



Okuduğunu Anlayamayan Öğrencilerin Okuma Esnasındaki Bilişsel Davranışları ve Duygu Durumları*

Mustafa BAŞARAN**

Öz

Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasında gösterdiği bilişsel davranışlar ve duygu durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden mülakat ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan devlet ilkokullarında 4. sınıfa devam eden 20 öğrencidir. Bu öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler, anlama problemi yaşadıklarında olumsuz duygularla dolma, dikkatini kaybetme ve okuma motivasyonu kaybetme olmak üzere temelde üç durumla karşılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okumaya ilişkin tutum, okuma ve dikkat

Cognitive Behaviors and Affect States of Students Who Cannot Comprehend Reading During Reading

Abstract

The aim of this study is to determine the cognitive behaviors and emotional states of the students who cannot understand what they are reading. Interview and content analysis, which are among qualitative research methods, were used in this study. The study group of the research is 20 students attending the 4th grade in public primary schools in Esenler and Zeytinburnu districts of Istanbul province in the fall semester of the 2019-2020 academic year. These students were determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. According to the results of the study, students who have problems in reading comprehension are faced with basically three situations: being filled with negative emotions, losing attention and losing motivation to read when they experience comprehension problems.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading attitude, reading and attention

Giriş

Okuma, 1950'lere kadar dönemin hâkim paradigması olan davranışçılığın etkisiyle, "yazılı sembollerini seslendirme" olarak tanımlanmış ve yine bu yaklaşımın sonucu öğretmenler okuma öğretiminde, alfabenin özelliklerini öğretmeye, yazılı sembollerini tanıtmaya ve doğru seslendirmeye odaklanmıştır. Ancak aynı metni okuyan bireylerin metinden farklı anlamlar çıkardığının gözlenmesiyle bu anlayış değişmiştir. Özellikle 1950'lerden sonra bilişsel yaklaşımın da etkisiyle, bilginin zihne yerleştirilme sürecine odaklanılmıştır. Bu paradigma değişiminden sonra araştırmacılar okuma sürecinde etkili olan zeka, dikkat, algı vb. unsurlar üzerinde durmuşlardır. Ancak bilişsel yaklaşım ve bu yaklaşımın dolaylı sonucu "Üretimsel-Dönüşümsel Dil Modeli" dilin zihinde nasıl var olup geliştiğini ve zihinsel bir süreç olarak okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklayabilmiş ama okumada

* Araştırmanın etik kurul izni: Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu. 19.06.2020 tarih ve 73613421-604.01.02-E2006190271 sayılı yazısı.

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. E-posta: mbasaran66@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1684-5852>

anlamın nasıl inşa edildiği ve okuma öğretiminin nasıl daha etkili olabileceği sorularına tatmin edici cevaplar verememiştir. Son yıllarda okumanın nasıl gerçekleştiği ve anlamın nasıl inşa edildiğini daha iyi açıklayan bir yaklaşım olan yapılandırmacılık, alan eğitimcileri tarafından kabul görmektedir. Bu yaklaşıma göre okuma, “yazılı sembolleri seslendirmeyle elde edilen; algı, dikkat, bellek vb. unsurlardan oluşan ve yürütücü biliş tarafından kontrol edilen bir sürecin sonucunda bilişe ulaşan bilgilerin, zihinsel beceriler (sıralama, sınıflama, problem çözme, çıkarım yapma vb.) kullanılarak ön bilgilerle ilişkilendirildiği ve zihinde yeni bilgilerin inşa edildiği süreç olarak” tanımlanabilir. Diğer bir deyişle okuma yazarla girilen etkileşim sonucu yeni anlamlara ulaşmak; bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma eğitiminin de nihai amacı anlamının öğretilmesidir (Akyol, 2014; Abadiano ve Turner, 2005; Başaran, 2013; Guthrie ve Wigfield, 2000; Güneş, 2007; Güneş, 2009; Snow, 2002; Paris vd., 2005).

Okumanın gerçekleşmesinde, alfabe bilgisi, dilbilgisi, kelime bilgisi, ses-harf ilişkisini kavrama, okumanın mekanik işleyişini kavrama, görme, algılama, anlamlandırma, değerlendirme, sınıflama, sıralama vb. bilişsel becerileri ustalıkla kullanma, kendi ön bilgileriyle metinden elde edilen bilgileri ilişkilendirme ve tüm bu süreçleri yürütme gibi onlarca boyut/beceri/süreç söz konusudur (Taylor, 2011). Okuma-anlama ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında da, araştırmacıların, okumanın çok boyutlu-karmaşık yapısından dolayı, okuma-anlamayı bağımlı değişken, okumayla ilgili boyut/beceri/süreçlerin birini veya birkaçını ise bağımsız değişken olarak kabul edip çalışmalarını modellediği görülmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Snow, 2002).

Okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyecek temel faktörler şu şekilde sıralanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki, bu faktörler birbirlerinin okuma üzerindeki etkisini arttırabileceği gibi azaltabilir de.

