



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 5, Issue 4, December 2017, p. 582-594

Received	Reviewed	Published	Doi Number
08.12.2017	15.12.2017	25.12.2017	10.18298/ijlet.2445

The Relationship between Reading Attitudes and Reading Comprehension Skills of 7th Grade Students at Middle School

*İrem BAYRAKTAR*¹

ABSTRACT

The purpose of study was to examine the relationship between reading attitudes and reading comprehension skills of middle school students and to determine whether students' reading attitudes and reading comprehension skills differ according to the gender variable. The data were collected from 525 students in 7th grade in the Samsun city. The research was conducted in a relational screening model. "The Attitude toward Reading Scale" which was developed by Sallabaş (2008) in order to measure the reading attitudes of the students; "The Reading and Comprehension Test" that was selected from the examinations prepared in the past years by the Ministry of National Education was used to measure the ability of the students to understand. The relationship between students' reading attitudes and reading comprehension skills was analyzed by simple partial correlation method. Independent groups' t-test was used to determine students' reading attitudes and their reading comprehension skills by gender. Findings from the study showed that there was a low, positive and meaningful relationship between students' reading attitudes and reading comprehension skills. It was determined that the students' reading attitudes and reading comprehension skills showed meaningful differences according to gender.

Key words: Reading, reading attitude, reading and understanding.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

ÖZET

Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmektir. Veriler, Samsun ilinde 7. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Öğrencilerin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla Sallabaş'ın (2008) geliştirdiği "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla, MEB tarafından hazırlanan sınavlardan seçilerek oluşturulan "Okuma ve Anlama Testi" kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki basit kısmi korelasyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere bağımsız gruplar t- testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuma tutumu, okuma ve anlama.

¹ Araştırma Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, urhanirem@gmail.com.

1. Giriş

Dile dayalı iletişim sürecinin vericisi konuşan ya da yazan; alıcısı ise dinleyen ya da okuyandır. Vericiyi ve alıcıyı çevreleyen bir anlam evreni vardır. Bu anlam evreni, bireyin içinde yaşadığı toplumsal, ekonomik ve kültürel çevresi ile bireyin zihinsel yetenekleri doğrultusunda oluşur. Dilsel iletişim, verici ve alıcı konumunda olan her iki bireyde ayrı bir yaratım süreci geçirir. Kısaca verici, bireysel seçimlerine dayalı kendi anlam evrenini alıcıya sunarken alıcı da o iletiyi kendi anlam evreninden geçirerek anlar. Yaşamsal ve dilsel deneyim alanlarının sınırını zaman, toplumsal ve kültürel çevre koşulları ve bireyin merak, yetenek ve seçimleri belirler. Birey, bu sınırı değiştirebilir ya da genişletebilir (Adalı, 2011: 35-36). Dolayısıyla anlam, bir taraftan toplumsal uzlaşmaya dayanan ortak özellikler taşıırken bir taraftan da bireyin kendine özgü düşsel ve düşünsel dünyasını da içinde barındıran bir kavramdır. Eğitimin bir amacı da bireyin bilişsel, düşünsel ve duyuşsal alanlarını geliştirmesini sağlamaktır. Anlam kurmada toplumsal ortaklığın yanı sıra bireysel farklılıklar da önem kazanır. Bireyin okula başlayana kadar getirdiği dil dünyası, eğitim hayatının başlamasıyla daha da büyür. Eğitim, bireyin içinde yaşadığı topluma ve dünyaya anlam vermesini sağlar. Ancak bunu, dilin imkânlarını kullanarak yapar.

