliği ile bir anlama sürecidir (Güneşli, 2003).

İyi okuyucular üst seviye bir anlama ve öğrenme için okuma stratejilerini kullanmanın farkındadırlar. Öğrencilerin bu stratejileri kazanabilmeleri için öğretmenlerin okuma stratejilerinin farkında olup öğrencilere stratejik okumanın eğitimini vermelidirler. Böylelikle öğrenciler okuma anında karşılaştıkları sıkıntıların üstesinden gelerek okuma becerilerini daha üst bir düzeye getirebileceklerdir.

Okumanın Başarıya Etkisi

Bireyler uğraş verdikleri alanda başarılı olmak isterler. Bu başarıyı yakalamak için gerekli şartları oluşturmak önemlidir. Başarı, hedefe ulaşmak için çalışarak amaca doğru ilerlemedir (Erdoğan, 2006). Başarı okul ortamlarında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece faydalandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise akademik bir programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak açıklanabilir. (Güleç ve Alkış, 2003). Eğitimde başarıyı yakalayabilmek için okuldaki öğrencilerin istenilen sonuca ulaşabilmeleri için göstermeleri gereken bir yeterlilik söz konusudur.

Öğrenci başarısını, Öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre istenilen sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu gelişme olarak, başarısızlığını da, öğrencinin var olan yeteneği ile okuldaki başarısı arasında ortaya çıkan başkalık olarak tanımlayabiliriz. Bir başka tanımla öğrenci başarısı; öğrencinin birtakım bilgi ve beceri elde etmesi gerektiren konularda beklenen düzeyde yeterlilik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları pratik edilen öğrencinin olumlu tepkileriyle ortaya çıkan neticedir (Demirtaş, Çınar, 2004; Arıcı, 2007).

Başarı bu kadar geniş kapsamlı açıklanmakla birlikte akademik başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce değerlendirme için kullanılan notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgiler şeklinde tanımlanmıştır (Demirtaş, Çınar, 2004; Arıcı, 2007; Karadağ, 2007) . Öğrencilerin akademik başarıya olan tutumlarına tesir eden farklı değişkenler vardır. Bu değişkenlerden biri de okuma becerisidir.

Okumanın akademik başarıdaki rolü yapılan araştırmalarla saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda okuma sıklığı fazla olan öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu gözükülmektedir. Okumanın, eğitim ve öğretim süreci boyunca anlamaya yardımcı bir etkinlik olarak öğrenci başarısını olumlu etkileyen bir neden olduğu bilinmektedir (Gallik, 1999). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla Yıldız (2013) tarafından yürütülen araştırma sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir. Bloom (1995) okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Baş ve Şahin (2012) ilköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ve yazma eğilimlerinin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ne oranda yordadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile yazma eğilimlerinin de Türkçe dersindeki akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Okumaya ilişkin tutumların Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %45'ini ve yazma eğiliminin ise Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %41'ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca, okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin %66'sını açıkladığı anlaşılmıştır. Yapılan araştırma sonuçları okuma eyleminin öğrencilerin akademik başarısını pozitif yönde etkilediğini göstermektedir.

Okumanın önemine, öğretim programlarında da yer verilmiş, bütün derslerin ilk önceliğini okumanın oluşturduğu, etkin okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarı düzeyinin istenilen seviyenin altında yani düşük olacağı belirtilmiştir (Sümbül, Yılmaz, Ceran, Işık, Çalışkan, Demirer, Çintaş ve Alan, 2010). Bu ifadelerden anlaşılan okuduğunu anlamayan öğrenciler yapılan değerlendirmelerde daha düşük not alarak istenilen akademik başarı düzeyine ulaşamamaktadırlar. Bireylerin okuduklarını daha iyi düzeyde anlamaları ve okurken karşılarına çıkan sorunların üstesinden gelebilmeleri için de okuma stratejilerini bilmeye ihtiyaçları vardır. Okumada bilinçli strateji kullanımı anlamayı iyi bir anlamada akademik başarıyı pozitif etkileyecektir.

Okuma Stratejileri

Strateji terimi Türkçe Sözlükte “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol anlamına gelmektedir” (TDK, 1998). Tercanlıoğlu (2004) ise stratejileri öğrenenlerin düzeylerine ve bilinçli olarak okuma gayelerine göre kullandıkları hususi hareketler olarak açıklamaktadır. Okumada önceden belirlenen amaçlardan birinin anlama olduğu düşünüldüğünde, stratejik okumanın önemi anlaşılabacaktır. Stratejik okuma metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşı karşıya kalınan sorunların giderilmesi amacıyla uygulamaya konan düşüncelerdir (Duffy, 1993). Bu bilgiler eşliğinde düşünüldüğü zaman iyi okuyucular stratejilerin ne anlama geldiğini, onların nasıl değerlendirileceğini ve bu stratejilerden hangilerini kullanacaklarını iyi bilirler.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Ultanır (2003), her öğretim stratejisinin bir hedefi tespit etmeye yönelik olduğunu ve bu stratejilerin olabildiğince katı olmayan ve uygulanabilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Özdemir'e göre (1993) günlük yaşam süresinde öğrenilenlerin büyük bir çoğunluğu okuma sayesinde elde edilir. Okumaların öğrenme akışındaki tesirleri düşünülürse, okuma stratejilerinin de öğrenme üzerindeki önemli etkisi anlaşılabilir. Cohen (1990)'e göre okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerini zorlukları aşarak üstesinden gelebilmek için bilinçli bir şekilde seçtikleri zihinsel süreçlerdir.

Okuma stratejilerinin yapılan tanımlarından anlaşılan bireylerin okuduklarını daha iyi anlamak için veya okuma çalışması yaparken anlamada karşılarına çıkan engelleri aşabilmek için kullanmış oldukları yöntemlerdir. Sarıçoban (2001)'e göre iyi ve zayıf okuyucuların stratejileri kullanma durumları özellikle okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple okuma stratejilerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı görevleri yerine getirdiği söylenebilir. Okuma stratejilerinin bir hayli amacı bulunmaktadır. Okuma stratejilerinin en önemli amacı öğrencilerin okumaya yönelik kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmaktır.