Doğru ve uygun hızda okuma: Beyinde okuma gerçekleşirken bu iş için uzmanlaşmış nöronlar önce göz aracılığıyla alınan ve sinir sistemine yüklenip beyne ulaşan kelime imajlarındaki harfleri incelemekte; bu sırada harfleri seslerle ve ilişkilendirmekte ayrıca alfabenin kurallarına göre anlamlandırmaktadır. Harfler tanındıktan sonra nöronlar beraberce çalışıp harfleri birleştirerek kelimeyi okumaktadır. Beynin örüntüler aradığı ve uyarıcıları beraberce algıladığı bilinmektedir. Ancak beyin okumada her ne kadar kelimelerin şeklinden (kelimedeki harflerin alt ve üst uzantıları, kelimenin genişliği vb.) çok az ipucu olsa da okuma harfleri tanımakla başlamaktadır. Kelimeler tanındıktan sonra anlamlarla eşleştirilmektedir. Görüleceği üzere okuma esnasında beyinde çok hızlı işlem yapan çok sayıda bölgeye yayılmış nöronlar beraberce çalışmaktadır. Diğer bir deyişle okuma esnasında beyin korteks tabakasına yayılmış bir nörolojik bir ağ kelimenin harflerini tek tek incelenmekte ve elde edilen bilgiler birleştirilerek nihayet kelime tanınmaktadır. (Dehaene, 2003). Metindeki yazılı sembollerin doğru şekilde seslendirilmesi (harf-ses ilişkisinin doğruluğu) doğru şekilde anlamının temelinde yer alır. Bu beceri alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı, sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir (Allington, 2006; Fuchs, vd., 2009; Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2004; Saraçoğlu, 2011). Doğru hızda okuma ise okumanın otomatikleşmesiyle ilgilidir. Okuma esnasında kelimelerin az bir zihinsel çaba ve dikkatle okunması, okumanın otomatikleştiğinin göstergesidir. Otomatiklik okuduğunu anlama için son derece önemli bir beceridir zira okur, kelimeleri otomatik şekilde okuduğunda tüm zihinsel enerjisini okuduğunu anlama için kullanabilir. Otomatikleşme olmadığında ise okur metni kesik kesik okuyacağından anlam ünitelerini göremez ve cümle içindeki veya cümleler arası anlam ilişkilerini anlayamaz (Bashir ve Hook, 2009; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Samuels, 2006).

Metnin makro (metnin türü) ve mikro (bağlaçlık unsurları, paragraf düzeni, konu sıralaması vb.) yapısı: Okurlar, aynı anlamı taşıyan farklı metinlerden farklı anlamlar çıkarabilir (Çetinkaya, 2010; Durukan, 2014; Alamargot ve Chanquoy, 2001; Faigley ve Witte, 1981). Zira anlatım özelliklerine göre çok sayıda metin türü bulunmakta, okuyucu özelliklerini iyi bildiği veya alışkın olduğu metin yapılarıyla karşılaştığında, bu metinlere ilişkin şemalarını kullandığından, metni daha iyi anlamaktadır. Ancak okur, alışkın olmadığı türde veya anlatım biçimine sahip metinleri ya eski şemalarını kullanarak çözemediği için yanlış anlamakta ya da yeni metin için yeni şemalar geliştirmeye çalıştığı için daha

yavaş anlamaktadır. Ayrıca iyi yapılandırılmamış metinlerin taşıdığı anlamı çıkarmak kimi zaman mümkün olmamaktadır. Diğer bir deyişle metnin anlaşılabilmesi veya yanlış anlaşılmasının nedeni metnin yüzey yapısı olabilmektedir (Crosley, Allen ve Mcnamara, 2012; İskender ve Yiğit, 2015; Maxwell, 2011).

Okuyucunun okumaya, metin türüne ve metnin konusuna ilişkin tutumu/okumada motivasyonel faktörler: Tutum, yaşantılar sonucunda oluşan, bireyin duygu ve davranışlarında yönlendirici etkiye sahip duyuşsal hazırbulunuşluk olarak tanımlanabilir (Tavşancıl, 2002). Okumaya, metin türüne ve metnin konusuna yönelik tutum ise bireyin okumaya ilişkin duygularının tümü olup okuma süresini, okunan metin miktarını, okuduğunu anlama düzeyini ve okuyucunun zihinsel hazırbulunuşluk düzeyini etkileyebilir. Ayrıca stres vb. olumsuz duyguların okuduğunu anlamayı engelleme potansiyeli oldukça yüksektir (Kush, Marley ve Brookhart, 2005). Okumaya yönelik olumlu tutumları yüksek bireyler, okuma süreci boyunca merak ve ilgileri yüksek olacağından daha uzun süre ve daha verimli okuyabilirler.

Metnin konusuna ilişkin ön bilgiler: Davranışçı/pozitivist paradigmaya göre, gerçek, nesneldir, kişinin dışındadır ve keşfedilir. Oysa yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi öznedir, keşfedilmez; birey yeni bilgileri, ön bilgileri ve bilişsel becerileri ile yorumlar ve yeni anlamlara ulaşır (Kılıç, 2001; Yurdakul, 2005). Bu yaklaşıma göre bireyin önceden edinmiş olduğu bilgiler, okuduklarından anlam çıkarmasını kolaylaştırıp zorlaştırabileceği gibi aynı zamanda da şekillendirebilir. Çünkü zihindeki bilgiler, yeni bilgilerin önceden öğrenilen bilgilere dayalı olarak yapılandırılması sonucu oluşmaktadır (Saban, 2000). Okumanın da bir bilgi edinme yolu olduğu düşünüldüğünde, okuyucunun, metinde anlatılan konuya ve anlatım unsurlarına ilişkin ön bilgilerin, metinden anlam inşa sürecini etkileyeceği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2007; Akyol, 2014). Bu durumda okurun metinde anlatılan konuya ilişkin ön bilgisi yeterli değilse veya yanlış ön bilgileri varsa yazarın metin aracılığıyla vermek istediği mesajı anlaması da mümkün olmayacaktır.

Kavramsal çerçevede de tartışıldığı üzere okuduğunu anlamayı etkileyen çok sayıda faktör vardır. Ancak okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin bu problemlerinin farkında olmaları, okurken bilinçli bir şekilde zihinsel süreçleri kontrol etmeleri ve tüm öğrenme sürecini etkileme potansiyeline sahip duygularının farkında olup kendilerini hedefe odaklamaları da, okuduğunu anlama problemlerini çözmek için son derece önemlidir (Bacanlı, 2002; Erden, 2005; Senemoğlu, 2007; Güneş, 2007; Akyol, 2014; Kılıç, 2001; Yurdakul, 2005).