Son yıllarda yapılan deneysel araştırmalar, anlama öğretimi yapılan sınıflardaki öğrencilerin üst düzey başarıya sahip olduklarını, geliştirilen anlama becerilerinin sonraki yıllarda daha sağlam ve kalıcı olduğunu göstermiştir. Böylelikle bu araştırmalar, anlamamanın bir öğrenme alanı olarak ele alınmasını ve okul hayatının ilk yıllarından itibaren öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Güneş, 2013: 211). Okul hayatına başlayana kadar çocuk için kitap, onların oyun ihtiyacını karşılayan, kavramsal ve düşsel gelişim sürecine katkı sağlayan bir araçtır. İlköğretim süreciyle birlikte, çocuk ve edebiyat ilişkisi onun sezme, duyma, duyumsama yeteneklerini geliştirir; duygu ve düşünce evrenini zenginleştirir. Okuma, çocuklarda ana diline karşı bilinçli bir sevgi ve duyarlılığın oluşumuna katkı sağlamasının yanı sıra, çocukluk döneminden ileri yaşlara kadar süren yaşam evresinde onların anlam dünyalarını ve dil gelişim düzeylerini zenginleştirme imkânı da tanır (Sever, 2013: 32-33). Buna göre, öğrencinin duygu ve düşünce dünyasının zenginleşmesinde ve okul başarısının arttırılmasında okuma ve anlama becerilerinin etkili olduğu; buna bağlı olarak da okulun ve öğretmenin rolünün arttığı söylenebilir.

Uzun yıllar anlama öğretimi veya öğrencinin anlama becerilerini geliştirme gibi yaklaşımlar gündeme gelmezken son yıllarda bu becerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Anlamak için okumak, yazının anlamını araştırmak, keşfetmek ve zihinde yapılandırmak için anlama öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre de okumanın amacı sadece anlamak değildir. Okur, yalnızca yazıların şifresini çözmekle kalmaz; amacı doğrultusunda çalışmalar yaparak metindeki bilgilerle ön bilgilerini bütünleştirerek zihninde yapılandırır. Geleneksel yaklaşımda metin merkeze alınarak yapılan yoğun incelemeler sadece metindeki anlamla sınırlı kalırken; yapılandırıcı yaklaşıma göre yapılan okuma çalışmaları okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgileri de içerir. Yani okur metni, ön bilgileriyle elde ettiği bilgileri birleştirerek yeniden yapılandırır (Güneş, 2013: 210-211). Okumada amaca uygun sonuçlar alabilmek için bireyin zihnini aktif olarak kullanması ön koşuldur denebilir. Eco'nun (2013: 20-21) *Örnek Okur* olarak adlandırdığı bu ifade, metinle iş birliği hâlinde olan ve yazarın metinde okura yol göstermek amacıyla kullandığı işaretlerden yararlanarak metni bir oyun gibi gören ve bu oyunun içinde kalmayı bilen okura işaret eder. Rifat'ın (2007: 3-4) da söylediği gibi her metnin bir sesi vardır ve bu ses metin-okur karşılaşmasında harekete geçer. Böylelikle bir süre "tembel" olarak varlığını sürdüren metin, okuruyla karşılaşınca "saat gibi"

işlemeye başlar. Ancak yine de metin okurdan birçok şey bekler. Açıkça söylediği ya da söylemediği, gizli yolları, boşlukları, beklentileri okurdan görmesini ister. Kısacası her metin özen ister. Dolayısıyla okura büyük iş düşer. Metnin okurdan beklentisi, okurun okuma dünyasıyla ilgili olduğu kadar eğitim sürecinde bu becerinin geliştirilmesi ile de ilgilidir. Metin karşısında okurun donanımlı olması, onun anlama becerilerinin gelişmiş olması, okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olması ve okuma deneyimlerinin fazla olması ile mümkündür.