Karatay (2011),okuduğunu anlama stratejilerini “Okuma Öncesi”, “Okuma Sırası” ve “Okuma Sonrası” şeklinde kısımlara ayırmıştır. Okuma öncesinde; öğrenci, eski edindiği bilgiler neler, metin neyden bahsediyor ve amacım ne sorularını yanıtlayarak okumaya hazırlık yapmalıdır. Yine farklı araştırmacılarında okuma stratejilerini kısımlara ayırdığı her kısmı da maddelerle izah ettiği görülmüştür.

(Manning ve Payne, 1996; Akt. Gelen, 2003). Karatay (2011), okuma öncesi stratejileri şu etkinliklerle açıklamaktadır.

- Okuma amacını belirleme,
- Metnin içeriğini gözden geçirme,
- Eski bilgileri harekete geçirme,
- Metnin ana başlığını ve alt başlığını inceleme ve yazarına bakma,
- Metnin karakteristik durumlarını gözden geçirme (uzunluğu yapısı gibi),
- Hangi noktalara dikkatini artıracağına karar verme,
- Metnin içeriğiyle ilgi tahminlerde bulunma (resme, başlığa bakarak),
- Kendine sorular sorarak metni sorgulamak,
- Okuma hızını seçme.

Okuma sırasında; öğrencinin dikkatini yoğunlaştırması, metni hayalinde canlandırması, anlamadığı yerleri tekrar etmesi ve kendini değerlendirmesi gerekmektedir (Manning ve Payne, 1996; Akt. Gelen, 2003). Karatay'a göre (2011), okuma sırası stratejiler şunlardır:

- Gerekli gördüğü yerleri not tutma,
- Yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama),
- Dikkati dağıldığı zaman anlamadığı bölüme geri dönme,
- Tekrarlamak için önemli bilginin altını çizme,
- Anlamayı artırmak için bilgiye ulaşma kaynaklarını kullanma (sözlük, internet vs. gibi),
- Metni anlamakta zorlandığı zaman üzerinde iyice yoğunlaşma,
- Kavramakta zorlanıldığı zaman gerekirse yüksek sesle okuma
- Metindeki resim ve grafik tablo gibi görsellerden yararlanmaya çalışma
- Zaman, zaman durarak ne anladığını düşünme,
- Bağlama yönelik ipuçları kullanma,

- Bilginin kalıcılığını resim, şema gibi görsellerle sağlamak için bilgiyi zihinde formüleleştirme,
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,
- Çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metne tekrar göz atma,
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını cümlelerin gelişinden tahmin etmeye çalışma.

Karatay (2011), okuma sonrası stratejileri şu başlıklar altında toplamaktadır.

- Metnin içeriği okuma amacına uygun mu? Sorgulama,
- İstenen düşünce veya bilgilerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,
- Metindeki düşünceleri okuma bittikten sonra özetleme,
- Metindeki düşünceler arasındaki bağları görmek için metni tekrar gözden geçirme,
- Metni anlamak zor geldiğinde anlama seviyesini artırmak için metni tekrar okuma,
- Metin hakkında yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme,
- Metindeki ana düşünce veya bilgiyi eleştirme,
- Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özet haline getirme,
- Başkalarıyla tartışarak metni kavradığını denetleme.

Akyol (2006), da okuma stratejilerini okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak aşamalara ayırmıştır. Okuma öncesi aşamasında yapılabilecek etkinlikleri okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme, önceden sahip olunan bilgileri okuma ortamına getirme, görsellerden ve başlıklardan yararlanılarak, metnin konusuna ilişkin tahminler yapma ifadeleriyle açıklamıştır. Okuma sırası aşamasında yapılabilecek etkinlikleri ise hızlı ve anlaşılır bir şekilde okuma, okunanları zihninde canlandırma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma, sorular sorarak irdeleme, önemli yerleri not alma şeklinde ifade etmiştir. Okuma sonrası aşamasında ise yapılabilecek etkinlikler için sentezler yapma, özetlemeler yapma, çözümleme ve değerlendirmeler yapma, ana fikri bulma ve yardımcı düşünceleri belirleme, sorular sorma-yanıtlatma ve oluşturma, kavram haritaları-tablo ve grafikleri oluşturma, yansıtıcı düşünmeyi sağlama diye açıklamada bulunmuştur.

Bu stratejilerin kullanımı başarılı okuyucu sayısını artırmaktadır. Fertlerin akademik başarısını daha üst düzeye taşıyarak onları güçlü okuyucu sınıfına koymaktadır. Başarılı okuyucuların okumaları stratejiktir. Bu okuyucular okuma stratejilerini kullanmaya okumanın gereği olarak inanırlar. Güçlü okuyucular, okuma sıkıntılarını çözmek ve okuma süreçlerini denetlemek için bir dizi plan ve strateji kullanmak gerektiği farkındalığını taşıyan bireylerdir (Law, 2009).

Güçlü bir okuyucu okumaktan hedefi nedir bilir. Bulunduğu aşamaya bağlı sorular sorar ve çıkarımlarda bulunur (Taraban, 2011; Ay, 2009). Bu çerçevede okuyucu, okuma hedeflerine dayanarak metne göz mü atacağına, yoğunlaşmayı metnin bir kısmı üzerinde mi gerçekleştireceğine ya da metnin hepsini mi okuyacağına karar vermiş olur (Afflerbach ve Cho, 2010). Güçlü okuyucular, okuma hedefleri belirlerken amaçlarına uygun olmasına dikkat ederler. Metnin amaçlarına yönelik stratejileri seçmek, yeniden başka kelimelerle yazmak, açıklamak, özetlemek, metne ilişkin tahminde bulunmak, sonuçlara varmak gibi değişik stratejilere başvurur ve ne zaman bu stratejileri kullanacaklarını bilirler (Garner, 1987). Aynı zamanda, metnin yapısına dair bilgilerden yararlanma, ön bilgilerini harekete geçirme, görselden yararlanma, soru sorma ve cevaplandırma, tekrar anlatma ve özetleme gibi stratejilerden de yararlanırlar (Mills, 2009). Güçlü okuyucular seçici yaklaşmayı benimser, okuduklarını anlamaya çalışırlar. Çıkarımlarda bulunarak metinde hissedilen boşlukları doldurmaya yönelik çalışırlar. Bununla beraber, metne metnin içinde kendilerine yer bulabilmek için istekli bir biçimde hareket ederler. Edebi anlamlar üzerinden daha