Bu araştırmada da okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma sürecindeki duygusal ve zihinsel durumlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu alt problemlere çözüm aranmıştır:

1. Okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler, bu durumun farkında mıdır?
2. Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma sürecindeki zihinsel davranışları nelerdir?
3. Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma sürecindeki duyuşsal davranışları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduklarını anlamada problem yaşadıklarının farkında olup olmadıkları; okurken almadıkları süreçte hangi duyguları hissettikleri ve zihnen hangi davranışları yaptıklarının tespiti için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Öğrencilerin birbirlerinin cevaplarından etkilenmemesi için bireysel görüşme yöntemi tercih edilmiştir.

Görüşme, araştırmaya katılan deneklerin belli bir konudaki duygu ve düşüncelerini anlatmasıdır. Görüşmede temel amaç, bireyin iç dünyasına girerek bakış açısını anlamaya çalışmak, araştırılan konu hakkındaki tutumları, düşünceleri, yorumları, zihinsel algıları veya deneyimlerini anlamaya çalışmaktır. Görüşmede daha önceden belirlenmiş bir amaca yönelik geliştirilen soruları karşıdaki kişiye sorma ve yanıtları kaydetme söz konusudur. Bu veri toplama tekniği süregelen ve dinamik yapıya karşılıklı iletişime dayalıdır. Görüşme tekniğini sohbetten ayıran en temel etmen, sürecinin belirli bir plan çerçevesinde gelişmesi ve belirli bir amacının olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Görüşme sonucunda elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüş ve elde edilen metnin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi temelde birbirine benzeyen verileri belirli temalar/kategoriler çerçevesinde birleştirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bunun için veriler tümevarımcı şekilde analiz edilmektedir. Bu analizde önce elde edilen içerik kodlanmakta sonra bu kodlardan kavramlara ve temalara ulaşılmaktadır. Kodlama, içerikte yer alan anlamlı bölümlerin (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) tespit edilmesidir. Tema (Kategori) oluşturulurken içerik analizinde elde edilen kavramları belirli bir tema altında sınıflandırılmaktadır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak ilişkilere veya temalara ulaşmaktır (Creswell, 2011; Karasar, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan devlet ilkokullarına devam eden 4. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu ise, araştırmanın birinci aşamasında rastgele örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme, araştırmanın ikinci aşamasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Rastgele örneklemede evrende bulunan her bir deneğin veya grubun örneklem olarak seçilme ihtimali aynıdır. Diğer bir deyişle evrenden elemanlar veya kümeler tesadüfen seçilmektedir. Küme örneklemede ise evrenden elemanlar değil elemanların oluşturduğu kümeler seçilmektedir (Karasar, 2013). Araştırmada, Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan birer devlet okulu ve bu iki okulda bulunan 10 dördüncü sınıf şubesinden altısı tesadüfen seçilmiştir. Seçilen bu sınıfların sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve bu sınıflarda öğrenimine devam eden, toplam 195 öğrenci örnekleme dâhil edilerek bu öğrencilere “Terzi ve İhtiyar” isimli bir metinle ilgili hazırlanan sorulardan oluşan bir okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonrası öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencisi, göçmen statüsünde olan ailelerin çocukları ve özel öğrenme güçlüğü olan 15 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır.

Amaçlı örnekleme teknikleri, araştırmanın yöntemi ve amacı açısından uygun ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine imkân vermektedir. Amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme ise örneklemin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan seçilip oluşturulmasıdır. Diğer bir deyişle örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada okuduğunu anlamada sorun yaşayan (okuduğunu anlama testinden 50 üzerinden 25 puandan daha düşük puan alan) toplam 64 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden 20’si ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrenciler seçilirken bu öğrencilerin,

- Hiperaktivite ve dikkat bozukluğu, disleksi, disgrafya, gibi okuma ile ilgili özel öğrenme güçlüğü olmamasına
- Görüşme için gönüllü olmasına
- Okumaya, hikâye edici metin türüne ve hikâye konusuna ilişkin tutumlarının düşük olmamasına
- Okuma hızlarının aynı olmasına
- Metinde bulunan kelimelerin en az %85’ini doğru okumalarına
- Okudukları metinle ilgili ön bilgi eksikliğinin olmamasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yedi bölümden oluşan bir envanter kullanılmıştır:

Envanterin birinci bölümünde “Terzi ve İhtiyar” isimli bir metin kullanılmıştır. Metin 480 kelimedenden oluşan bir hikâye edici metindir. Metinde terzilik mesleği ile ilgili geçen kelimeler metni anlamayı etkileyebilecek ön bilgiler olarak değerlendirildiği için bu metin seçilmiştir. Ayrıca bu metnin, metnin konusuna ilişkin tutumu belirlemek için geliştirilecek tutum ölçeği için de uygun olduğu değerlendirilmiştir. Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlayan iki ve sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlayan bir olmak üzere toplam üç alan uzmanının görüşü alınarak bu metnin

dördüncü sınıf düzeyine uygun olduğuna karar verilmiştir. Okuduğunu anlama testinde bu metinle ilgili olarak öğrencilerin yüzeysel anlam kurma (metinde açıkça ifade edilen, daha çok alt düzey bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren, hatırlama ve tanımaya dayalı sorularla ölçülebilen) düzeyini belirlemek için cevabı metinde açıkça geçen, bir veya birkaç kelimelik cevabı olan boşluk doldurmalı 12 soru bulunmaktadır. Puanlama yanlış cevaplara 0, kısmen doğru cevaba 1 ve tam doğru cevaba 2 puan verilerek yapılmıştır. Öğrencilerin derinlemesine anlam kurma (metinde açıkça belirtilmeyen/ima edilen, metindeki veya metinlerarası ilişkileri bulmakla ilgili, üst düzey zihinsel beceriler kullanmayı gerektiren sorularla ölçülebilen) düzeyini ölçmek için ise açık uçlu beş soru kullanılmıştır. Puanlama yapılırken yanlış cevaptan tam doğru cevaba 0 ila 5 arasında puan verilmiştir. Geliştirilen bu soruların geçerliliği Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlayan iki ve sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlayan bir olmak üzere toplam üç alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Cevaplar iki Türkçe öğretimi alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilere bu uzmanların ortak kararı sonucu ulaşılan puan verilmiştir.