Okuma, bir taraftan yazarla okur arasındaki işbirliğidir. Yazar kendi payına düşen zihin işlemlerini yaparak zihnindeki düşünceyi temsil edecek dil sembollerini seçmiştir. Aynı şekilde okur da kendi payına düşen zihin işlemlerini yaparak dil sembollerinin temsil ettiği düşünceyi zihninde kurar. Öte yandan okur, çeşitli nedenlerle zihnini tam kapasiteyle harekete geçirememiş olabilir. Bu durumda okurun, sorarak, araştırarak, anlamayı kolaylaştırıcı bazı ek bilgiler edinerek konuya ilgi duyması ve içeriğe dikkat etmesi anlama güçlüğü azaltacak önlemlerdir. Yazar, okurun bilmediği birçok şeyi ifade etmektedir. Okurun amacı da bilmediği şeyleri öğrenmek ve anlamaktır. Çünkü yeni bir şey öğrenme ancak anlama çabasıyla olur (Özakpınar, 2010: 79-81). Anlama çabası, okumaya yönelik olan olumlu tutumun olması ile daha çok güç kazanır. Tutum, kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya, vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere bu eğilim, bilişsel, duygusal, yargısal ve davranışsal bileşenlerden oluşur. Bu bileşenlerden birinin değişmesi sistemin tamamını etkileyerek tutum değişikliğine yol açar (Budak, 2009: 747). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük seviyede olması, onların okumaya karşı olumsuz tutuma sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bu durumda, öğrencilerin okumaya karşı olan olumsuz tutumlarının altında yatan nedenleri açığa çıkarmak gerekir. Öğrenciler, okumaya karşı ilgisiz, isteksiz ve ön yargılı bir tutuma sahip olabilirler. Bu olumsuz tutumları değiştirmek için zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin okuma tutumları belirlenerek, bu tutumların altında yatan nedenler ve olumlu tutumların kazandırılması için yapılacak çalışmalar ortaya konmalıdır.

Okurun, okuma sürecinde merkeze alınmasıyla artan önemi, aktif okuma stratejilerini de bilmeyi ve kullanmayı da gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla strateji kullanımını teşvik eden öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır. Bu stratejiler yoluyla, okuyucunun okuduğu konuya ilgi ve istek duymasını sağlayarak okumaya ilişkin yollar belirlemek amaçlanır. Özellikle okuyucu okuduğuna ilgi duymuyor, okumaktan hoşlanmıyor ve okumaya karşı olumsuz tutum sergiliyor ise okuma sürecinin etkililiği de düşük olacağından, böyle durumlarda yöntem özel bir önem kazanmaktadır (Güngör ve Açıkgöz, 2006: 483). Buna göre, okuma stratejilerinin anlama becerisine etki ettiği ve öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır. İlgili alanda yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir (Temizkan 2008: 146; Aydoğan, 2008:103; Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012: 775). Bu araştırmalar, okuma becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu göstermelerinin yanı sıra öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştirilebileceği sonuçlarını da ortaya koymaktadır. Okuma becerisinin ve okumaya yönelik olan tutumlarının geliştirilebilir olması itibarıyla okula ve öğretmene düşen görevler de artmaktadır. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirilmeye yönelik yapılan çalışmalara ek olarak öğretim programları da bu becerilerin geliştirilmesine kılavuzluk etmektedir.

Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2017) yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır. Kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. 1. sınıftan itibaren her sınıf seviyesinde okuma beceri alanı altında anlama başlığına da yer verilmiştir. *Anlama başlığı altında: "Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Metnin konusunu belirler. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar."* kazanımları, öğrencilerin okuma etkinliğini gerçekleştirirken aynı zamanda zihinsel becerilerini de harekete geçirdiğinin kanıtı niteliğindedir. Okumanın yalnızca yüzey yapıdaki kodları çözmek olmadığı, anlam kurmak için üst düzey düşünme becerilerinin de kullanılması gerektiği bu kazanımlarla vurgulanmaktadır. Programda, görsellerin ve metnin içinde bulunan şekil, sembol ve işaretlerin de anlam üzerindeki etkisine işaret edilmiştir. Çünkü okumak, yalnızca yazılı sembollerden anlam çıkarma işlemi değil; metnin görselleri ile metin içinde bulunan şekil, sembol ve işaretlerin de metnin anlamına olan katkısının fark edilmesidir.

Öğretim sürecinin ne ölçüde ilerleme sağladığını tespit etmek amacıyla yapılan değerlendirme yöntemleri de önem taşımaktadır. Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek bu değerlendirme yöntemlerini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri PISA testiyle uluslararası düzeyde ölçülmektedir. Temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan PISA araştırma sonuçlarına göre, örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri puanları tüm ülkeler ortalamasının altında kalmıştır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde, sonuçlar, Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 okuma puanlarının, 2009 ve 2012'de alınan puanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir (MEB, 2016). Bu sonuçlar, ülkemizin hem diğer ülkeler arasındaki başarı sıralamasını hem de zaman içerisindeki ilerlemeyi ya da gerilemeyi tespit etmesi açısından önemlidir.