ziyade okuduklarını yorumlama üzerine yoğunlaşırlar. Kimi zaman metindeki bilgileri gruplara ayırır, kimi zaman da imgelemeler oluştururlar. Metinle bir bağ kurduktan sonra, metinde verilmek istenen noktayı kavramak için özetleme yapmak, metin hakkında kendine soru sormak, tekrar okumak ve yansıtmaya kadar çeşitli stratejileri denerler (Pressley ve Afflerbach, 1995). Güçlü okuyucular, metindeki önemli bilginin farkında olurlar. Okuma sürecini sorgular, okuma hızını ayarlar ve amacına uygun stratejiyi kullanmasını bilirler (Alderson, 2000). Böylelikle, okuma amacı ile metin arasında bir benzerlik veya yakınlık olup olmadığını tespit etmeye çalışarak okuma sürecini izlemiş ve gözden geçirmiş olur (Afflerbach ve Cho, 2010).

Zayıf okuyucular, bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanacaklarını kestiremedikleri gibi strateji bilgisine de sahip değildirler (Alderson, 2000). Bu noktada, zayıf bir okuyucu okuma sürecinde uygun olmayan stratejilerin ortaya çıkaracağı sıkıntılardan ve işe yarar stratejilerin sağladığı faydalardan bihaberdirler (Çubukçu, 2008). Dolayısıyla çok az bilgiye sahip oldukları okuma sisteminin nasıl işlediğini bilmezler. Metnin açıklığını, tutarlılığını, uygunluğunu bakıp ta görmek onlar için bütünüyle bir problemdir (Alderson, 2000). Sağlam bir toplumun en önemli çekirdeği olan ailenin ve okuma eğitiminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin güçlü okuyucuları yetiştirmede etkin rol almaları için okuma stratejileri konusunda çok daha bilinçli konuma gelmeleri gereklidir.

Okuma stratejileri, okuyucuların okuduklarından nasıl bir sonuç çıkardıklarına, bir bilgiyi nasıl anladıklarına ve okuduklarını anlamadıkları zaman ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından kavramadaki problemlerin üstesinden gelmek ve okuduğunu anlamayı artırmak için kullanılır (Kıroğlu, 2002). Okuyucular etkili stratejiler kullandıklarında metinler üzerinde bazı muamelede bulunurlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda öğrendikleri bilgileriyle yeni bilgiyi bütünleştirirler. Bu strateji kullanımında ki esas amaç anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmektir (Cetinkaya, 2004).

Bu araştırmanın temel amacı farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları incelemektir. Öğrencilerin akademik seviyesi yılsonu karne notları ile belirlenmiştir. Ülkemizde okuma stratejilerine yönelik yapılan çalışmalar yurt dışında yapılan araştırmalara göre yeterli seviyede bulunmamaktadır. Özellikle ilkokul düzeyinde okuma stratejileri alanında yapılan araştırma literatürde çok yetersiz olduğu için bu alanda çalışma ihtiyacı hissedilmiştir. Yapılan bu araştırmanın problem cümlesini, ise, “Farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumu nedir?” sorusu teşkil etmektedir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerin akademik seviyelerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilediği araştırılırken öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerinde etkili olabilecek başka etkenler de dikkate alınmıştır. Bu araştırmada dikkate alınan diğer değişkenleri ise cinsiyet, haftalık okuduğu kitabın sayfa sayısıdır.

Yöntem

Farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibarıyla İzmir İlinin Menemen İlçesindeki ilköğretim okullarında okumakta olan 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise yansız olarak seçilen 9 Eylül İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Kubilay İlkokulu, Erol Tarakçı İlkokulu, Miyaseİnceer İlkokulu, 125. Yıl İlkokulu'nda öğrenim gören 557 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Menemen İlçesinin yansız olarak seçilen ilkokullarında öğrenim gören 283'ü kız (%50,8), 274'ü erkek (% 49,2) toplam 557 4. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Verileri Toplama

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, okuma sürecini “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, zihinde canlandırma, çözümleme, görsellerden yararlanma, çıkarım yapma” aşamalarını sınavan üçlü derecelendirmeden oluşan (Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman) bir ölçektir

Ölçek, farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını ölçmeye yönelik 25 maddeden oluşan, yedi boyutlu bir ölçektir. Ölçekte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama stratejilerine yönelik 7 madde, sorgulama stratejilerine yönelik 3 madde, dikkati yoğunlaştırma stratejilerine yönelik 6 madde, zihinde canlandırma stratejilerine yönelik 2 madde, çözümleme stratejilerine yönelik 3 madde, görsellerden yararlanma stratejilerine yönelik 2 madde, çıkarım yapma stratejilerine yönelik 2 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma hızları ve yaşları göz önünde bulundurularak öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılacak ölçeğin geliştirilmesi amacıyla öncelikle on sekiz (18) öğrenciyle ikişerli gruplar halinde yapılandırılmamış bir görüşme yapılmıştır. Görüşme metinleri araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiş ve kontrol etmeleri için görüşme yapılan öğrencilere verilmiştir. Yapılan görüşmelerin süreleri 35-45 dakika aralığında değişmiştir. Bu görüşmelerden, okuma stratejileri ile ilgili 156 maddeden oluşan taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Daha sonra benzer maddeler kategoriler haline getirilip her kategoriye bir ad verilip değerlendirme formu hazırlanmıştır. Herhangi bir kategoriye girmeyen tek maddelerde formun son tarafına eklenmiştir. Bu değerlendirme formu ilkökul 4. sınıf okutmuş 8 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Kategorilerdeki benzer maddelerin ifade ve kalite yönüyle hangisinin ilkökul 4. sınıf düzeyine uygun olduğunu öğretmenler (x) işareti ile belirtmişlerdir. Sonrasında öğretmenlerin görüşleri bir değerlendirme formunda toplanmıştır. Çoğunluğun seçtiği madde o kategoriye belirleyici madde olarak seçilmiştir. Eşit seçilmişse o kategoriden iki madde alınmıştır. Herhangi bir kategoriye dâhil olmayan tek maddeler çoğunluk seçerse kabul edilmiştir. Bu seçimlerden sonra 58 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu ölçek değerlendirilmek üzere 4 uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında üçlü derecelendirmeye dayalı bir ölçek olarak 324 öğrenciye ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın faktör analizi yapılmıştır. 58 maddelik ölçeğin faktör analizi yapıldıktan sonra yine bir uzmanla faktör yükleri uygun olmayan, Cronbach Alpha değerini düşüren ve aynı anlama gelen maddeler elimine edilmiştir.