Öğrencilere uygulanan ikinci ölçme aracı ise, okumaya ilişkin tutumları benzer öğrenciler seçebilmek için, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen 13 maddeden oluşan likert tipi üçlü derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin kapsam geçerliliği üç alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde toplam varyansın %47,37'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yüklerinin ,30'dan fazla olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ,76 olarak bulunmuştur.

Öğrencilere uygulanan üçüncü ölçme aracı ise öğrencilerin araştırmada kullanılan "Terzi ve İhtiyar" isimli hikâyenin konusuna ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 13 maddeden oluşan likert tipi üçlü derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin kapsam geçerliliği üç alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde toplam varyansın %55,27'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yüklerinin ,30'dan fazla olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ,72 olarak bulunmuştur.

Envanterde bulunan dördüncü ölçme aracı ise öğrencilerin hikâye edici metinlere ilişkin tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 10 maddelik likert tipi üçlü derecelendirme ölçeğidir. Ölçeğin kapsam geçerliliği üç alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde toplam varyansın %67,57'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 10 maddenin tamamının faktör yükleri ,30'dan fazla olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise ,89 olarak bulunmuştur.

Envanterin beşinci bölümünde ise öğrencilerin sessiz okuma sırasında doğru okuma becerilerinin tespiti için kelimeleri ayırt etme tekniğine dayalı (Price, vd., 2012; Price, vd., 2016) bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araç geliştirilirken seçilen metindeki (Kutup Ekspresi) kelimeler arası boşluklar ve noktalama işaretleri silinmiş ayrıca tüm kelimeler büyük harflerle yazılmıştır. Öğrencilerden üç dakika içinde çizgiler çizerek metindeki kelimeleri birbirinden ayırmaları istenmiştir. Öğrencilerin doğru biçimde ayırdıkları kelimeler, doğru okuduğu kelime olarak sayılmıştır.

Envanterin altıncı bölümünde öğrencilerin sessiz okuma hızını belirlemek için 353 kelime ve 1020 harf karakterinden oluşan bir metin (Bayrağımızın Altında) okutulmuştur. Öğrenciler metni sessiz olarak okumuşlar ve bir dakika sonra öğrencilerden durup, kaldıkları yeri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin okuma hızı, elde edilen bu veriler aracılığıyla hesaplanmıştır.

Envanterin yedinci ve son bölümünde ise ön bilgi eksikliğinin okuduğunu anlamayı etkileme durumunu tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracında okuduğunu anlamayı ölçmek için seçilen metinde (Terzi ve İhtiyar) bulunan kahramanların yaptıkları işle (terzilikle) alakalı teknik terimler ve kahramanların duygu durumlarını betimlemek için kullanılan deyimler ve atasözlerinin anlamları sorulmuştur. Sorular açık uçlu olup kelimelerin eşanlamısını veya tanımını doğru şekilde yazan öğrencilerin ilgili kelimenin, deyim veya atasözünün anlamını bildiğine karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama problemi olduğunun farkında olup olmadığı ve okuma esnasındaki zihinsel ve duygusal durumlarının tespiti amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda açık uçlu dört soru bulunmaktadır. Sorular şunlardır:

1. Metni (Terzi ve İhtiyar) anladığını düşünüyor musun?
2. Metni niçin anlamamış olabilirsin?
3. Okurken zihninde neler oluyor?
4. Anlamadığında ne hissediyorsun?

Bu sorular araştırmacı öğrencinin yanlış anladığını düşündüğünde, farklı şekillerde sorulabilecek şekilde hazırlanmıştır. Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlayan iki ve sınıf eğitimi alanında doktorasını tamamlayan bir olmak üzere toplam üç alan uzmanının görüşü alınarak bu soruların araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. Birinci ve ikinci soru öğrencinin okuduğunu anlamadığının farkında olup olmadığını tespit etmek amacıyla sorulmuştur. Bu sayede öğrencinin üçüncü ve dördüncü soruyu cevaplarken, genel olarak okurken değil sadece okuduğunu anlamadığı süreçlere odaklanması da sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle kullanılacak envanter için Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulundan 19.06.2020 tarih ve 73613421-604.01.02-E2006190271 sayılı yazısıyla izin alınmıştır. Araştırmanın birinci aşaması sınıf öğretmenleri, ikinci aşaması ise araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Geliştirilen envanter sınıf ortamında uygulanmıştır. Görüşmeler yine sınıf ortamında ancak sınıfta diğer öğrenciler ve sınıf öğretmeni olmadığı esnada araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İstanbul'un Esenler ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan iki devlet okulu belirlenmiş, bu okulların 4. sınıflarının sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş; araştırmanın amacı ve yöntemi bu öğretmenlere anlatılmıştır. Gönüllülük esasına göre öğretmenlerin envanteri sınıflarında uygulamaları sağlanmıştır. Envanter uygulandıktan sonra elde edilen veriler -her ne kadar örneklem büyüklüğü 180 olsa da- normallik testlerine (basıklık ve çarpıklık) tabi tutulmuştur. Sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 1.