Son yıllarda dünya genelinde uluslararası düzeyde öğrenci performanslarını değerlendirmeye yönelik yapılan bu araştırmalar, eğitim niteliğini arttırmak için politika geliştirmede ve başarıda genel eğilimleri belirlemede önemli bir yer tutular da bu tür geniş ölçekli araştırmalarda sonuçların ulaşması çok zaman almaktadır. Aynı zamanda bu puanlar, bir öğrencinin ihtiyaçlarına ve öğretimine yön verecek talimatlara ilişkin belirleyici nitelikte olmadığı gibi genel anlamda öğrenci başarısını ölçmeye odaklanır. Geniş ölçekli araştırmaların durum tespiti sağlaması açısından yararlı olmasının yanı sıra öğrencilerin okuma becerilerini hızlı bir şekilde ölçen değerlendirme yöntemlerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bir eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılacak olan düzenli ölçümlerle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerindeki gelişim düzeyleri tespit edilebilecektir (Akyol vd., 2014: 2-3). Her sınıf seviyesinde yapılabilir olan pratik değerlendirme çalışmalarında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler, değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve ihtiyaçlarını anında tespit ederek sorunlara çözüm bulabilirler. Aynı zamanda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan okuma becerisini ölçen araştırmalar, okul yönetimine ve öğretmenlere yol göstermesi açısından önemlidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirmenin amaçları ve nasıl yapılması gerektiği yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017: 7-8), bilgi, beceri ve değerlerin istenilen

düzyeyde kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin süreç içinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağlamak amacıyla sürekli geri bildirim sağlanmasına yönelik bir anlayış benimsenmiştir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Tanıma, öğrencilerin ön öğrenmelerine ilişkin düzeylerinin belirlenmesi; izleme, dönemin başından sonuna kadar öğrencilerin eksikliklerini ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirme; sonuç odaklı değerlendirme, öğrenme öğretme süreci sonunda, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini tespit etmeyi sağlayan yöntemlerdir. Değerlendirme yöntemleri, öğretim programında yer alan kazanımlarda belirtilen bilgi, beceri ve yetkinliklere öğrencilerin ne oranda ulaştıklarının tespit edilmesi ve eksik veya yanlış öğrenmelerin giderilmesi için önlemler alınmasının sağlanması açısından önemlidir. Değerlendirme çalışmalarının sürekli olmasının yanı sıra, bireysel farklılıkları da dikkate alarak titizlikle yapılması gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme öğretme sürecinin önemli bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir. Programda belirtilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla, öğrencilerin süreç içerisinde takip edilerek öğrenme ihtiyaçlarına cevap verilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuma düzeyleri, alışkanlıkları ve tutumları da zaman içerisinde geliştirilebilir. Okumaya yönelik olan bu beceri ve alışkanlıkların öğrenme öğretme süreci içerisinde takip edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Okul, öğretmen, öğrenci ve veli kapsamında kurulacak olan iletişim ortamıyla birlikte ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği daha da artacaktır.

Öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin artması öğretimin niteliğini de arttıracaktır. Çünkü okuma, yalnızca Türkçe derslerinde kullanılan ve kazandırılması gereken bir beceri alanı değildir. Etkili bir okuma becerisine ve okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olan öğrenci, diğer derslerinde de başarı gösterecektir. Her ders için gerekli olan anlam kurma, okuma becerilerinin artmasıyla gelişecektir. Aynı zamanda, bireyin okuma eylemini alışkanlık hâline getirerek hayat boyu kullanması, onun duyyu dünyasına da olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu gerekçelerden hareketle, öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin tespit edilerek incelenmesinin, öğrencilerin bireysel dünyalarına ve okul başarılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuma tutumları dağılımı farklılaşmakta mıdır?
4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri dağılımı farklılaşmakta mıdır?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli:

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma modeliyken ilişkisel tarama, iki ya da daha çok sayıdaki değişkenin aralarındaki birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2011: 79-81). Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre belirlenmesinde tekil tarama modeli; öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarısında öğrenim gören tüm 7. sınıf öğrencileri; örneklemi ise araştırmacı için kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Samsun ilinde 6 farklı okulda 7. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde araştırmacı için en yakın ve uygun yer olan Samsun Araştırmaya 290 (%55.23) erkek; 235 (%44.76) kız öğrenci katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*; okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla *Okuma ve Anlama Testi* kullanılmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri Sallabaş (2008) tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Bu ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde ve olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı, "Okuma Tutumu Ölçeği"nin iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanmıştır. "Okuma Tutumu Ölçeği"nin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0.86$ olarak bulunmuştur (Sallabaş, 2008: 149).