Böylece ölçek 58 maddeden 31 maddeye ve 11 faktörden 9 faktöre düşürülmüştür. Bu 31 maddenin tekrar faktör analizi yapılmıştır. Cronbach alfa değeri düşük olan 2 faktör bir uzmanla birlikte elimine edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçek 25 madde ve 7 faktör olarak yeniden şekillenmiştir. Faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan 0.70'nin üzerinde, 0.83 olarak oldukça yüksek bir değer bulunmuştur.

Yapılan analiz sonucunda BarlettSphericitytesti anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi işlemi için Kaiser ölçütü benimsenmiş ve faktör yükünün en az 0.35 olması, varyansı açıklama oranının 0.40 ve üzerinde olması ölçütleri esas alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla da iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı (α) .85 olarak hesaplanmıştır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Tablo 1

Okuma Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı

Rotated Component Matrix	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
M2 Okurken önemli yerleri not alırım.	.779						
M1 Okumayı bitirdikten sonra altını çizdiğim yerleri tekrar ederim.	.774						
M4 Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	.741						
M3 Okuma bittikten sonra özet çıkarırım.	.560						
M6 Okumayı bitirdikten sonra neden, nasıl, niçin, ne zaman, nerede, kim gibi kendime sorular sorarım.	.523						
M20 Anlamını bilmediğim kelime, atasözü veya deyimle karşılaşırsam başka kaynaklara (sözlük, İnternet, vb.) bakarım.	.482						
M7 Anlamakta zorlandığım yerleri yavaş okurum.	.382						
M10 Okurken kendi kendime sorular sorarım.	.524						
M9 Başlık ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.	.419						
M8 Metnin resimleri ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.	.408						
M11 Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okurum.			.762				
M12 Okuduğum yeri anlamazsam tekrar okurum.			.735				
M13 Okuduğumu anlamak için dikkatli okurum.			.601				
M14 Sessiz bir ortamda okumaya çalışırım.			.552				
M15 Okurken öğrendiğim yeni bilgilerle eski bilgilerimi karşılaştırırım.			.506				
M16 Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.			.425				
M18 Okuduğumu daha iyi anlamak için kendimi kahramanın yerine koyarım.				.808			
M17 Kitabı okurken anlatılanları zihnimde (hayalimde) canlandırırım.				.793			
M21 Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.					.774		
M19 Metindeki her paragrafın ne anlattığını anlamaya çalışırım.					.773		
M20 Paragraftaki her cümlemin ne anlattığını anlamaya çalışırım.					.659		
M22 Resimler, kitaba olan ilgimi artırır.						.768	
M23 Kitapların resimli olması anlamamı kolaylaştırır.						.760	

Turkish Studies

Tablo 1 (Devamı)

Okuma Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı

Rotated Component Matrix	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
M25 Resme bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.							.796
M24 Başlığa bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.							.759

Tablo 2

Okuma Stratejileri Ölçeğinin Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri

Faktör No	Soru No								Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
1	3	13	6	5	8	9	11	7	.791	
2	12	14	15					3	.679	
3	16	19	21	1	22	25		6	.726	
4	17	23						2	.671	
5	24	20	18					3	.795	
6	4	7						2	.700	
7	10	2						2	.677	
Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha								25	.850	

Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmanın temel amacı farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları incelemektir. Öğrencilerin akademik seviyesi yılsonu karne notları ile belirlenmiştir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerin akademik seviyelerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilediği araştırılırken öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerinde etkili olabilecek başka etkenler de dikkate alınmıştır. Bu araştırmada dikkate alınan diğer değişkenleri ise cinsiyet, haftalık okuduğu kitabın sayfa sayısıdır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilere göre öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile genel yılsonu ortalaması,haftalık okuduğu sayfa sayısı değişkenlerine göre bir farklılık olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla TUKEY testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanması sonunda elde edilen araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Öğrencilerin Okuma Stratejileri Düzeyleri Nasıldır?

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Tablo 3

Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanım Durumlarına İlişkin Veriler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	557	16.90	2.52
Sorgulama	557	7.43	1.30
Dikkati yoğunlaştırma	557	16.07	1.77
Zihinde canlandırma	557	4.92	1.03
Çözümleme	557	7.70	1.33
Görsellerden yararlanma	557	5.26	1.06
Çıkarım yapma	557	4.90	1.10

Tablo 3 incelendiğinde alt boyutlarda alınabilecek en yüksek puanlar düşünüldüğünde bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama ($\bar{x}=16.91$), Sorgulama ($\bar{x}=7.43$), Dikkati Yoğunlaştırma ($\bar{x}=16.07$), Zihinde Canlandırma ($\bar{x}=4.92$), Çözümleme ($\bar{x}=7.70$), Görsellerden Yararlanma ($\bar{x}=5.26$) ve Çıkarım Yapma ($\bar{x}=4.90$) alt boyutlarının ortalama puanları da dikkate alındığında öğrencilerin okumaları sırasında bu stratejileri “Her zaman” a yakın bir düzeyde kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin okuma stratejileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır.