Derinlemesine Anlam Kuramama, Yüzeysel Anlam Kuramama, Hikâye Edici Metne İlişkin Tutum, Konuya İlişkin Tutum, Okumaya İlişkin Tutum, Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Ön Bilgiye Sahip Olma Puanlarına Ait Normallik Testi

Puan türü	Testler	Katsayı
Derinlemesine Anlam Kuramama	Çarpıklık	-,161
	Basıklık	-,515
Yüzeysel Anlam Kuramama	Çarpıklık	,371
	Basıklık	-,073
Hikâye Edici Metne İlişkin Tutum	Çarpıklık	,045
	Basıklık	-,625
Konuya İlişkin Tutum	Çarpıklık	-,029
	Basıklık	-,830
Okumaya İlişkin Tutum	Çarpıklık	,493
	Basıklık	,172
Okuma Hızı	Çarpıklık	-,371
	Basıklık	,551
Doğru Okuma	Çarpıklık	-,664
	Basıklık	1,459
Ön bilgiye Sahip Olma	Çarpıklık	-,262
	Basıklık	-,511

Tablo 1’de derinlemesine anlam kuramama, yüzeysel anlam kuramama, hikâye edici metne ilişkin tutum, konuya ilişkin tutum, okumaya ilişkin tutum, okuma hızı, doğru okuma ve ön bilgiye sahip olma puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde tüm puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının $-0,830$ ila $+1,459$ arasında değiştiği görülmektedir. Sosyal bilimlerde elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterdiğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayısının $+1,5$ ile $-1,5$ aralığında olması gerektiğinden (Tabachnick ve Fidell, 2007) araştırmada kullanılan puanların normal dağılım özelliklerine sahip olduğu söylenebilir.

Envanterden elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenleriyle paylaşılmış görüşme gerçekleştirilecek öğrenciler sınıf öğretmeninin de görüşü alınarak belirlenmiştir. Bu öğrencilere öncelikle “Metni anladığını düşünüyor musun?” ve “Metni niçin anlamamış olabilirsin?” soruları yöneltilmiştir. Bu uygulama sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin tamamının metni anlamada problem yaşadığının farkında olduğu görülmüştür. Daha sonra bu öğrencilere “Okurken zihninde neler oluyor?” ve “Anlamadığında ne hissediyorsun?” soruları yöneltilmiştir. Her bir öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları açık uçlu olduğu için öğrencilerin soruyu tam olarak doğru anlamaları için gerektiğinde açıklamalar yapılmıştır.

Yapılan görüşmeler ses dosyası olarak kaydedilmiştir. Daha sonra bu ses kayıtları yazıya dökülmüş elde edilen doküman içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analizlerde öğrencilerin verdiği cevaplardan temelde birbirine benzeyenler temalar çerçevesinde birleştirilerek yorumlanmıştır. Temalara ulaşmak için elde edilen veriler tümevarımcı şekilde analiz edilmiştir: Önce elde edilen içerik kodlanmış (içerikteki anlam üniteleri tespit edilmiş) sonra bu kodlardan kavramlara ve temalara (benzer kodların sınıflandırılarak aynı başlık altına yazılması) ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okuduğunu anlama sürecinde sıkıntı yaşayan öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonuçları ve yorumları verilmektedir. Buna göre okuduğu metni anlayamayan öğrencilerin okuma sürecine ilişkin zihinlerinde olup bitenle ilgili ifadeleri (kodlar) ve ulaşılan kategoriler şunlardır:

Kategori 1. Olumsuz duygularla dolma

Ö2 -Okumak zorunda olduğumu düşünüyorum, bu (çaresizlik duygusu) beni çok sinirlendiriyor.

Ö4 -Okumak zorunda olmadığımı düşünüyorum, niçin bu metni okuyayım ki?

Ö5 -(Okurken) Neden anlaşılması kolay bir metin okumuyoruz diye düşünüyorum.

Ö10 -Madem anlamıyorum neden okuyorum diye düşünüyorum. Büyüklerime, kitabın yazarına, kızıyorum.

Ö17 -Anlayamamak beni üzüyor. Sonra kafamda sadece bu duygu oluyor.

Ö19 -Okumaya devam etmek işkence gibi.

Kategori 2. Anlamak için çaba göstermeme

Ö1 -Metni anlamıyorum, anlamak için çabalamanın da gereksiz olduğunu düşünüyorum.

Ö6 -Okuduğumu anlamadığımda anlamak için daha fazla çaba göstermem gerektiğinden çabalamak istemiyorum.

Ö12 -Metnin başlığına girişine (giriş cümlesine veya paragrafına) bakarım hiç fikrim yoksa sadece ödevi (okuma görevi) bitirmek için göz atarım.

Ö18 -Bazen anlıyorum ama ne zaman dikkatim dağılıp da anlamazsam bir daha anlamak için (geri) dönüp uğraşmam.

Kategori 3. Dikkatin dağılması

Ö9- Kelimeleri nasıl okuduğumu düşünüyorum, heceleri, harfleri...

Ö11 -(İlginçtir) hem okuyorum hem de başka şeyler düşünebiliyorum. Bazen düşündüklerimle ilgili bazen de okuduklarımla ilgili fikirler (çıkaramlara) bile buluyorum.

Ö14 -Okuduğumu anlamadığımda en ufak bir konuşma hatta ses bile dikkatimi çekiyor. Kaldığım yeri bile bulamıyorum. Sadece gözlerim satırda geziniyor.

Ö15 -Anlamadığımda başlığa veya metnin resimlerine bakıyorum. Resimleri düşünüyorum.

Ö19 -Anlamadığımda öğle yemeğini veya youtube'daki videoları düşünüyorum. Aklım çoğu zaman youtube'daki oyun videoları sanki izliyor(muşum gibi) gibi gözümün önüne geliyorlar.