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce veri yapısının faktörleştirmeye uygunluğu ve toplanan verilerin evreni temsil gücü araştırmacı tarafından Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik testine tabii tutulmuştur. KMO değeri 0,92 ve Bartlett Testi değeri 3919,593 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçek, oldukça geçerli ve güvenilir bir özellik göstermektedir. Analizlere göre, KMO değerinin 0.60 büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012: 126).

KMO testinden elde edilen veriler neticesinde yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, 20 maddenin faktör yük değerleri 0.80 ilâ 0.41 arasında değişmektedir. Tek faktör toplam varyansın % 35.92'sini açıklamaktadır. Açıklanan varyans toplamı ise % 55.904'tür. Açıklanan varyansın %30 ve daha fazla

olması ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2012: 125). Bu sonuçlar ölçeğin tek faktörlü olduğunu ortaya koyarken ölçekte bulunan 20 maddenin yeterli nitelikte olduğunu göstermektedir.

Okuma ve Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek üzere *Okuma ve Anlama Testi* kullanılmıştır. Bu test, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçmiş yıllarda hazırlanan OKS, 7. Sınıf Değerlendirme Sınavı ve kazanım kavrama testlerinin sözcükte anlam, cümlede anlam, paragrafta anlam konularından seçilen 19 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Sosyal bilimlerde veri toplama aracı olarak ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılır (Büyüköztürk, 2012: 123). Bu araştırmada, tek boyutluluğun test edilmesinde Rstudio programı kullanılarak tetrakorik korelasyon matrisine dayalı açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör yük değerleri için sınır değer olarak 0,30 alınmıştır. Maddelere ilişkin faktör yük değerlerine bakıldığında tek bir maddeye ilişkin faktör yük değerinin 0,30'dan küçük olduğu görülmüştür ($m_8 \lambda = 0,07$). Bu doğrultuda 0,07 faktör yüküne sahip 8. maddenin ilgili faktörü yeterince temsil etmediği görülmektedir.

Tablo 1: Okuma ve Anlama Testine İlişkin AFA sonuçları

Madde No	Faktör Yükleri
m1	0.26
m2	0.44
m3	0.50
m4	0.42
m5	0.57
m6	0.45
m7	0.66
m8	0.07
m9	0.69
m10	0.58
m11	0.29
m12	0.51
m13	0.38
m14	0.53
m15	0.52
m16	0.31
m17	0.57
m18	0.48
m19	0.48
Özdeğer	7,12
Açıklanan Varyans	(%) 32

8. madde 0,07 faktör yüküne sahip olduğu için testten çıkarılmıştır. Alanyazında faktör yük değeri 0,25'ten yüksek olan maddelerin ölçme aracında tutulmaya devam edildiği görülmektedir (Akt: Erdemir, 2015: 29). Bu nedenle 1. ve 11. maddelerin teste tutulmasına karar verilmiştir.

525 öğrenciye ait 18 maddeden oluşan veri için yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen özdeğerlere ilişkin Scree Plot eğrisinde de görülen keskin düşüş, test maddelerinin çoğuna ilişkin faktör yük değerlerinin (λ)0,26-0,69 arasında değişmesi testin tek boyutluluk varsayımını karşıladığına işaret etmektedir. Aynı zamanda bu değerler, maddelerin ilgili konuya uygun olduğunu da göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Korelasyon katsayısı bir değişkenin diğeriyle olan ilişkisini matematiksel olarak ortaya koyma amacıyla hesaplanır (Balci, 2010: 260). Cinsiyet değişkenine ilişkin puanların karşılaştırılmasında ise ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler t-testi kullanılmıştır. Bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılmasında, gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarını ya da bu farkların bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler t-testi kullanılır (Büyüköztürk, 2012: 39).