Tablo 4

Okuma Stratejileri Kullanım Durumlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Kız	283	17.45	2.16	5.331*	.000
	Erkek	274	16.33	2.73		
Sorgulama	Kız	283	7.60	1.17	3.199*	.001
	Erkek	274	7.25	1.41		
Dikkati yoğunlaştırma	Kız	283	16.42	1.46	4.794*	.000
	Erkek	274	15.70	1.99		
Zihinde canlandırma	Kız	283	4.99	1.00	1.710	.088
	Erkek	274	4.84	1.06		
Çözümleme	Kız	283	7.80	1.29	1.795	.073
	Erkek	274	7.60	1.37		
Görsellerden yararlanma	Kız	283	5.36	1.03	2.098*	.036
	Erkek	274	5.17	1.09		
Çıkarım yapma	Kız	283	5.07	1.06	3.889*	.000
	Erkek	274	4.71	1.11		

Tablo 4 incelendiğinde zihinde canlandırma ve çözümleme alt boyutları dışında okuma stratejilerinin kullanım durumları cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermektedir. Zihinde canlandırma ve çözümleme alt boyutları dışında alt boyutların tamamının ortalama puanlarında kızlar lehine bir durum söz konusudur. Ortalamalar arasında gözlemlenen farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile yoklanmıştır. Buna göre “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{x}=17.46$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}=16.34$) yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki bu fark istatistiki olarak anlamlıdır ($t=5.331$; $p<.05$). Bu bulgu “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermektedir ve kızlar erkeklere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Sorgulama alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{x}$ = 7.61) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$ = 7.26) yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki bu fark istatistiki olarak anlamlıdır ($t=3.199$; $p<.05$). Bu bulgu “sorgulama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermektedir ve kızlar erkeklere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{x}$ = 16.42) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$ = 15.71) yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki bu fark istatistiki olarak anlamlıdır ($t=4.794$; $p<.05$). Bu bulgu “dikkati yoğunlaştırma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermektedir ve kızlar erkeklere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{x}$ = 5.36) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$ = 5.17) yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki bu fark istatistiki olarak anlamlıdır ($t=2.098$; $p<.05$). Bu bulgu “görsellerden yararlanma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermektedir ve kızlar erkeklere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Çıkarım yapma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{x}$ =5.08) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$ = 4.72) yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki bu fark istatistiki olarak anlamlıdır ($t=3.889$; $p<.05$). Bu bulgu “çıkarım yapma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları cinsiyete dayalı olarak farklılık göstermektedir ve kızlar erkeklere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Sayfa Sayısı	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	99 ve altı	344	16.56	2.57
	100-199	130	17.11	2.38
	200 ve üzeri	83	17.97	2.15
Sorgulama	99 ve altı	344	7.26	1.37
	100-199	130	7.59	1.11
	200 ve üzeri	83	7.90	1.14
Dikkati yoğunlaştırma	99 ve altı	344	15.85	1.87
	100-199	130	16.19	1.68
	200 ve üzeri	83	16.78	1.24
Zihinde canlandırma	99 ve altı	344	4.76	1.07
	100-199	130	5.01	.97
	200 ve üzeri	83	5.44	.73
Çözümleme	99 ve altı	344	7.51	1.38
	100-199	130	7.90	1.29
	200 ve üzeri	83	8.21	.98
Görsellerden yararlanma	99 ve altı	344	5.26	1.06
	100-199	130	5.23	1.03
	200 ve üzeri	83	5.33	1.12
Çıkarım yapma	99 ve altı	344	4.75	1.15
	100-199	130	5.10	.94
	200 ve üzeri	83	5.21	1.01

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin okudukları sayfa sayısına göre okuma stratejileri puanları farklılık göstermektedir. Alt boyutların tamamının en yüksek ortalama puanlarında okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin lehine bir durum söz konusudur. Buna göre “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=17.98$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=17.12$) ile 100-199 ve ($\bar{x}=16.57$) ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı fazla olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı az olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Sorgulama alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=7.90$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=7.59$) ile 100-199 ve ($\bar{x}=7.26$) ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “sorgulama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı fazla olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı az olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=16.78$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=16.19$) ile 100-199 ve ($\bar{x}=15.85$) ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “dikkati yoğunlaştırma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı fazla olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı az olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Zihinde canlandırma alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=5.45$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=5.02$) ile 100-199 ve ($\bar{x}=4.76$) ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “zihinde canlandırma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı fazla olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı az olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Çözümleme alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=8.22$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=7.90$) ile 100-199 ve ($\bar{x}=7.51$) ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “çözümleme” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı fazla olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı az olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=5.34$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=5.26$) ile 99 ve altı ve ($\bar{x}=5.23$) ile 100-199 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “görsellerden yararlanma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı 100-199 ile 99 ve altı olan öğrencilerden, okudukları sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı 100-199 olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Çıkarım yapma alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=5.22$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=5.10$) ile 100-199 ve ($\bar{x}=4.75$) ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “çıkarım yapma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı fazla olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı az olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Öğrencilerin okudukları sayfa sayısına göre okuma stratejilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Okunan Sayfa Sayısı	KT	sd	KO	F	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Gruplar Arası	139.59	2	69.79	11.381*	.000
	Grup İçi	3397.54	554	6.13		
	Toplam	3537.14	556			
Sorgulama	Gruplar Arası	31.78	2	15.89	9.600*	.000
	Grup İçi	917.07	554	1.65		
	Toplam	948.85	556			
Dikkati yoğunlaştırma	Gruplar Arası	60.54	2	30.27	9.866*	.000
	Grup İçi	1699.72	554	3.06		
	Toplam	1760.26	556			
Boyutlar	Okunan Sayfa Sayısı	KT	sd	KO	F	p
Zihinde canlandırma	Gruplar Arası	32.75	2	16.37	16.116*	.000
	Grup İçi	562.92	554	1.01		
	Toplam	595.68	556			
Çözümleme	Gruplar Arası	39.16	2	19.58	11.326*	.000
	Grup İçi	957.72	554	1.72		
	Toplam	996.88	556			
Görsellerden yararlanma	Gruplar Arası	.58	2	.29	.256	.774
	Grup İçi	630.55	554	1.13		
	Toplam	631.14	556			
Çıkarım yapma	Gruplar Arası	21.27	2	10.63	9.006*	.000
	Grup İçi	654.29	554	1.18		
	Toplam	675.56	556			