Ö20 -Okurken anlamadığımda pencereden bakarım veya arkadaşım ile ilgilenirim.

Kategori 4. Metni bitirmeye odaklanma

Ö3 -Anlamadığımda önce ne kadar kaldı diye metnin sonuna bakarım.

Ö7 -Eğer sırayla okuyorsak öğretmenimin "tamam" demesini ve başka arkadaşımın devam etmesini beklerim.

Ö10 -(okuma görevinden) kurtulmak için metni okuyup bitirmek isterim.

Kategori 5. Sesletime odaklanma

Ö8 -Doğru şekilde okumaya çalışırım.

Ö11 -Okurken hata yapmak kötü okumaktır.

Ö16 -Tüm dikkatimi sesime veririm. Sessiz okuyorsam da aynı şekilde.

Kategori 6. Metinde geçen bir olaya/kelimeye/cümleye odaklanıp kalma

Ö12 -Metinde anlamadığım bir yer olmasın diye uğraşıyorum ama en çok dikkat ettiğim yer aklımda kalıyor, diğer yerleri bazen hatırlamıyorum.

Ö13 -Okurken bile parçada eğer çok ilginç bir şey olduysa onu düşünmeden yapamıyorum.

Ö17 -Manasını bilmediğim kelimelerden sonra bazen anlamıyorum.

Kategori 7. Bilişi kontrole aşırı odaklanma

Ö1 -Metni okurken sürekli kendime (metinle ilgili) soru soruyorum.

Ö9 -Metni anlamadığımı düşünüyorum ve (anlamak için) kendimi zorluyorum.

Ö15 -Bu metni anlamak için öğretmenimin söylediği şeyleri (önemli kısımları anlamaya çalış, dikkatini dağıtma vb.) düşünüyorum.

Kategori 8. Biliş kontrolünü bırakma

Ö5 -Otomatik olarak okuyorum ne okuduğuma dikkat etmem.

Ö14 -Metinde olup biteni düşünmeyi bırakıyorum. Okuduğum kısmı anlamaya bakıyorum.

Kategori 9. Kendine odaklanma

Ö2 -Eğer anlatılan olayla benzer bir yönümüz varsa dikkatim dağılır.

Ö7 -(Metni okurken) Teneffüsteki bir olay aklıma geliyor veya annemin söylediği şeyleri düşünüyorum.

Ö10 -Metinde anlatılan bilgilerin (metni anlamak için değil, metnin bağlamından kopuk şekilde parça parça alıp) ne işime yarayacağını düşünüyorum. (Örneğin metni okurken) oradaki (ilginç bir bilgiyi) arkadaşlarıma anlattığımı düşünüyorum.

Ö13 -Açsam ya da sinirliyesem okuduklarıma pek dikkat edemiyorum.

Kategori 10. Motivasyonu kaybetme

Ö7 -Zaten bildiğim bir şeyi okumak gereksiz.

Ö8 -Başka bir metni veya okuduğumuz (metni) okumak içimden gelmiyor.

Ö11 -Metindeki kişiler olaylar bana benzemiyorsa niçin okuyorum diye düşünüyorum

Ö19 -Okuduğumuz metinlerin faydasız olduğunu düşünürüm. (ders kitabındaki metinler) Hiçbir işe yaramıyor.

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin okuduğu metni anlayamadığında çaresizlik duygusu ile beraber öfke veya üzüntü duydukları söylenebilir. Bazı öğrenciler okuduğunu anlamak için aşırı çaba gösterdiği için bazıları da zaten anlayamayacağını düşünüp hiç çaba göstermediği için okuduğunu

anlamada problem yaşamaktadır. Öğrenci ifadelerine göre okuduğunu anlamama üzerinde etkili olan diğer önemli faktörler ise okuma motivasyonu kaybetmek (okudukları bilginin işe yaramayacağını düşünmek) ve okuduğunu anlamaya dikkatini vermemektir. Öğrenciler genellikle okuduğunu anlamadığında metni doğru seslendirip bitirmeye veya kendi öznel yaşantılarına odaklanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerle görüşme yapılmış ve okuma sürecinde problem yaşadıklarında hangi zihinsel ve duygusal durumları yaşadıklarının tespitine çalışılmıştır. Buna göre öğrenciler anlama problemi yaşadıklarında temelde üç durumla karşılaşmaktadır: Olumsuz duygularla dolma, dikkati okuduğunu anlamaya verememe ve okuma motivasyonunu kaybetme.

Okumaya, metin türüne ve metnin konusuna ilişkin tutum ile olumsuz duygularla dolma, duyuşsal davranışlar olmaları dolayısıyla ilişkili olabilir. Ayrıca duyguların öğrenme ve hatırlamada son derece önemli işlevleri olduğu, olumsuz duyguların (öfke, baskı hissetme, üzüntü, çaresizlik vb.) ise zihinsel işlemleri olumsuz etkilediği (Engin vd., 2016; Noyan, 2000) de bilinmektedir. Buradan hareketle, okuduğunu anlayamadıkça olumsuz duygularla dolan bireyin olumsuz duyguları arttıkça da okuduğunu anlamasının giderek daha da güçleşeceği ve negatif bir kısır döngüye düşeceği söylenebilir. Öğrencinin okuduğunu anlamadığında olumsuz duygularla dolmasının kaynağında okunan metnin konusuna, metnin türüne ve okumaya ilişkin olumlu tutumun düşüklüğü yatıyor olabilir. Metin türü ve metin konusu ile okuduğunu anlama arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmaların (Bayraktar, 2017; Başaran, 2007; Çakıcı, 2005; Karabay ve Kayıran, 2010; Karahan ve Taşdan, 2016; Sallabaş, 2008; Şeflek-Kovacioğlu, 2006) sonuçlarıyla bu bulgu beraberce düşünüldüğünde, metin türü ve konusunun, öğrenci motivasyonunu ve dolayısıyla da okuduğunu anlamayı etkileyeceği söylenebilir. Ancak araştırmada bir hikâye edici metin kullanıldığı ve okumaya ilişkin tutumları düşük olsa da ilkökul öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tutumlarının yüksek olduğu gözlenmektedir (Başaran ve Akyol, 2009; Başaran, 2007). Diğer bir deyişle bilgi verici bir metin söz konusu olduğunda okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyi yükselebilir.