4. Bulgular

Öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuma Tutumları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

	N	r	p
Tutum	525	,177	,000*
Okuma ve anlama	525	,177	,000

*p<0,05

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında korelasyon analizi sonuçlarına göre düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r=,177$, $p<0,05$) bir ilişki vardır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okumaya karşı olan tutumları arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin de artacağı söylenebilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuma Tutumları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

	Cinsiyet	N	r	p
Tutum	1	235	,275	,000*
Okuma ve anlama	1	235	,275	,000*
Tutum	0	290	,046	,432
Okuma ve anlama	0	290	,046	,432

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ($r=,275$, $p<0,05$); erkek öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamsız bir fark olduğu ($r=,046$, $p>0,05$) görülmektedir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı söylenebilir. Erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki belirlenmemiştir.

Öğrencilerin okuma tutumları ile cinsiyetleri ve okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analizlerden alınan sonuçlar aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	290	9,01	3,66	523	5,43	,000*
Kız	235	10,74	3,59	504,19	5,44	

* $p<0,05$

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir ($p<0,05$). Bu sonuca göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ($\bar{X}=10,74$), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ($\bar{X}=9,01$) göre daha yüksektir. Bu sonuç, okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterir.

Tablo 5. Okuma Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	290	69,84	8,26	523	4,87	,000
Kız	235	73,10	6,70	523	4,98	

* $p<0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin okumaya karşı olan tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Bu sonuca göre kız öğrencilerin okuma tutumları ($\bar{X}=73,10$), erkek öğrencilerin okuma tutumlarına ($\bar{X}=69,84$) göre daha yüksektir. Bu sonuç aynı zamanda, okuma tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin de olduğunu gösterir.

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük oranda olması, onların okumaya karşı olan tutumlarının kız öğrencilere göre daha düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutumları arasındaki ilişki kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya koyarken; erkek öğrenciler lehine anlamsız bir fark göstermektedir. Bu sonuç, erkek öğrencilerin okuma tutumlarının, kız öğrencilerin okuma tutumlarına göre daha düşük olmasından kaynaklanabilir.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,177$) bulunmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının

artması hâlinde, okuduğunu anlama becerilerinin de aynı oranda artacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin okumaya karşı olan tutumları arttıkça öğrenciler daha çok kitap okumak isteyecekler, bu da onların okuma becerilerine olumlu katkı sağlayacaktır. Ancak bu genel ilişki cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı ($r=,275$) bir farklılık görülürken; erkek öğrenciler için anlamsız ($r=,046$) bir fark olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisinin düşük düzeyde çıkması, erkek öğrencilerin tutumlarının okuduğunu anlama becerilerine etki etmemesinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Başaran ve Ateş (2009), "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı araştırmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını da incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Sallabaş (2008) tarafından yapılan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Başaran, Ateş ve Sallabaş'ın yaptıkları araştırma sonuçlarına benzer olarak bu araştırmada da öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki düşük düzeyde çıkmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine düşük düzeyde de olsa etki ettiğini ancak; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artmasında başka etkenlerin de olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla yapılan analizlerde anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Analiz sonuçları, kız öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının ($\bar{X}=73,10$) ve okuduğunu anlama becerilerinin ($\bar{X}=10,74$), erkek öğrencilerin okuma tutumları ($\bar{X}= 69,84$) ve okuduğunu anlama becerilerine ($\bar{X}= 9,01$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyete dayalı karşılaştırmaların yapıldığı birçok araştırma, bu araştırmaya benzer şekilde kızların okuma tutum ve becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyete göre nasıl bir dağılım gösterdiği yapılan birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Bu araştırmada yapılan analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuma tutumları erkek öğrencilerin okuma tutumlarına oranla daha yüksek çıkmıştır. İlgili alanda yapılan diğer araştırmalar, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Biçer ve Durukan, 2014; Mete, 2012; Balcı vd., 2012; İşeri, 2010 Başaran ve Ateş, 2009; Sallabaş, 2008).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda da, bu araştırmaya benzer şekilde, cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir (Kutlu vd., 2011; Sallabaş, 2008; Sadioğlu ve Bilgin, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Bu araştırmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okuma tutumlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerin yapılan araştırmalar neticesinde aldıkları puanların kız öğrencilere göre daha düşük olmasının nedenleri başka bir araştırmanın konusu olmakla birlikte erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla okuma tutumlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olmasında onların küçük yaştan itibaren kızlara oranla evde geçirdikleri vakitlerin