Tablo 6 incelendiğinde okuma stratejileri faktörlerinden görsellerden yararlanma alt boyutunda öğrencilerin okudukları sayfa sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=11.381$; $p<.05$), sorgulama alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9.600$; $p<.05$), dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9.866$; $p<.05$), zihinde canlandırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=16.116$; $p<.05$), çözümleme alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=11.326$; $p<.05$) ve çıkarım yapma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9.006$; $p<.05$), ilgili alt boyutlarda gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo7’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Tablo 7

Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Okunan Sayfa Sayısı	(J) Okunan Sayfa Sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	200 ve üzeri	99 ve altı	1.40*	.000
		100-199	.86*	.036
Sorgulama	99 ve altı	100-199	-.33*	.034
		200 ve üzeri	-.64*	.000
Dikkati yoğunlaştırma	200 ve üzeri	99 ve altı	.93*	.000
		100-199	.59*	.044
		100-199	.25*	.039
Zihinde canlandırma	200 ve üzeri	99 ve altı	.68*	.000
		100-199	.43*	.007
		100-199	-.38*	.013
Çözümleme	99 ve altı	200 ve üzeri	-.70*	.000
		100-199	-.35*	.005
Çıkarım yapma	99 ve altı	100-199	-.35*	.005
		200 ve üzeri	-.46*	.001

Tablo 7’ de görüldüğü gibi öğrencilerin okudukları sayfa sayısı değişkenine göre okuma stratejileri alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin Tukey testi sonuçlarını gösteren dağılım incelendiğinde puan ortalamaları farklılık göstermektedir. Buna göre “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, dikkati yoğunlaştırma ve zihinde canlandırma” alt boyutlarında okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrenciler bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, dikkati yoğunlaştırma ve zihinde canlandırma stratejilerini, okudukları sayfa sayısı 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Bu bulgular “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, dikkati yoğunlaştırma ve zihinde canlandırma” alt boyutlarında ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır. Ayrıca “dikkati yoğunlaştırma” alt boyutunda okudukları sayfa sayısı 100-199 olan öğrenciler dikkati yoğunlaştırma stratejilerini, okudukları sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Bu bulgu “dikkati yoğunlaştırma” alt boyutlarında ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı 100-199 olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Sorgulama, çözümleme ve çıkarım yapma alt boyutlarında okudukları sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrenciler sorgulama, çözümleme ve çıkarım yapma stratejilerini okudukları sayfa sayısı 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden daha az kullanmaktadır. Bu bulgular “sorgulama, çözümleme ve çıkarım yapma” alt boyutlarında ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin okudukları sayfa sayısına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve okudukları sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrenciler okudukları sayfa sayısı 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden bu stratejileri daha az kullanmaktadır.

Öğrencilerin okuma stratejileri yılsonu ortalamasına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin okuma stratejilerinin ders notuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Tablo 8
Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Ders Notu	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	0-54	32	15.37	2.37
	55-69	60	16.63	2.86
	70-84	195	17.08	2.15
	85-100	270	17.01	2.64
Sorgulama	0-54	32	6.37	1.26
	55-69	60	6.98	1.47
	70-84	195	7.40	1.24
	85-100	270	7.68	1.22
Dikkati yoğunlaştırma	0-54	32	14.59	2.24
	55-69	60	15.40	2.51
	70-84	195	16.01	1.62
	85-100	270	16.43	1.47
Zihinde canlandırma	0-54	32	4.25	1.04
	55-69	60	4.56	1.14
	70-84	195	4.91	.97
	85-100	270	5.08	1.00
Çözümleme	0-54	32	6.68	1.42
	55-69	60	7.36	1.68
	70-84	195	7.76	1.24
	85-100	270	7.86	1.24
Görsellerden yararlanma	0-54	32	4.50	1.31
	55-69	60	4.90	1.13
	70-84	195	5.33	.94
	85-100	270	5.38	1.05
Çıkarım yapma	0-54	32	4.43	1.31
	55-69	60	4.53	1.17
	70-84	195	4.78	1.02
	85-100	270	5.12	1.06

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin yılsonu notuna göre okuma stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin puanlar farklılık göstermektedir. Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama değişkeni dışında alt boyutların tamamının en yüksek ortalama puanlarında ders notu 85-100 olan öğrencilerin lehine bir durum söz konusudur. Buna göre “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda ders notu 70-84 olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=17.09$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=17.02$) ile 85-100, ($\bar{x}=16.63$) ile 55-69 ve ($\bar{x}=15.38$) ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin yılsonu ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 70-84 olan öğrenciler ders notu 85-100, 55-69 ve 0-54 olan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Sorgulama alt boyutunda ders notu 85-100 olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=7.68$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=7.41$) ile 70-84, ($\bar{x}=6.98$) ile 55-69 ve ($\bar{x}=6.38$) ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “sorgulama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notlarına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu yüksek olan öğrenciler ders notu düşük olan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda ders notu 85-100 olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=16.43$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=16.02$) ile 70-84, ($\bar{x}=15.40$) ile 55-69 ve ($\bar{x}=14.59$) ile 0-54

olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “dikkati yoğunlaştırma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notlarına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu yüksek olan öğrenciler ders notu düşük olan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Zihinde canlandırma alt boyutunda ders notu 85-100 olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=5.09$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=4.91$) ile 70-84, ($\bar{x}=4.57$) ile 55-69 ve ($\bar{x}=4.25$) ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “zihinde canlandırma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notlarına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu yüksek olan öğrenciler ders notu düşük olan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Çözümleme alt boyutunda ders notu 85-100 olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=7.86$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=7.77$) ile 70-84, ($\bar{x}=7.37$) ile 55-69 ve ($\bar{x}=6.69$) ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “çözümleme” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notlarına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu yüksek olan öğrenciler ders notu düşük olan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda ders notu 85-100 olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=5.39$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=5.34$) ile 70-84, ($\bar{x}=4.90$) ile 55-69 ve ($\bar{x}=4.50$) ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “görsellerden yararlanma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notlarına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu yüksek olan öğrenciler ders notu düşük olan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Çıkarım yapma alt boyutunda ders notu 85-100 olan öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ($\bar{x}=5.39$) bunu sırasıyla ($\bar{x}=5.34$) ile 70-84, ($\bar{x}=4.90$) ile 55-69 ve ($\bar{x}=4.50$) ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu bulgu “çıkarım yapma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notlarına dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu yüksek olan öğrenciler ders notu düşük olan öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Öğrencilerin Ders notuna göre okuma stratejilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Ders Notu	KT	sd	KO	F	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Gruplar Arası	89.28	3	29.76	4.774*	.003
	Grup İçi	3447.85	553	6.23		
	Toplam	3537.14	556			
Sorgulama	Gruplar Arası	64.77	3	21.59	13.505*	.000
	Grup İçi	884.08	553	1.59		
	Toplam	948.85	556			
Dikkati yoğunlaştırma	Gruplar Arası	132.89	3	44.29	15.053*	.000
	Grup İçi	1627.37	553	2.94		
	Toplam	1760.26	556			
Zihinde canlandırma	Gruplar Arası	29.56	3	9.85	9.626*	.000
	Grup İçi	566.11	553	1.02		
	Toplam	595.68	556			
Çözümleme	Gruplar Arası	47.53	3	15.84	9.229*	.000

Turkish Studies

Görsellerden yararlanma	Grup İçi	949.35	553	1.71		
	Toplam	996.88	556			
	Gruplar Arası	31.91	3	10.63	9.817*	.000
	Grup İçi	599.22	553	1.08		
Çıkarım yapma	Toplam	631.14	556			
	Gruplar Arası	30.84	3	10.28	8.817*	.000
	Grup İçi	644.72	553	1.16		
	Toplam	675.56	556			

Tablo 9 incelendiğinde okuma stratejileri faktörlerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4.774$; $p<.05$), sorgulama alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=13.505$; $p<.05$), dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=15.053$; $p<.05$), zihinde canlandırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9.626$; $p<.05$), çözümleme alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9.229$; $p<.05$), görsellerden yararlanma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9.817$; $p<.05$) ve çıkarım yapma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=8.817$; $p<.05$), ilgili alt boyutlarda gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin
TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Ders Notu	(J) Ders Notu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	0-54	70-84	-1.71*	.002
		85-100	-1.64*	.003
Sorgulama	0-54	70-84	-1.03*	.000
		85-100	-1.30*	.000
	55-69	85-100	-.69*	.001
Dikkati yoğunlaştırma	0-54	70-84	-1.42*	.000
		0-54	1.83*	.000
	85-100	55-69	1.03*	.000
		70-84	.41*	.048
Zihinde canlandırma	0-54	70-84	-.66*	.004
		0-54	.83*	.000
	85-100	55-69	.52*	.002
Çözümleme	0-54	70-84	-1.08*	.000
		85-100	-1.17*	.000
	55-69	85-100	-.49*	.041
Görsellerden yararlanma	0-54	70-84	-.83*	.000
		85-100	-.88*	.000
	55-69	70-84	-.43*	.023
		85-100	-.48*	.006
Çıkarım yapma	85-100	0-54	.68*	.004
		55-69	.58*	.001
		70-84	.33*	.005

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin yılsonu notu değişkenine göre okuma stratejileri alt boyutları puan ortalamalarına ilişkin Tukey testi sonuçlarını gösteren dağılım incelendiğinde puan ortalamaları farklılık göstermektedir. Buna göre “bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda ders notu 0-54 olan öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama stratejilerini ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden daha az kullanmaktadırlar. Bu bulgu

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

“bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 0-54 olan öğrenciler ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden bu stratejileri daha az kullanmaktadır.

Sorgulama alt boyutunda ders notu 0-54 olan öğrenciler sorgulama stratejilerini ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden ayrıca ders notu 55-69 olan öğrenciler ders notu 85-100 olan öğrencilerden bu stratejileri daha az kullanmaktadır. Bu bulgu “sorgulama” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 0-54 olan öğrenciler ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden ayrıca ders notu 55-69 olan öğrenciler ders notu 85-100 olan öğrencilerden bu stratejileri daha az kullanmaktadır.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda ders notu 0-54 olan öğrenciler dikkati yoğunlaştırma stratejilerini ders notu 70-84 olan öğrencilerden daha az kullanmaktadır. Ayrıca ders notu 85-100 olan öğrenciler dikkati yoğunlaştırma stratejilerini ders notu 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Bu bulgu “dikkati yoğunlaştırma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 0-54 olan öğrenciler ders notu 70-84 olan öğrencilerden bu stratejileri daha az ayrıca ders notu 85-100 olan öğrenciler ders notu 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Zihinde canlandırma alt boyutunda ders notu 0-54 olan öğrenciler zihinde canlandırma stratejilerini ders notu 70-84 olan öğrencilerden daha az kullanmaktadır. Ayrıca ders notu 85-100 olan öğrenciler zihinde canlandırma stratejilerini ders notu 0-54 ve 55-69 olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Bu bulgu “zihinde canlandırma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 0-54 olan öğrenciler ders notu 70-84 olan öğrencilerden bu stratejileri daha az ayrıca ders notu 85-100 olan öğrenciler ders notu 0-54, 55-69 olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Çözümleme alt boyutunda ders notu 0-54 olan öğrenciler çözümleme stratejilerini ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden daha az kullanmaktadır. Ayrıca ders notu 55-69 olan öğrenciler çözümleme stratejilerini ders notu 85-100 olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Bu bulgu “çözümleme” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 0-54 olan öğrenciler ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden bu stratejileri daha az ayrıca ders notu 55-69 olan öğrenciler ders notu 85-100 olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda ders notu 0-54 olan öğrenciler görsellerden yararlanma stratejilerini ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden ayrıca ders notu 55-69 olan öğrenciler görsellerden yararlanma stratejilerini ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden daha az kullanmaktadır. Bu bulgu “görsellerden yararlanma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 0-54 olan öğrenciler ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden ayrıca ders notu 55-69 olan öğrenciler ders notu 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden bu stratejileri daha az kullanmaktadır.

Çıkarım yapma alt boyutunda ders notu 85-100 olan öğrenciler çıkarım yapma stratejilerini ders notu 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Bu bulgu “çıkarım yapma” alt boyutunda ele alınan stratejilerin kullanılma durumları öğrencilerin ders notuna dayalı olarak farklılık göstermektedir ve ders notu 85-100 olan öğrenciler ders notu 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden bu stratejileri daha fazla kullanmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Farklı akademik seviyedeki ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları bu çalışmada incelenmektedir. Bu inceleme esnasında farklı değişkenlerinde öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını etkilediği görülmüştür.

Araştırmada elde edilen verilere göre kız öğrencilerin okuma stratejilerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, görsellerden yararlanma, çıkarım yapma stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandığı görülmüştür. Okumanın süreklilik halini alması ve okuma alışkanlığına yönelik tutumun kızlar lehine olması, (Yılmaz ve Benli, 2010); kız öğrencilerin kitap okumaya karşı daha pozitif tutum göstermeleri, erkeklerin daha çok ev dışında bayanların evde zaman geçirmelerine ve kitap okumaya karşı daha çok istekli olmalarına, kız ve erkekler arasındaki duygusal ve gelişimsel ihtiyaçların farklılığına (Arslan, Çelik, Çelik, 2009); bağlanmıştır. Görüldüğü gibi belirtilen araştırmacıların verileri, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Tüm bu çalışmalar dikkate alındığında okuma sıklığının artması, okumaya karşı pozitif tutum ve istekli olma, okumanın alışkanlık hâlini alması sonucunda okuma stratejileri kullanımını da geliştirmektedir, denilebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda ise, öğrencilerin haftalık okudukları sayfa sayısına göre okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiği zaman öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Elde edilen verilere göre haftalık okudukları sayfa sayısı fazla olan öğrenciler haftalık okudukları sayfa sayısı az olan öğrencilerden okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Muhtar (2006)'ın araştırmasında aktardığı, başarılı okuyucuların, zayıf okuyuculardan daha yüksek oranda strateji kullandıkları ve bunları bilinçli ve etkili kullandıklarıdır. Muhtar (2006)'ın verileri de, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda ise, öğrencilerin yılsonu ortalamasına göre okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiğinde akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin akademik başarı puanı düşük olan öğrencilerden daha fazla strateji kullandığı görülmektedir. Lanford (2009), geçmiş yılların akademik başarı durumlarını incelemiş ve başarısı düşük öğrencilere ilave okuma stratejisi eğitimi vermiştir. Çalışmanın sonucunda okuma stratejisi dersi alan öğrencilerin akademik başarılarının, ders verilmeyen öğrencilere kıyasla anlamlı derecede arttığı belirlenmiştir. Alanda yapılan çalışmalar dikkate alındığında akademik başarı ile okuma stratejilerini kullanma durumu arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak; öğretmenlere okuma stratejileri ile ilgili olarak hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerle gerekli bilgi ve desteğin sağlanmasının yarar getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler tarafından okumaya teşvik edilmelidir. Fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejilerini daha fazla kullandıkları, sonuç olarak akademik başarıyı olumlu etkilediği görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2010). Determining and describing reading strategies. In Salatas Waters, H., & Schneider, W. (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, Instruction* (pp.201-225). New York: Guilford Press.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretim* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alderson, J. C. (2000). *Assesing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler: Ankara Örneği*. Ankara: Ankara üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Arslan, Y; Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 113-124.

- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *TURKISH STUDIES -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 7/3, Summer 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3356> 555-572.
- Bloom, B. S.(1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma* Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çetinkaya, G. (2004). *Ana dilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cohen, Andrew D. (1990), *Language Learning: InsightsforLearners, Teachers and Researchers*. New York: Newbury House Publishers.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2): 83-93.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). *Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısıve Eğitime İlişkin Görüşleri: Malatya İli Örneği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Duffy, G.(1993).Rethinking strategy instruction. *The Elementary School Journal*. 93, 3.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. *Journal of Adolescent&AdultLiteracy*, 42(6): 480-489.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norword, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi. *İlköğretim Online*, 2(2), 19-27.
- Güneş, F. (2004). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karadağ, İ.(2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kıroğlu, M. K. (2002). *Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Lanford, Kathleen M. (2009). *Reading strategies and perceptions*. Walden University, Unpublished doctoral dissertation.

- Law, K. Y. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77–95.
- Muhtar, S. (2006). *Üst bilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Mills, K. A. (2009). Floating on a sea of talk: Reading comprehension through speaking and listening. *The Reading Teacher*, 63(4), 325–329.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: inkılap Kitabevi.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sarıçoban, A. (2001). *The teaching of languageskills*. Ankara: Hacettepe Tas.
- Sünbül, A.M. ve ark. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi
- Tercanlioğlu, L. (2004). Post graduate Students' Use of Reading Strategies in L1 and ESL Contexts: Links to Success. *International Education Journal*. 5(4): 562-570 TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topuzkanamıs, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Taraban, R. (2011). Information fluency growth through engineering curricula: Analysis of students' text-processing skills and beliefs. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 1-20.
- Ultanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- 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-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/4, Spring 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780> , p. 1461-1478.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okuluöğrencileri üzerine bir araştırma. Külcü, Ö., Çakmak, T. ve Özel, N. (Ed.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (ss. 210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 281-291.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Emre, Y. & Temur, T. (2016). “Farklı Akademik Seviyedeki İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları / Utilization Of Reading Strategies Among 4th Grade Primary School Students With Different Academic Levels (GPA's)", *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9423>, p. 2571-2598.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016