Araştırmada okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin öğrenmeyi etkileyen temel değişkenlerden biri olan okuma motivasyonlarını kaybettikleri bulgusuna da ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler, okumanın boş bir uğraş olduğunu; bir fayda sağlamadığını veya zevk vermediğini düşünmektedir. Bu sonuç ilgili alanyazınla da uyusmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin varlığını gösteren çok sayıda araştırma (Balci, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Baş ve Şahin, 2012; Garrett, 2002; Gür-Erdoğan ve Demir, 2016; İşeri, 2010; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Yalınkılıç, 2007; Yılmaz ve Benli, 2010) olduğu görülmektedir.

Öğrenci ifadelerine göre kimi zaman dikkati toplayamama, okuduğunu anlayamamaya kimi zaman da okuduğunu anlayamama dikkatin dağılmasına neden olmaktadır. Dikkatle ilgili problem yaşayan bir öğrencinin aldığı bilgileri belleğine yerleştirmesi neredeyse imkânsız (Bacanlı, 2002; Erden, 2005; Senemoğlu, 2007) olduğu düşünüldüğünde dikkatin okuduğunu anlamadaki işlevi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin dikkatini sadece fiziki çevrede bulunan uyarıcılar düşürmez. Yüzeysel yapı, konu vb. metinle ilgili faktörlerin dikkat üzerinde etkili olacağı unutulmamalıdır. Metindeki cümlelerin gereksiz yere uzatılması, anlamdaş kelimelerden günlük hayatta daha az kullanılanların tercih edilmesi, cümle içindeki anlam ünitelerinin parçalanması, cümlelerin parçalanarak paragraf içine dağıtılması, edilgin çatı kullanımı, devrik cümle kullanımı vb. yüzeysel yapıyla ilgili tercihler öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilir. Zira öğrenciler alışkın olduğu kelimeleri, cümle ve metin yapılarını okurken hâlihazırda kendilerinde bulunan şemaları kullanmakta ve zihinsel enerjisini metni çözümlmeye değil, okuduğunu anlamaya harcamakta (Crosley, Allen ve Mcnamara, 2012; İskender ve Yiğit, 2015; Maxwell, 2011; McLaughlin, 2012;) dolayısıyla metinden hem daha çok anlam çıkarmakta hem de daha fazla ayrıntı hatırlayabilmektedir.

Tüm bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerine okuduğunu anlayamayan öğrencilerle ilgili çalışmalarında önceliği, kolayca tespit edilip iyileştirici çalışmalar yapılabilir, metinle ilgili

faktörlere (öğrencinin metin konusu ve türüne ilişkin tutumu, metnin okunabilirliği vb.) vermeleri önerilebilir. Okuduğunu anlamayı engelleyen düşük motivasyon ve olumsuz tutum problemleri de uygun metinler seçilerek çözülebilir. Metinler yeniden düzenlenip öğrencilere uygun hâle getirilerek okuduğunu anlama problemleri giderilebilir. Örneğin öğrenciler kendilerine benzeyen kahramanların, kendi çevresine benzeyen sahnelerin veya kendi problemlerine benzeyen problemlerin çözüldüğü metinleri okumayı tercih etmektedir (Başaran, 2007). Öğretmenler de okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler için okuma metinlerinin kahramanlarında veya sahnelerinde bu yönde değişiklikler yapabilir.

Araştırma sonuçları okumanın sonuç olarak değil süreç olarak değerlendirilmesinin önemini de gösterir niteliktedir. Okuduğunu anlayamayan öğrenciler daha çok metni doğru seslendirip bitirmeye odaklanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin okumalarını takip ederken sadece doğru seslendirip seslendirmediğine değil aynı zamanda prozodik okuyup okumadıklarına da dikkat etmelidir. Öğretmenlere okumayla ilgili becerileri birlikte ele almaları, değerlendirmeleri ve geliştirmeleri önerilebilir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamada motivasyonel faktörlerin önemli olduğu sonucuna ulaşıldığından öğretmenlerin bir öğrencinin anlamada problem yaşadığını gördüklerinde süreci uzatıp öğrenciyi zorlamak yerine süreci kesip öğrencinin olumsuz duygularla dolmalarını önlemeleri gerektiği söylenebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olarak yazılmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Abadiano, H. R. ve Turner, J. (2005). Central Connecticut State University Reading fluency: The road to developing efficient and effective readers. *The NERA Journal*, 41(1), 50-56.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Alamargot, D. ve Chonquoy, L. (2001). *Through The Models of Writing*. Londra: Kluwer Academic Publishers.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (94-105). Newark: International Reading Association.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985
- Bashir, A. S. ve Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Başaran M. ve Akyol H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 226-251.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 77-80.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1303-0485.
- Başaran, M. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.

- Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Crossley, S. A., Allen, D. ve McNamara, D. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl Okur*. (çev. Ozan Karakaş). İstanbul : Alfa Yayıncılık.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Engin, A. O., Aksakal, İ., Seven, M. A. ve Sayan, A. (2016) Öğrenme ve stres arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 107-128.
- Erden, M., (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Faigley, L. ve Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Fuchs, L. S., Fuchs D., Hosp M. K. ve Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Ed.), *Handbook Of Reading Research*, C. 3. (403-422). Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Hasbrouck, J. ve Tindal G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- İskender, H. ve Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(12), 450-476.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2). 468-487.
- Karabay, A. ve Kuşdemir-Kayran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karahan, B. ve Taşdan M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-22.
- Klauda, S. L., ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.

- Kush, J. C., Watkins, M. W. ve Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 30-42.
- Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., ve Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in secondgrade children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432-440.
- Maxvell, S. (2011). *The effects of two types of text modification on english language learners reading comprehension: Simplification versus elaboration*. Minnesota: Hamline University.
- Noyan, A. (2000). *Yaşamda ve Hekimlikte Fizyoloji*. Ankara: Meteksan Yayınevi.
- Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2015). *Understanding And Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: Routledge.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H. ve Hamilton, E. E. (2005). Spurious and Genuine Correlates of Children's Reading Comprehension. Center for improvement of early reading achievement. S. G. Paris ve S. A. Stahl (Ed.), *Children's reading comprehension and assessment* (131-160). Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M. ve D'Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167-201.
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., ve D'Mello, S. K. (2012). Silent reading fluency using underlining: Evidence for an alternative method of assessment. *Psychology in the Schools*, 49(6), 606-618.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What Research Has to Say About Fluency Instruction* (24- 46). Newark: International Reading Association.
- Saraçoğlu, A. S., Dedebe, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. İstanbul: Gönül Yayınevi.
- Snow, C. E. (2002). *Reading For Understanding: Toward A Research And Development Program In Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education Inc.
- Taylor, S. E. (2011). The dynamic activity of reading. S. E. Taylor (Ed.). *Exploring silent reading fluency: Its nature and development* (pp. 3-37). Springfield: Charles C. Thomas.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-288.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Özcan (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (39- 61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Constructivism, an education that explains better how the final learning takes place and how meaning is constructed, is accepted by field educators. According to this approach, reading, "obtained by written vocalization; perception, attention, memory, etc. Mental skills (sorting, classification, problem solving, making inferences, etc.) that reach cognition in a time controlled by cognition can be defined as being associated with prior knowledge and being newly written and growing in the mind ". Reading another word, reaching new meanings as a result of interaction with the writer; is to write a new text based on a text. According to this approach, the ultimate aim of reading education is to teach understanding (Akyol, 2014; Abadiano & Turner, 2005; Başaran, 2013; Guthrie & Wigfield, 2000; Güneş, 2007; Snow, 2002; Paris et al., 2009).

In the realization of reading, alphabet knowledge, grammar, vocabulary, comprehension of sound-letter relationship, understanding the mechanical functioning of reading, seeing, perception, meaning, evaluation, classification, ordering, etc. There are dozens of dimensions / skills / processes such as using cognitive skills skillfully, realizing the information obtained from the text with their own prior knowledge, and carrying out all these processes (Taylor, 2011). When looking at the studies on reading comprehension, it is seen that the researchers independently accepted and modeled one or more of the multidimensional-complex structure of reading, reading-meaning variable, and reading-dimension / skill / processes (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004 ; Lai, Benjamin, Schwanenflugel, & Kuhn, 2014; Oakhill, Cain, & Elbro, 2015; Snow, 2002).

In this study, it was aimed to determine the emotional and mental states of students who cannot understand what they read in the reading process. For this purpose, solutions were sought for the following sub-problems:

1. Are students who have problems in reading comprehension, aware of this situation?
2. What are the mental behaviors in the reading skill that cannot understand what he is reading?
3. What are the affective behaviors in the reading process, who cannot understand what he is reading?

Method

Interview and content analysis, among qualitative research methods, were used in this study. In the research, 4th grade students attending public primary schools in Esenler and Zeytinburnu districts of Istanbul province in the fall semester of the 2019-2020 academic year were determined as the study population. In the study, one state school in each of Esenler and Zeytinburnu districts and six of the 10 fourth grade branches in these two schools were randomly selected. The classroom teachers of these selected classes were interviewed, and a total of 195 students who were continuing their education in these classes were included in the sample and a reading comprehension test was applied to these students. After this application, in line with the opinions of the teachers, mainstreaming students, children of immigrant families and 15 students with special learning difficulties were excluded from the sample.

In the study, a semi-structured interview form was used to determine whether students who had problems in reading comprehension were aware of having a reading comprehension problem and their mental and emotional states during reading. There are four open-ended questions in this form. The questions are:

1. Do you think you understand the text (Tailor and Old Man)?
2. Why you might not understand the text?
3. What happens in your mind while reading?
4. What do you feel when you don't understand?

Result and Discussion

The categories reached regarding what is happening in the minds of students who cannot understand the text they read are as follows:

- Category 1. Filling with negative emotions
- Category 2. No effort to understand
- Category 3. Distraction
- Category 4. Focus on finishing the text
- Category 5. Focus on pronunciation
- Category 6. Focusing on an event / word / sentence in the text
- Category 7. Excessive focus on cognitive control
- Category 8. Leaving cognitive control
- Category 9. Self-focus
- Category 10. Losing motivation

Based on these findings, it can be said that when students cannot understand the text they read, they feel helplessness along with anger or sadness.

The results of the research show the importance of evaluating reading not as a result but as a process. Students who cannot understand what they read focus more on vocalizing and finishing the text correctly. When teachers follow their students' readings, they should pay attention not only to whether they vocalize correctly, but also whether they read prosodically. Teachers may be advised to discuss, evaluate and improve reading skills together. As the result of the research concluded that motivational factors are important in reading comprehension, it can be said that when teachers see that a student has a problem in understanding, they should interrupt the process and prevent the student from being filled with negative emotions instead of prolonging the process and forcing the student.