daha az olması, erkek çocukların daha çok mekanik oyuncaklarla vakit geçirmeye yönlendirilmesi şeklinde yorumlanabilir. Arslan 2013 yılında, "Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni" başlıklı yaptığı çalışmada, okuma becerisinde cinsiyetler arasında çeşitli farklılıkların olup olmadığını, sebepleriyle birlikte, Türkiye'de yayınlanan makalelerden hareketle belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Arslan (2013: 261), araştırma kapsamındaki bazı makalelerde bayanların daha çok okumasının, okumaya karşı daha olumlu tutumlar içinde olmasının vb. bayanların dışarı sık çıkmalarının çevre tarafından hoş karşılanmamasından dolayı erkeklere göre evde daha çok zaman geçirmelerine, erkeklerin sokağa, arkadaşlarının yanına çok daha sık ve rahat çıkabilmelerine, erkeklerin boş zaman etkinliklerine daha fazla katılabilmelerine vb. bağlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu ve benzer araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine, onların okumaya karşı olan tutumlarının pozitif yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu etkinin yüksek düzeyde çıkmaması öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine onların tutumları dışında başka etkenlerin de olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini ölçerek sonuçlarını ortaya koymak, okuduğunu anlama becerisini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmalar ve bu sonuçların nedenlerini incelemek eğitim sistemimizin temel problemlerinden olan okuduğunu anlama becerisine sağlayacağı katkı açısından önemlidir. Okuduğunu anlama, okuma tutumu, okuma alışkanlığı vb. çalışmaların belirli bir zaman periyodu dâhilinde farklı illerde yapılması, geçmişten günümüze okumanın eğitimdeki yerinin tespit edilmesi açısından gereklidir.

Öğrencilerin okumaya yönelik genel vaziyetlerinin tespiti her sınıf düzeyinde, öğrencinin yaşadığı sorunları, okuma tutumlarını, okuma alışkanlıklarını, cinsiyete göre olan farklılıklarını vb. nedenleriyle birlikte ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmalar, eğitim planlamasına yol göstermesi açısından gerekli görülmektedir.

Kaynakça

- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyol, H.; Yıldırım, K.; Ateş, S.; Çetinkaya, Ç.; Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 2/2 2013 s. 251-265.
- Aydoğan, R. (2008). Okumaya Karşı Olumlu Ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejiler ve Yaratıcılık Düzeyler. *Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balcı, A.; Uyar, Y.; Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall 2012, p. 965-985.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.

- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 1 (2009)73-92.
- Biçer, N. ve Durukan, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, yıl 43 sayı 204.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş.; Özcan E. A.; Özden Ö.; Funda D. (2004) Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 4 (2). 207-239
- Çiftçi, Ö.; Temizyürek, F. (2008). 9 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Cilt/Volume: 5, Sayı/Issue: 9.
- Eco, U. (2013). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Erdemir, A. (2015). Bir, İki, Üç Ve Dört Parametrelili Lojistik Madde Tepki Kuramı Modellerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, A.; Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi/ Educational Administration: Theory and Practice*. Issue 48, pp: 481-502 Güz 2006, Sayı 48, ss: 481-502.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2): 468-487.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kanmaz A.; Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi. *Nwsa-Education Sciences*. Volume: 7, Number: 2.
- Kutlu, Ö.; Yıldırım, Ö.; Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1): 132-139.
- MEB (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1): 43-66.
- Özarpınar, Y. (2010). Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Rifat, M. (2007). *Metnin Sesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sallabaş, M. Eyyüp (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 9, Sayı:16 (Güz 2008), 141-155.

Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleřtirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3): 814-822.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kùltürü*. İzmir: Tudem Yayınevi.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2 (2008) 129-148.

http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf