

**SESLİ VE SESSİZ OKUMA YÖNTEMLERİNİN İLKOKUL İKİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

Ramazan Güçlü

**YÜKSEKLİSANS TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki(2) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ramazan

Soyadı : GÜÇLÜ

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : 24.05.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Sesli ve Sessiz Okuma Yöntemlerinin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin
Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Of Silent Reading and Reading Methods On The Level Of
Reading Comprehension Of Elementary School Second Grade Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ramazan GÜÇLÜ

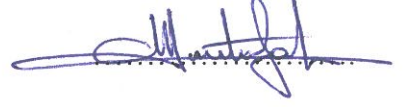
İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ramazan GÜÇLÜ tarafından hazırlanan “Sesli ve Sessiz Okuma Yöntemlerinin İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç Dr. Mustafa KALE

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Başkan: Doç Dr. Seyit ATEŞ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şükran CALP

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 24/05/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecinde bana her türlü imkân ve desteği sağlayan değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Mustafa KALE'ye, ölçme araçlarını hazırlarken yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e, çalıştığım okuldaki değerli meslektaşlarıma ve bu süreçte maddi manevi desteğini esirgemeyen canım aileme teşekkürlerimi sunarım.

**SESLİ VE SESSİZ OKUMA YÖNTEMLERİNİN İLKOKUL İKİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

Yüksek lisans Tezi

Ramazan GÜÇLÜ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2019

ÖZ

Bu araştırma, sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın modeli olarak tek grup son test modeli belirlenmiştir. Araştırma Bursa ili Mudanya İlçesinde özel bir ilkokulda, toplam 60 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin dağılımı A şubesi için 12 erkek, 8 kız, B şubesi için 11 erkek, 9 kız, C şubesi için 13 erkek, 7 kız şeklinde olmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Uygulama safhası, belirlenen her kitap için bir hafta olmak üzere toplam üç hafta sürmüştür. Uygulanan yöntemler, sınıfta sessiz okuma, sınıfta öğretmen tarafından sesli okuma ve kütüphanede sessiz okuma şeklindedir. Araştırma kapsamında uygulanan yöntemler arasındaki farklılığa, şubeler arasındaki farklılara, cinsiyet değişkenine göre farklılığa bakılmıştır. Bu alt problemlere yönelik aritmetik ortalama, Kruskal Wallis H testi, Friedman testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Mann Whitney U testi analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen tarafından yapılan sesli okuma yönteminde, sınıfta sessiz okuma ve kütüphanede sessiz okuma yöntemlerine göre pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kütüphanede sessiz okuma ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.



Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, sesli okuma, sessiz okuma

Sayfa Adedi: 74+XVI

Danışman: Doç. Dr. Mustafa KALE

**THE EFFECT OF SILENT READING AND READING METHODS ON
THE LEVEL OF READING COMPREHENSION OF ELEMENTARY
SCHOOL SECOND GRADE STUDENTS**

Master Thesis

Ramazan GÜÇLÜ

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

May, 2019

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effect of aloud and silent reading methods on reading comprehension levels of elementary school second grade students. As a method of research, a single group posttest method is determined. The study is carried out with the participation of 60 students in a private primary school in Mudanya District of Bursa province. The distribution of these students is respectively for A branch 12 boys, 8 girls, for B branch 11 boys, 9 girls, and for C branch 13 boys and 7 girls. As data collection technique, the reading comprehension test prepared by the researcher was used. The implementation phase lasted a total of 3 weeks, each book read for 1 week. Applied methods are silent reading in the classroom, voice reading by the teacher in the classroom and silent reading in the library. Throughout the study, the differences between the methods applied, differences between the branches and gender differences are examined. For these subproblems, arithmetic mean, Kruskal Wallis H test, Friedman test, Wilcoxon Marked Rows test and Mann Whitney U test, methods of analysis were used. SPSS program was used to analyze the data. As a result, it was determined that there is a positive significant difference between the silent reading methods in the library and silent reading

methods in the classroom. It was determined that there is no significant difference between silent reading methods in the classroom and silent reading methods in the library.



Keywords: Reading comprehension, oral reading, silent reading.

Page Number: 74+XVI

Supervisor: Associate Professor Mustafa Kale

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlamalar.....	6

BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okumanın Önemi	9
2.2. Okuma Çeşitleri	10
2.2.1. Sesli Okuma	11
2.2.2. Sesli Okuma Becerisini Geliştirme Yolları	11
2.2.3. Sessiz Okuma	12
2.2.4. Sessiz Okuma Becerisini Geliştirme Yolları	13
2.2.5. Sessiz Okumada İzlenecek Sıra	13
2.2.5.1. Okuma Öncesi Etkinlikler	13
2.2.5.2. Okuma Anındaki Etkinlikler	14
2.2.5.3. Okuma Sonrası Etkinlikler	14
2.3 Akıcı Okuma	14
2.4. Okumanın Çevresel Yönü	15
2.5. Okumanın Psikolojik Yönü	15
2.6. Okumanın Fizyolojik Yönü	16
2.7. Okumanın İletişim Süreci	16
2.8. Okumayı Öğrenme Süreci	16
2.9. Okumanın Amaçları	17
2.10. Okuduğunu Anlama	18
2.10.1. Okuduğunu Anlama Süreçleri	19
2.11. Dinleme	21
2.12. İlgili Araştırmalar	23
BÖLÜM III	27
YÖNTEM	27

3.1. Araştırma Modeli	27
3.2. Çalışma Grubu	27
3.3. Veri Toplama Araçları	28
3.4. Verilerin Toplanması	29
3.5. Verilerin Analizi	30
BÖLÜM IV	30
BULGULAR VE YORUMLAR	31
4.1. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazandırılmasında Sınıfta Sessiz Okumanın Etkisi Nedir?	31
4.2. Öğrencilerin Kitap Okuma Saatini Kütüphanede Sessiz Okuma Şeklinde Değerlendirmelerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi Nedir?	37
4.3. Okuma Saatinde Öğretmenin Sesli Okuyup Öğrencilerin Takip Etmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi Nedir?	42
4.4. Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Arasında Anlamli Farklılık Var mıdır?	47
4.5. Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma, Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Arasında Şubelere Göre Anlamli Farklılık Var mıdır?	49
4.6. Şubelerin Kendi İçinde Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma, Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var mıdır?	50
4.7. Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma ve Sınıfta sessiz Okuma Yöntemlerinde Cinsiyet Değişkenine İlişkin Fark Var mıdır?	56
BÖLÜM V	59
5.1. Sonuç	59
5.2. Tartışma	60
5.3. Öneriler	61
KAYNAKLAR	63

EKLER	67
EK 1. Başarı Testi Soruları.....	68
EK 2. Uygulama İzin Belgesi	74



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Kazanımlar Tablosu</i>	29
Tablo 2. <i>Sınıfta Sessiz Okuma Kitap Değerlendirme Puanları</i>	32
Tablo 3. <i>Sessiz Okuma Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	33
Tablo 4. <i>Kütüphanede Okuma Kitap Değerlendirme Puanları</i>	38
Tablo 5. <i>Kütüphanede Okuma Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	39
Tablo 6. <i>Öğretmen Tarafından Okuma Kitap Değerlendirme Puanları</i>	43
Tablo 7. <i>Öğretmen Tarafından Okuma Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	44
Tablo 8. <i>Okuma Yöntemleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Anova Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 9. <i>Okuma Yöntemleri arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Post hoc (Tukey) Analiz Sonuçları</i>	48
Tablo 10. <i>Öğretmen Okuması Şube Farklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları</i>	49
Tablo 11. <i>Kütüphanede Okuma Şube Farklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları</i>	49
Tablo 12. <i>Sınıfta sessiz Okuma Şube Farklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi analiz Sonuçları</i>	50
Tablo 13. <i>A Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Friedman Testi Analiz Sonuçları</i>	50

Tablo 14. <i>A Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Kütüphanede Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	51
Tablo 15. <i>A Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	51
Tablo 16. <i>A Şubesi İçinde Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	52
Tablo 17. <i>B Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Friedman Testi Analiz Sonuçları</i>	53
Tablo 18. <i>B Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Kütüphanede Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	53
Tablo 19. <i>B Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	53
Tablo 20. <i>B Şubesi İçinde Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	54
Tablo 21. <i>C Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Friedman Testi Analiz Sonuçları</i>	54
Tablo 22. <i>C Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Kütüphanede Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	55
Tablo 23. <i>B Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	55

Tablo 24. <i>C Şubesi İçinde Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Analiz Sonuçları</i>	55
Tablo 25. <i>Öğretmen Okuması Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları</i>	56
Tablo 26. <i>Kütüphanede Okuma Yöntemi Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları</i>	57
Tablo 27. <i>Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemi Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları</i>	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Okuduğunu anlama süreçleri.....	21
<i>Şekil 2.</i> Sınıfta sessiz okuma A şubesi frekans dağılımı	34
<i>Şekil 3.</i> Sınıfta sessiz okuma B şubesi frekans dağılımı	34
<i>Şekil 4.</i> Sınıfta sessiz okuma C şubesi frekans dağılımı	35
<i>Şekil 5.</i> Kütüphanede sessiz okuma A şubesi frekans dağılımı	39
<i>Şekil 6.</i> Kütüphanede sessiz okuma B şubesi frekans dağılımı	40
<i>Şekil 7.</i> Kütüphanede sessiz okuma C şubesi frekans dağılımı	40
<i>Şekil 8.</i> Öğretmen tarafından okuma A şubesi frekans dağılımı	44
<i>Şekil 9.</i> Öğretmen tarafından okuma B şubesi frekans dağılımı	45
<i>Şekil 10.</i> Öğretmen tarafından okuma C şubesi frekans dağılımı	45

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. 1. Problem Durumu

İnsan, toplumu oluşturan en önemli unsurdur. Sağlıklı bir toplumun inşası da insanın eğitimiyle başlar. Dünyaya geldikten sonra insanoğlu için eğitim süreci başlamış olur. Bu eğitim önce ailesi tarafından verilir. Daha planlı ve bilinçli bir eğitim de okulda verilmeye başlanır. Okulların en temel amacı topluma her yönden iyi eğitilmiş insan yetiştirmektir.

Eğitim, insanın en temel ihtiyaçlarından biridir. Neyi nasıl yapacağını, nerde nasıl davranacağını insan aldığı eğitim sayesinde bilir. Eğitim aynı zamanda hayat standartlarının yükseltilmesi için de olmazsa olmaz bir unsurdur. Eğitim, insanlara çevresini tanıma, yaşadığı topluma uyum sağlama, insan ilişkileri kurma ve mutlu olma yetisi kazandırır.

İlkokul eğitimi, temel eğitimin başlangıcıdır. Bu dönemde kişilere çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılmak istenir. Bu bilgi ve beceriler; belirli disiplinler halinde, planlı bir şekilde, alanında uzman kişilerce verilir. İlkokul eğitiminde kazandırılmak istenen temel beceriler; okuma yazma becerisi, dört işlem becerisi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi olarak sıralanabilir.

Bu beceriler içinde okuma yazma becerisi kazanmanın ayrı bir yeri vardır. Nitekim eğitim ve öğretimin en temel amaçlarından birisi okuma yazma öğretmektir. Okuma yazma öğreniminin ilk adımı da okumaya geçiştir.

Okuma, yaşantımızda önemli bir yere sahiptir. Edindiğimiz bilgilerin büyük bir kısmını okuma ile kazanırız. Okumanın temel amacı metinde verilenlerle ilgili anlam kurmaktır.

Okuma temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle bireylere tüm hayatı boyunca devam edecek öğrenme kapılarını açmaktadır. Eğitim sürecinin neredeyse tamamında okuma sayesinde bilgiye ulaşılmakta ve öğretim basamakları düzenlenmektedir (Balcı, 2013, s. 2).

Özby (2014)'e göre “okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (s. 4).

Okuma, birçok tanımı ve çeşidi olmakla birlikte en genel anlamda metin anlama ile ilgili yapılan iş/eylem olarak tanımlanabilir. İnsan okumaya çok küçük yaşlarda, gördüklerini zihninde anlamlandırarak kâinatı okumakla başlar. İnsanların akademik anlamda okuma süreçleri ise ilkokulda başlar.

Birinci sınıfa başlayan her çocuk yıl içerisinde okumayı öğrenebilmektedir. Fakat bu becerinin okuma alışkanlığına dönüşmesi büyük önem arz etmektedir. Kişinin okumayı hayatında bir değer olarak görmesini sağlamada ilkokul çağında karşılaştığı okuma etkinliklerinin büyük faydası olmaktadır. Bu durum için de sınıf öğretmenlerinin verimli bir etkinlik sistemi kurması gerekmektedir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanamamasının sebeplerden biri de kitaba ulaşma imkânlarının istenilen düzeyde olmaması, öğrencilerde kütüphaneye gitme alışkanlığının geliştirilememesi, kitap fuarlarına yeterli ilginin olmaması olarak sıralanabilir. Türkiye’de ortalama 65 bin kişiye bir kütüphanenin düştüğünü araştırmalar ortaya koymaktadır. Bu veriler ışığında, eğitim sistemimiz içerisinde öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma eğilimlerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Akademik anlamda başarılı olmak için okuma ve okuduğunu anlama becerisini, birbirini tamamlayan iki unsur olarak görülmelidir. Yılmaz (2008)'ın belirttiği üzere “okuduğunu anlama, ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenen düşüncüyü çözmek ve bunlara anlam yüklemektir” (s. 131). Verilmek istenen düşüncüyü çözmek için öğretmenlerin de öğrencilerine yardımcı olması gerekmektedir. Bu konuda Akyol (2014) şunları ifade etmektedir;

“Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Bundan dolayı yetişen öğretmenler bu

beceriyi öğrencilerine nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerili olmak durumundadırlar” (s. 33).

İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin yaşamı süresince tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerinde daha başarılı oldukları bilinmektedir. Bloom (1995)’un ifade ettiğine göre; “ Okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişki vardır” (s.60). Türkiye’de yapılan birçok araştırma sonuçlarına göre de, (Yılmaz, 2013) öğrencilerin gerek okul içinde gerekse serbest zamanda okudukları kitapların anlama güçlerini geliştirdiği ve derslerinde akademik başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırırken çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Karşılaştıkları problemleri görmezden gelmeyecek çözmeye çalışmalıdır ve problemlerin çözümünde profesyonelce davranmalıdır.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisine profesyonelce yaklaşmadığımız, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programlarında (PISA), ortaya çıkmaktadır. 2015 yılında yayınlanan araştırma sonuçlarına göre Türkiye 72 ülkenin katıldığı değerlendirmede 428 puan ortalamasıyla 50. sırada yer almıştır. Bu araştırmalar neticesinde bulunduğumuz konum itibariyle okuduğunu anlama çalışmaları üzerine daha çok önem vermeliyiz.

Okuduğunu anlama becerileri üzerine ulusal düzeyde birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan birisi de okuma motivasyonu ve akıcı okumanın akademik başarıya etkisi (Yıldız, 2015) üzerine yapılmış araştırmadır. Bunun yanında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu okuduğunu anlamada yapılan hataların tespitine yöneliktir. Günümüzde okullarda okuma etkinliklerinin sayısı artmış olsa da verimlilik aynı düzeyde artış göstermemektedir. Kimi okullarda okuma etkinlikleri sadece ders kitaplarına bağımlı kalmakla birlikte program dışı okuma etkinliklerine yeterince yer verilmemektedir. Bu olumsuz durumlar göz önünde tutulduğunda okumaya yeterli önem verilmediğinden anlamanın da istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Okuduğunu anlama çalışmalarına gerekli hassasiyet gösterilmesi durumunda öğrencilerin akademik başarılarının da artacağı düşünülmektedir. Tüm bu açıklamalardan sonra ifade etmek istenilen sonuç şudur ki, yapılan araştırmalarda (Yıldız ve Akyol, 2011) okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlamanın kişinin yaşantısına etkisi ortaya konmuş olup, okuduğunu

anlamayı sağlama yönünde nasıl yöntemler denenebilir fikri tam karşılığını bulamamıştır. Bu araştırmada eksik kalan bu yön giderilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Sesli okuma, öğretmen tarafından yapılacak olup, sessiz okuma ise sınıfta sessiz okuma ve kütüphanede sessiz okuma şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Kütüphanede okuma, sınıfın tüm öğrencilerinin belirlenen okuma saatinde kütüphanede okuma yapmalarıdır. Bu yöntemle, öğrencilerin farklı bir mekânda okuma yapımlarıyla okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Sessiz okuma, sınıf ortamında öğrencilerin bireysel olarak kitabı okumaları şeklindedir. Okullarda çoğunlukla uygulanan yöntem olmasına karşın, referans noktası olması açısından önemli olacaktır.

Öğretmen tarafından okuma; belirlenen kitabın öğretmen tarafından okunması şeklindedir. Bu uygulamada; cümle kurallarına, telaffuz ve noktalama kurallarına daha çok dikkat edildiğinden bu uygulamanın öğrenciler üzerinde etkisi araştırılmıştır.

Araştırmalara bakıldığında okuma ve okuduğunu anlama üzerine çalışmalar yapılmış olmakla birlikte sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkokul öğrencilerin anlama düzeylerine etkileriyle ilgili bir çalışmaya rastlanılmadığından ve ilkokul ikinci sınıf düzeyinde hangi yöntemle okuma yapılmasının daha yararlı olacağı fikri bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerine okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında farklı okuma yöntemlerinin etkilerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İkokul öğrencilerine okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında sınıfta sessiz okumanın etkisi nedir?
2. Öğrencilerin kitap okuma saatini kütüphanede sessiz okuma şeklinde değerlendirmelerinin okuduğunu anlamaya etkisi nedir?
3. Okuma saatinde öğretmen tarafından okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi nedir?

4. Uygulanan yöntemler arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Şubeler arasında yöntemlere göre istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
6. Şubelerin grup okuma yöntemleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Uygulanan yöntemler arasında cinsiyet değişkenine ilişkin istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin, hızlı değişimlerin gözlemlendiği günümüz bilgi çağına uyum sağlayabilmeleri için; zihinsel, sosyal, duygusal ve akademik katkısı olan kitapları okumaya karşı olumlu tutum gösterebilmeleri, okuduklarını anlama becerisi kazanabilmeleri gerekmektedir. Bu tutum ve beceriyi de kazanabilecekleri yerlerden birisi de okuldur.

Cemiloğlu (2009)'na göre “okuma, anadili eğitiminin temelidir. Anlayarak okumak, insanın hayatı boyunca vazgeçemeyeceği bir çalışma şeklini oluşturur ve iyi seslendirmek, iyi konuşmak okunan yazılarla bağlantılı olduğundan anadili eğitiminde okuma ilk sırada yer alır” (s.132).

Okuma becerisi öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006, s. 6).

2008 yılında başlatılan “Türkiye Okuyor Kampanyası” kapsamında, öğrencilere okumayı sevdirmek ve düzenli olarak okuma becerisi kazandırmak amacıyla ilkokullarda okuma saatleri uygulaması başlatılmıştır. Bu okuma saatlerinin hangi yöntemle değerlendirileceği ise öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Bu da kimi sınıflarda okuma saatlerinden yeterli düzeyde yarar sağlanamamasına sebep olmuştur. Okuma saatlerinin öğrenciler nazarında daha cazip bir hal alması, yaptıkları işin önemini kavramalarıyla doğru orantılıdır. Bu konuda Karatay (2009)'ın düşünceleri şu yöndedir;

Okuduğunu anlama konusunda bilinçli, nasıl okuyacağı bilgisini edinmiş olan okuyucuların, metni kavrama sürecinde; anlama güçlerini artırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için okunan metne daha bilinçli yaklaştıklarını, metinde karşılaşacakları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden bazı stratejiler kullandıklarını ifade etmektedir. Bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılmaktadır (s.61).

Okullarda yapılan okuma etkinliklerinde öğrencilerin anlam kurma düzeylerini yeteri kadar geliştirdikleri düşünülmemektedir. Öğrencilere okumanın gayesinin anlamak

olduğu iyi derece de kavratılmadığından dolayı anlam göz ardı edilir duruma gelmiştir. Özellikle öğrenci velilerinin okuma hızının daha önemli olduğu yönündeki yanlış tutumları dolayısıyla öğrenciler de bu yönde tavır sergilemektedirler. Yapılan birçok sınav değerlendirmelerini düşündüğümüzde öğrencilerin başarısız olduğu sorularda bilgi eksikliğinden ziyade soruyu doğru şekilde anlamadıkları gözlenmektedir. Bu perspektiften hareketle okullarda öğrencilere doğru bir anlama becerisi kavratılmadığından bu alanda bir çalışmaya ihtiyaç görölmektedir. Anlama becerisi kazandırılırken birçok yöntem kullanılmaktadır. Kullanılan bu yöntemler okuldan okula ve öğretmenden öğretmene değişiklik arz etmektedir.

Bu araştırmada sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinde, hangi yöntemlerin daha etkili olacağının incelenmesi açasından önem arz etmektedir.

1. 4. Varsayımlar

- 1.Öğrencilerin sessiz okuma etkinliklerinde, okuma metinlerini tam olarak okudukları varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

1. 5. Sınırlılıklar

Araştırma, veri kaynakları 2017 yılında Özel Yedi Renkli Çınar İlkokulu 2. sınıfta eğitim gören 60 öğrenci, uygulama süresi 3 hafta (15 okuma saati), kullanılan kitapların içeriği ve kullanılan başarı testindeki sorular ile sınırlıdır.

1. 6. Tanımlamalar

İlkokul: 6-10 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (Milli Eğitim Temel Kanunu).

Okuma: Akyol (2005)'a göre “okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (s.1).

Dinleme: Keskinliç (2002)'a göre "herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olayları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkatli yoğunlaştırmaya dinleme diyoruz" (s. 84).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

İnsan var olduğundan bu yana hayatı tanımaya, keşfetmeye, çözümlenmeye çalışmaktadır. Bu çaba içerisinde bulunurken pek çok yeniliği de ortaya çıkarmaktadır. Örneğin yazının bulunması, insanoğlunun yaşadığı hayata değer katması bakımından çok önemli bir gelişme olarak bilinmektedir. Yazı ile birlikte yazınsal ürünler ortaya çıkmış ve artık okumanın temeli de atılmaya başlanmış olmaktadır. Yazma ile okuma birbirini destekleyen çok önemli iki unsurdur. Yazmanın amaçlarından biri de okumayı desteklemek, okumanın amacı da bilgi ve birikimlerin kazanılması olmaktadır. Günümüze gelinceye kadar ve halen günümüzde okumanın birçok tanımı yapılmaktadır.

Okuma, görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinliktir. İyi bir okuma bu etkinliklerin uyumlu çalışmasına bağlı bulunmaktadır (Güneş, 2000, s. 7). Bu tanımda okumanın gerçekleşme aşamaları vurgulanmış olup, Çelenk (2013)'in ifadesinde de “Okuma bir yazıdaki harf, kelime ve cümleleri tanıma, bunları anlamlandırma ve yorumlama etkinliğidir” (s. 144) okumanın zihinsel boyutu ele alınmıştır.

Okumanın aynı zamana bir öğrenme süreci olduğunu tanımlarda rastlamak mümkündür. Çelenk (2007)'in belirttiği üzere “okuma günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır (s. 35).

Yirmi birinci yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece, hem günlük yaşamında hem meslek yaşamında hem de öğrencilik

yaşamında başarısız olacaktır. Türkiye'nin eğitim kurumları, düzenleyicileri ve öğretmenleri bunun bilincinde olmalıdır (Köksal, 2001, s. 6).

Literatüre bakıldığı zaman okumanın farklı bakış açılarına göre tanımlarına da rastlamaktayız. Bu tanımlar içinde ortak ifadeler yer alsa da farklı noktalara da temas edildiği görülmektedir.

Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili ve verimli bir bağ kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşmiş sayılmaz (Tazebay, 2005, s. 5).

Özdemir (2005)'in belirttiği üzere “okuma, yazılı sözcükleri duyu organlarımızla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez (s. 11).

Karatay (2009) ‘a göre ise, “Okuma harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duysal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir” (s. 59).

Demirel (1999) göre “okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (s.50).

Okuma; kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir (Sever, 2004, s. 12).

Verilen tanımlardan yola çıkarak okuma, aslında yaşamı daha doğru anlamlandırmak, yorumlamak ve kavramaktır diyebiliriz.

2.1. Okumanın Önemi

Okuma, insanların dünyaya bakış açısını genişleten, kişiliklerin gelişmesine, anlama düzeylerinin yükselmesine, başka hayatların, yaşamların, coğrafyaların tanınmasına yarayan en etkili araçtır. Her toplum kendi yaşam ve kültürüne uygun olarak bireylerin öz kalitelerinin yükseltilmesini amaçlar. Bunu sağlamanın en kestirme yolu da okumayı bir davranış haline getirmekle olur. Geçmişten gelen yanlış inanışların düzeltilmesi, eksik bilgilerin giderilmesi, gelişen dünyaya uyum sağlayacak bilgiye ulaşmanın yolu

okumaktan geçer. Okuma aynı zaman duygu ve düşüncelerimizi etkilediğinden de yaşamımızda önemli bir yer tutar.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inanışlardan korur (Demirel, 1999, s. 51).

İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişki kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir (Güneş, 2007, s. 116).

Bilgi edinmenin temelinin okumaya dayanması, anlayarak okumanın, insanın hayatı boyunca vazgeçemeyeceği bir çalışma biçimini teşkil etmesini ve iyi seslendirmenin, iyi konuşmanın yolunun doğrudan doğruya okunan iyi yazılarla bağlantısının olması da okuma çalışmalarını ders içi etkinliklerin birinci sırasına yerleştirmektedir (Cemiloğlu, 2009, s. 132).

Yalınkılıç'dan aktaran Yantır (2011)'a göre;

“Okuma edimi, eleştirel düşünceyi diri tutan bir beceridir ve bireyin tüm yaşamı boyunca kullanacağı bir etkinlik olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılacak bir beceri değildir. Okuma eğitimi ile varılacak amaç, eğitim kurumlarından başlayarak yaşamın tüm alanını kapsayacak şekilde, bireyin anlam evrenini oluşturmak ve genişletmektir. Bu yüzden okuma eğitimi, bireyin bilgi edinmeye olan ihtiyacının giderilmesi, bu bilgileri eleştirel, yaratıcı ve etkin bir düşünce konumuna ulaştırılabilmesi, duygu ve düşünce ufkunun genişletilmesi ve toplumda demokratik kültür bilincinin oluşması için bir zorunluluktur.”

Bu ifadeden yola çıkarak denilebilir ki; kişinin yaşantısı boyunca sahip olacağı eleştirel düşünce bakışına sahip olabilmesi için okuma becerisini kazanmanın önemi çok büyüktür. Bu beceriyi kazanma ve geliştirme yolları daima açık olmalıdır.

Kendini geliştirmiş bir birey toplumsal gelişmeye de katkı sağlar. Sanatta, sporda, bilimde, teknolojiye kısacası her alanda gelişmenin yolu bilgiyi öğrenmek ve bu bilgiyi ileriye taşımakla mümkündür. Bunu sağlamak için de okumak ve okumanın önemini kavramak gerekir.

2.2. Okuma Çeşitleri

Okuma türleri, gerek ilköğretim programında gerekse diğer kaynaklarda sesli ve sessiz olarak nitelenmektedir (Tazebay, 2005, s. 11). Bu ikisi arasında benzerlik ve farklılıklar vardır.

Sesli okuma; görsel algılama ile zihinsel bağlantıyı sesli olarak ifade etmedir. Bu sebeple sessiz okumaya göre hız biraz daha düşüktür. Sessiz okumada ise görsel algılama ve zihinsel bağlantı kurulması yeterlidir. Sesli okuma daha çok topluluk içinde bir kişinin okumasının yeterli olacağı durumlarda tercih edilirken, sessiz okuma bireysel olarak yapılan okumalarda tercih edilir.

2.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır (Köksal, 2001, s. 4). Demirel (2002)'e göre "Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okumada amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak biçimde seslendirilmesidir" (s. 78). Tazebay (2005)'e göre "Sesli okuma, kavrama, sözcük dağarcığı, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kurulmuştur. Kavrama, daha çok dinleyicilerin yapacağı bir iş olarak düşünülür" (s. 13).

Kelimelerin okunuşlarıyla birlikte anlamlarını da benimsemek ve dinleyenlerde zihin etkinliği yaratmak, sesli okumanın gayesidir (Karaaliolu, 1992, s. 156).

Okuma çeşitleri arasında, en öğretici nitelik taşıyan, sesli okumadır. Sesli okumanın ilk koşulu; kelimeleri kusursuz söylemek, doğal ve standart dile uygun konuşur gibi okumaktır (Karaaliolu, 1992, s. 156).

2.2.2. Sesli Okuma Becerisini Geliştirme Yolları

Sesli okuma becerisini geliştirme özellikle okuma yazma sürecinin yeni başladığı ilkökul birinci sınıfta üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığının okullara gönderdiği öğretim kılavuz kitabındaki okuma metinleri için yazılan yönergelerde de, okumaya başlamadan önce öğretmen tarafından sesli okuma yapılması önerilmektedir. Bu şekilde öğretmen, öğrencilerine metni nasıl okumaları gerektiği konusunda rehberlik etmiş olmaktadır.

Ayrıca Demirel (1995) şunları ifade eder;

1. Okuma metnini önce öğretmen okumalıdır
2. Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğuna inandırılmalıdır
3. Öğrencilerin sesli okunacak metni iki defa sessiz okumaları istenmelidir

4. Sesli okunacak okuma parçalarını yeni sözcüklerin az, duygu ve düşünce yönünden yalın olmasına özen gösterilmelidir
5. Öğrenciler okuma parçasını belli bir gruba sesli olarak okumalıdır
6. Yapılan okuma hataları okuma bittikten sonra düzeltilmelidir
7. Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilmelidir
8. Öğrencilerin göz-ses genişliğinin artırılmasına çalışılmalıdır (s. 69).

Tazebay (2005)' a göre "Öğrencilere iyi bir sesli okuma alışkanlığı vermek için aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

1. Okuma parçalarını, öğretmenin örnek okumayla seslendirilmesi
2. Sesli okumanın, kazanılması gereken değerli bir beceri olduğu öğrencilere inandırılmalıdır. Sesli okumaya alıştırmak, çocuklara kendi yazdıklarını okutmak önemlidir. Çocuk, kendi yazısının anlamını ve buna katmak istediği duyguyu bildiği için sesini buna göre yönetmeyi başarır
3. Sesli okumadan önce, öğrencilere bir parçayı bir iki kere sessiz okuma fırsatı verilmelidir. Böylece duygu, düşünce ile birlikte kelimeleri de tanır
4. Sesli okuma fırsatı yaratılmalıdır. Küme raporlarının okunması, kitap kulübü toplantıları gibi
5. İyi okumanın çok sözcük tanımaya bağlı olduğu göz önünde tutulmalı, öğrencilerin söz dağarcığını zenginleştirme çalışmaları yapılmalıdır
6. Noktalama işaretlerine göre okuma iyi öğretilmelidir
7. Seçilen okuma parçaları da:
 - Konu bakımından eğitici, ilginç ve güncel olmalı
 - Düşünce, duygu ve görüş bakımından çocukların düzey ve yaşlarına uygun olmalı
 - Sözcük, deyim, terim bakımından sade ve açık olmalı
 - Anlatım bakımından akıcı ve anlaşılır olmalıdır
8. Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmelidir. Bu bakımdan çalışmalarda konuşur gibi okumaya önem verilmelidir" (s. 13).

2.2.3. Sessiz Okuma:

Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve anlamı daha çabuk kavrama olanağı sağlar (Demirel, 2002, s. 80). Tazebay(2005)' e göre "Kavrama, sessiz okumanın ana basamağıdır. Bunun gerçekleşmesi, okunan metnin öğrencinin düzeyine göre olup olmadığına, öğrencinin ilgisini çekip çekmediğine bağlıdır" (s. 16). Sessiz okumada sesli okumadan farklı olarak sadece algı genişliği vardır, göz-ses genişliği yoktur.

Gerek öğrencilerin gerekse de yetişkinlerin okuma hayatında sessiz okuma, sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Çünkü sessiz okuma, anlamı öğrencilere daha hızlı kavratır (Cemaloğlu, 2001, s. 62).

2.2.4. Sessiz Okuma Becerisini Geliştirme Yolları

Sessiz okuma becerisi kazanmak da en az sesli okuma becerisi kazanmak kadar önemlidir. Çünkü insan, hayatında sesli okumadan daha çok sessiz okuma yapmaktadır. Sessiz okumadan önce okullarda sesli okuma yaptırılarak doğru okuma, düzgün telaffuz ve imla ve noktalamaya dikkat ederek okuma yapılır. Böyle bir gelişim içinde sessiz okuma becerisini kazanmaya ilk adımlar atılmış olur.

1. Çeşitli amaçlarla okunacak edebi eserleri önce öğretmen okumalıdır. Bu şekilde öğrenciler, okumada dikkat edilecek hususları ve genel manada doğru okunuşu tanımaktadırlar
2. Öğrencilere yeni sözcükleri az, düşünce ve duygu yönünden yalın yazılar okutulmalıdır. Özellikle okumaya yeni başlayan 1. sınıflar için bu çok önemlidir. Anlam karmaşasını önlemek gerekir
3. Okulda sesli okuma dersleri yapılmalıdır. Sesli okumayla öğrenciler doğru okunuşları daha çabuk hissedebilirler
4. Yapılan yanlışlar okuma eylemi tamamlandıktan sonra düzeltilmelidir
5. Sesli okumada bazı seslerin uzatılması, tekrar edilmesi ve ezgi ile okunması çalışmalarına yer verilmelidir
6. Öğrencilerin kelime hazneleri, dağarcıkları zenginleştirilmelidir (Demirel, 1999, s. 54).

Sessiz okuma becerisini geliştirme yollarını sınıflarda uygulamanın yanında sessiz okuma öğretiminde okuma öncesi etkinlikleri, okuma anındaki etkinlikler ve okuma sonrası etkinlikleri şeklinde sırayla bir yol izlenmelidir. Bu etkinliklerin neler olabileceğini öğretmenler ve ebeveynler araştırmalı ve öğrencilerine bu etkinlikleri uygulatmalıdırlar.

2.2.5. Sessiz Okuma Öğretiminde İzlenilecek Sıra

2.2.5.1. Okuma Öncesi Etkinlikler

Sessiz okuma öğretimi ilkökul birinci sınıfta başlayan bir uygulama olduğundan ve birinci sınıfta metinde yer alan görseller hakkında konuşurma, tahminlerde bulunma, bilmediği kelimeler hakkında açıklama yapma gibi unsurlar sıkça kullanılır. Böylelikle öğrenciler okunacak metne karşı hazırlanmış olunur. Bu da okudukları metinden anlam çıkartmalarına yardımcı bir etkinliktir.

Cemaloğlu (2001) 'nun bu konudaki görüşleri şunlardır;

1. Okuma metninin başlığı ve okuma parçasına ait resimler hakkında öğrenciler konuşturulur. Öğrencilerden okuma parçasına ilişkin tahminde bulunmaları istenir. Bu tür görsel okuma etkinliklerine sıkça yer verilmelidir
2. Öğrencilere metinde geçen bilmedikleri kelimeler öğretilir

3. Okunacak metinle ilgili 2-3 soru sorulur ve öğrencilerden bu sorular cevaplamaları istenir (s. 62).

2.2.5.2. Okuma Anındaki Etkinlikler

Sessiz okuma becerisini geliştirmede okuma anında yapılabilecek etkinlikler de olabilir.

1. Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını görsellerden de yararlanarak kestirmeleri istenir
2. Ayrıntılı sorulara cevap bulmaları istenir
3. Yazarın dil ve anlatım biçimine dikkat edilir
4. Metinde geçen önemli cümlelerin ve bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri istenir (Cemaloğlu, 2001, s. 62).

2.2.5.3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Okuma sonrası yapılacak etkinlikler de sessiz okuma becerisinin geliştirilmesinde tamamlayıcı unsur olabilir. Bu süreçlerin hepsini tamamlayan öğrenciler anlaşılır, akıcı bir okuma becerisine ulaşabilirler. Okuma sonrası etkinlikler için Cemaloğlu (2001) şunları ifade eder;

1. Öğrencilerin metin içi ve metin dışı anlamla ilgili sorulara doğru cevap vermesi
2. Metnin konusunun, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemesi
3. Metindeki bilgiyi şematik bir biçimde aktarması
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesinin belirlenmesi
5. Okunan metni kendi dil becerisine göre özetlemesi
6. Metinde geçen olaya ilişkin kompozisyon yazması (s. 63).

2.3. Akıcı Okuma

Okuma eylemi içerisinde akıcı okuma önemli yer tutar. Kişinin akıcı okuma yeteneğinin gelişmesi okumaya karşı ilgi, istek ve motivasyonunu arttırabilir. Akıcılık, bir metni tam olarak, çabuk bir şekilde okumaktır. Akıcı okuyan kişiler, sessiz olarak okudukların, kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Okuduklarından anlam çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde kelimeleri gruplarlar (Karasu, t.y.). Akıcı okuma, iyi okuyucu ile zayıf okuyucuyu birbirinden ayırabilir. Özellikle ilkökul döneminde öğrencilerin okuma becerilerinin düzeyleri birbirinden farklı olduğundan akıcı okumaya sahip öğrencilerin okuduğunu anlamada da fark oluşturdukları söylenebilir. Akıcı okuyama yönünden zayıf olan öğrenciler okudukları içinde bağlantı kurmada da sorun yaşayabilmektedirler. Bazen de uzun cümleler ile karşılaştıklarında cümle sonuna gelinceye kadar cümle başını unutabilmektedirler.

Akıcı okuyucular, sözlü olarak hızlı, doğru ve ifadeleri uygun bir şekilde okurlar. Akıcılık, okuduğunu anlama için gerekli olan faktörlerden biridir. Akıcılık, önemli bir okuma becerisi olmasına rağmen, sınıf ortamında genellikle ihmal edilmektedir (Akyol & Kodan, 2016). Sınıf ortamında akıcı okumayı kazanmak için sık sık sesli okuma çalışmaları yapılarak öğrencilerin telaffuz, vurgu, tonlamada yaptıkları hatalar düzeltilebilir.

2.4. Okumanın Çevresel Yönü

Bireyin eğitiminde aile, okul ve çevre çok önemli üç etkidir. Nitekim insanlar yaşadığı çevreden olumlu ya da olumsuz etkilenirler. Buna bağlı olarak yaşadığı çevrede okuma üzerine yapılan iş ve eylemler kişi üzerinde etkidir. Evde kitaplığı bulunan ve günün belli zamanlarında okuma eylemi gerçekleştiren bir ailede yetişen bireyler okumaya karşı olumlu tutum sergileyebilirler. Bunun tam tersi bir durum da söz konusu olabilir. Bu da okumanın çevresel yönünü teşkil etmektedir.

Bir çocuğun okumaya hazır oluşunda, okuma düzeneğini kavrayışında ve iyi okuma alışkanlıkları geliştirmesinde sağlık durumu, zeka yaşı, toplumsal çevresi ve kişisel yaşantıları her zaman rol oynar (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004, s. 42).

2.5. Okumanın Psikolojik Yönü

Okumanın psikolojik yönü, kişinin yaşantısıyla ilgilidir. Karmaşık, çalkantılı, hareketli, durağan, monoton yaşam tarzlarının okuma üzerine etkisi bilinmektedir. Çünkü okuma eylemini gerçekleştiren her birey, okuduğunu kendi yaşamıyla anlamlandırmaktadır. Örneğin, babası vefat etmiş bir öğrenci okuduğu hikayelerde karşılaştığı her baba karakterinde kendi babasını düşünecektir. Ya da maddi durumları kötü olan biri de, zengin bir masal kahramanına karşı farklı duygular içine girecektir.

Ayrıca algılama, dikkat, hatırlama gibi zihinsel unsurlar okuma sürecini etkileyen unsurlardır. “Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir” (Demirel, 2002, s. 75).

2.6. Okumanın Fizyolojik Yönü

Okuma etkinliğini gerçekleştirebilmek için uygun fiziki şartların oluşması gerekir. Bunun yanında fiziksel unsurların da eksiksiz olması önemlidir. Okumadaki en önemli fiziksel unsur hiç kuşkusuz gözdür.

Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okumaya alışkın olan bir kişinin gözleri her satırda, soldan sağa doğru atlamalar yapar (Tazebay, 2005, s. 6).

Tükyılmaz'dan aktaran Tazebay(2005)'a göre ise okumanın fizyolojik oluşumu şöyledir;

“Göz, bir satırda üç dört kez durup sözcükleri tanır. Satır bitince satırın tam başına değil, içeride bir noktaya döner. Göz satır üzerinde her duruşta, iyi bir okuyucuda 15-20 harflik bir genişliği kavrar. Buna görüş genişliği denir. Gözün sıçramalardan sonraki duraklamalarında okunan yer anlama çevrilir. Böylece göz, bir satırda üç-dört kez sıçrar ve duraklar” (s. 7).

2.7. Okumanın İletişim Süreci

Okumada iletişim yazar, metin ve okuyucu arasında gerçekleşir. Çünkü yazar iletmek istediği mesajı metinler vasıtasıyla okuyucuya ulaştırır.

Sever (2004)'e göre;

“Yazar, duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür – gerekirse seslendirir – ve anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur” (s. 13).

Kitap okuma etkinliği, her şeyden önce bir iletişim sürecidir. Çünkü yazarın verdiği mesaj, kitap, gazete ya da benzeri bir yolla okuyucuya iletilmektedir. Okuyucunun okuyabilmesi ve okuduğunu öğrenebilmesi, hep bu iletişim sürecine dayanır (Dökmen, 1994, s. 10).

2.8. Okumayı Öğrenme Süreci

Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri de “okuma”dır. Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme yoludur (Sever, 2004, s. 15). İnsanlar okuduklarından anlam çıkarırlar ve bu anlam vasıtaıyla yaşamlarındaki duygu, düşünce ve davranışlarına yön verirler. Bu şekilde yaşanan süreç içerisinde okunanın öğrenme süreci gerçekleşmiş olur.

2.9. Okumanın Amaçları

Okumanın tanımlarından da yola çıktığımızda okumanın en temel amacını olarak akademik ve sosyal bilgi sahibi olmak, yaşamı ve çevreyi anlamlandırmak, kişisel gelişim sağlamak olarak sıralayabiliriz. “Okuma yoluyla kişi, bilgilerine yenilerini katarak zihinsel bir gelişme kazanır. Zihinsel bir gelişme ve kıvraklık; yaşam süresince karşılaşılabilecek olayların, sorunların çözümü için gereklidir” (Kantemir, 1997, s. 24).

Okumanın birçok amacı vardır ve her bireyin okumadan beklentisi de farklı olabilir. Okumanın amaçları içerisinde; kültür seviyemizi arttırmak, farklı yaşantılar hakkında bilgi sahibi olmak, kelime hazinemizi geliştirmek, okuma alışkanlığı kazanabilmek, sözcükleri tanıma, yorumlama yeteneğimizi geliştirmek gibi maddeler sayabiliriz.

Amaçsız okuma anlamlı okuma değildir. Amaç olmadan okuma olmaz. İyi okuyucuların her zaman bir okuma amaçları vardır. Okuma amacı okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir (Akyol, 2014, s. 36).

Demirel ve Şahinel de okumanın amacını; “Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme, sözcük hazinesini geliştirebilme, okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme, doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek, okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme” olarak açıklamışlardır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 83).

Demirel (1990) okuma öğretimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme
2. Sözcük hazinesini zenginleştirebilme
3. Okumanın bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlayım gücünü geliştirebilme
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme (s.121).

Demirel (2002)'e göre okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerileri de şunlardır:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirebilme
2. Okunan bir metne uygun başlık önerme
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamının ne olduğunu kestirme
4. Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma
5. Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirleri bulma
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme
8. Okunan metinle ilgili özet çıkarma (s. 77).

2.10. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihninde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008, s. 133).

Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2000, s. 60).

Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerde öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir bilgiye ulaşmasıdır (Akyol, 2005, s. 2).

Durkin'den aktaran Pilten, 2011 “Dinleme, konuşma, okuma ve yazma esnasında bireyin karşılaştığı kelimelerden anlam çıkarması işlemi anlama olarak tanımlanmakta ve “okumanın özü” olarak değerlendirilmektedir” (s. 75).

Birey, hem günlük yaşamında hem de okul yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmak zorundadır (Köksal, 2001, s. 6).

Özçelik'ten aktaran Pilten, 2011

“Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması bu süreçte ürünün, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını artırmaktadır. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir” (s. 75).

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik anlama becerisidir. Tüm canlılar var olduğu günden itibaren çevresindeki diğer canlılarla çeşitli şekillerde iletişim kurarlar. Bütün bu iletişim doğal bir süreçtir. Bütün bu iletişimleri anlamlı ve tutarlı etkinlikler haline dönüştüren insandır. Anlama becerisi toplum hayatının temelini oluşturmaktadır (Demir, 2010, s. 2).

Okuduğunu anlama, okumanın en temel amacıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu anlamama, okuma eyleminin amacına ulaşmadığı sonucunu doğurur. Yani aslında okuma ve anlama birbirine sebep-sonuç ilişkisi yönünden bağlıdır. Okuduğundan anlam çıkartmak başlı başına bir beceridir ve bu beceriyi kazanmak için çeşitli yöntemlerden yararlanır. İlkokulda öğretilen, kavram haritası oluşturma, 5N 1K etkinlikleri, tahmin etme vb. yöntemler okuduğunu anlamaya yardımcı unsurlardır. Köksal (2001)' e göre “Anlama becerisi kazandırmak için, ilköğretim okulu öğrencilerinden, okunan metne uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini söylemeleri, olayların

yer ve zamanlarını anlayıp belirlemeleri beklenir” (s.6). Okuduğunu anlama çalışmaları ilkokulda başlasa da öğrenim hayatı boyunca devam edecek bir süreçtir. Çünkü kelimelerin birden çok anlamı olduğu ve anlamın daha karmaşık olduğu yazınsal ürünlerle karşılaşmak doğal bir durumdur. Okuduğunu anlama becerisi kazandırılırken kullanılacak yöntemlerin yanında anlama süreci içinde öğretmenin de rolü vardır.

Bu rolü Ruddel ve Ruddel (1995) hazırladığı çalışmasında;

1. Okuma amacının net bir şekilde anlaşılması ve beklenen okuma deneyimi için öğrencilerle görüş yapma,
 2. Öğrencilerin okuma materyalinin içeriğine yönelik ön bilgileri harekete geçirme.
 3. Metni incelemesi stratejisini harekete geçirme,
 4. Çocukların ön bilgi, tutum ve değerlerini metnin içeriği ile ilişkilendirmelerine yardımcı olma,
 5. Öğrencilerin, okuma sürecinde anlam oluşturma önemini fark etmelerini sağlama,
 6. Etkili okuduğunu anlama süreci için bu öğelerin uyumlu bir şekilde işlenmesini sağlama,
- şeklinde açıklamıştır (s. 75).

Okuduğundan anlam çıkarabilmek bir beceridir ve okumanın en önemli noktasıdır.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin yollarını Cemaloğlu (2001) ifade ederken;

1. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.
2. Anlamı bilinmeyen kelimelerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.
3. Ana fikri araştırıp bulmak.
4. Yardımcı fikirleri incelemek.
5. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.
6. Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak

maddelerini sıralamaktadır (s. 63).

2.10.1. Okuduğunu Anlama Süreçleri

Okuduğunu anlama süreçleri birçok boyuttan ele alınmaktadır. Bu boyutlar kişilerin okuduğunu anlamaya karşı tutumlarına göre göre belirlenebilir.

Irwin'den aktaran İnce, (2012) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

Okuduğunu Anlama Süreçleri: Bütün iyi okuma öğretimleri metinde anlatılanın anlaşılmasına odaklanır. Bu yüzden okuduğunu anlamayı öğreten kitaplar okuduğunu anlama süreçlerinin tanımlarını, alt başlıklarını içermelidir. Aslında okuduğunu anlama

stratejilerini öğretirken karşılaştığımız en büyük problemlerden bir tanesi, okuduğunu anlamının çok karmaşık bir süreç olup tamamıyla anlamının çok zor olmasıdır.

Cümleyi Okuma: Bir okuyucunun bireysel kelimelerin anlamlarını anlayabilmesi için yapacağı ilk iş kelimeleri anlamlı birimler şeklinde gruplara ayırmaktır.

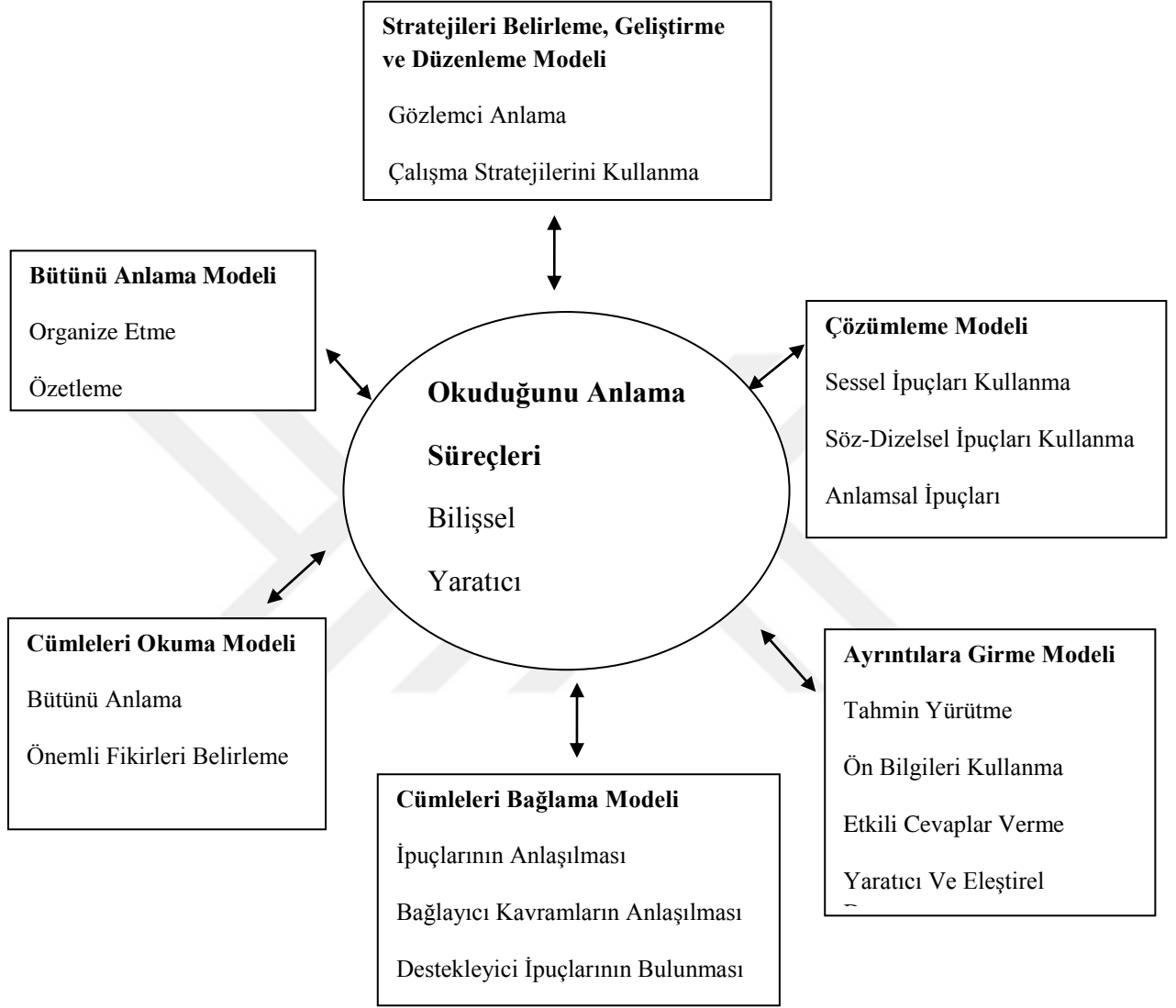
Cümleleri Bağlama: Okuyucu, cümleler arası ilişki kurarak ve bireysel fikirlerini bütünle ilişkilendirerek daha iyi bir anlama gerçekleştirir.

Bütünü Anlama: Fikirler örgütsel örüntüler halinde organize edilmişse hafızada kalıcılığı daha iyidir. Bu şekilde organize edilerek okuduğunu anlama gerçekleştiğinde bütüncül anlama gerçekleşmiş olmaktadır.

Ayrıntılara Girme: Okuyucular, okudukça metinde anlatılanların dışında çıkarımlar yapıp gerekli olmayan edebi yorumlar yapar. Örneğin, bir konuyla ilgili tahminde bulunur, onunla ilgili zihninde şekil oluşturur ya da o bilgiyi daha önce tecrübe ettiğimiz bir bilgiyle ilişkilendiririz. Yazarın anlatımının dışında gelişen bu çıkarım yapma sürecine, ayrıntılara girme süreci diyoruz.

Bütüncül Anlama Süreci: Burada okuduğunu anlama süreçlerini ve onların alt süreçlerini göstermektedir. Bu süreçler belli bir sıraya göre yapılmadığı için daire şeklinde gösterilmiştir.

Okuduğunu anlama süreçlerini İnce (2012), şematik olarak da göstermiştir. Yine bu şemadan da anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama süreçlerinin çok boyutlu bir yaklaşım olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Okuduğunu anlama süreçleri. “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri”, İnce, Y.,2012, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

2.11. Dinleme

Keskinkılıç (2002)’a göre “herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olayları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkatli yoğunlaştırmaya dinleme diyoruz (s. 84).

Dinleme yaşamımızda önemli bir yer tutar. Birçok davranışımızı dinleme yoluyla yönlendiririz. Nas (2001)' in belirttiği üzere “Uykunun dışındaki sürenin % 75’ini iletişimle, bunun % 45’ini de dinlemekle geçiriyoruz” (s. 42).

Dinleme ile ilgili Cemaloğlu (2001) şu şekilde bir tanımda bulunur;

“Dinleme ve izleme, gerek öğrencinin öğrenim süresince, gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamının en önemli yollarından biridir. Birçok bilgi dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. Özellikle radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanıldığı bir ortamda, öğrenciler doğal olarak bu becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Öğrenci dersleri de dinleyerek ve izleyerek öğrenir” (s. 60).

Okul hayatının başlangıcında öğrenciler henüz okumayı öğrenmedikleri için derslerde dinleme ağırlıklı etkinlikler yapılır. Özellikle Türkçe dersinde metinler öğretmenin okuması, öğrencilerin de okunan metni dinlemesi ile işlenir. Öğretmenin okuması hakkında Akyol (2015) şunları ifade eder;

“Öğretmen sesli olarak kurallara uygun şekilde örnek okuma yapmalıdır. Okumadan önce çocuklara programdaki kazanımlar çerçevesinde nasıl dinleme yapacaklarını, dinlerken nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlatmalıdır. Öğretmen okuma anında belirli noktalarda durup daha sonra ne olacağı konusunda sorular sorup tahminler yaptıracağını ve önceden yaptıkları tahminlerin de doğru olup olmadığını kontrol etme fırsatlarının olacağını söylemelidir”

(s. 140).

Dinleme, okulda sadece Türkçe derslerinde değil diğer tüm derslerde yararlanılan bir öğrenme şeklidir. Okullarda daha çok öğretmen aktif durumda olduğunda öğrenciler de bilgilerin büyük kısmını dinleme yoluyla edinir. Bu sebepten dolayı ilkökul yıllarında öğrencilerin dinleme yetenekleri geliştirilmelidir. Öğrencilerin dinleme yeteneklerinin geliştirilmesinde Nas (2001) şunları ifade eder;

1. Öncelikle öğretmen iyi bir dinleyici olmalı. Konuşan öğrenciyi dikkatle dinlemelidir. Ayrıca, öğretmen etkili konuşabilmelidir.
2. İlginç masallar, öyküler, şiirler okunmalıdır.
3. Konuşulan, okunan çocuğun düzeyine uygun olmalıdır.
4. Dikkatle dinlemeyi gerektirecek oyunlar oynanmalıdır.
5. Dramatizasyon etkinliklerine yer verilmelidir.
6. Masallar, öyküler, şiirler kasetlerden de dinletilmelidir (s. 42).

Dinleme eğitiminin amaçları ile ilgili Demirel (2002) şunları söyler;

1. Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlayabilmek için dinleyebilme.
2. Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme
3. Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme
4. Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme
5. Boş zamanlarda müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemalardan, radyo ve televizyonlardan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme
6. Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme
7. Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme
8. Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilme
9. Dinlediğini eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme

10. Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme
11. Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirme (s. 68).

2.12. İlgili Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında okuma konulu birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar daha çok yüksek lisans tezleri, doktora çalışmaları, makale vb. şeklindedir. Yurt içinde yapılan araştırmaların da daha çok okuma alışkanlıkları üzerine olduğu görülmüştür. Anlama üzerine yapılan araştırmalar da oldukça fazladır.

Dökmen (1994), “İlkokul Çocuklarında Okuma Alışkanlığı”adlı çalışmasında, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre kitap okuma uğraşını daha çok tercih ettiklerini ancak, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt ve orta düzeydeki öğrencilere göre daha çok kitap okuduklarını ve öğrencilerin yarısından fazlasının çocuk kütüphanelerine gittiklerini belirtmiştir.

Tazebay (2005), “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı çalışmasında ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, sesli ve sessiz okuma hızlarına, sesli ve sessiz okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bunların okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerine bakmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirilmiş, bu araçlarla ulaşılan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sessiz okuduğunu anlama puanları sesli okuduğunu anlama puanlarına göre sessiz okuma lehine anlamlı bulunmuştur.

Kuşdemir (2014), “Doğrudan Öğretim Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında devlet okulunda eğitim gören 49 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı, doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemiyle yapılan araştırma 11 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda nicel boyutta elde edilen veriler deney gurubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, tahmin etme, ana fikir bulma, özetleme becerileri ve okuma motivasyon düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermiştir.

Çelikçi (2000), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin Geliştirilmesi”

başlıklı çalışmasında 100 öğrencinin katıldığı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada her öğrenciye önce gösteri (demonstrasyon) yöntemi ve klasik yöntemlerle metin işlenmiş, daha sonra okuduğunu anlama becerisi başarı düzey testi uygulanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda gösteri (demonstrasyon) yöntemi ve resimle anlatımın okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yantır (2011), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” isimli çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin durumlarını incelemiştir. Araştırma beş farklı okulda öğrenim gören 141 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkili tarama ile deneysel model kullanılmış olup, okuma tutumu ölçeği ve okuduğunu anlamaya yönelik metin çalışması ilişkili tarama yöntemiyle değerlendirilmiştir. Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları olumlu olmakla beraber, okullara ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlamaya ilişkin, metin çalışmasından elde edilen bulgulara göre, sözcük kullanma ve okuduğunu anlama becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Karaarslan (2015), “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler İle İlgili Görüşleri” adıyla yaptığı çalışmada betimsel tarama yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini üç farklı okulda 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 426 öğrenci ve 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama beceri düzeyleri açısından 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun “endişe”, 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun “öğretim” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. 3. sınıf kız öğrenci puanlarının, erkek öğrenci puanlarına göre okuduğunu anlama yönünden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Tuna (2016), “Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 62 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma deney grubu öğrencileriyle birlikte sekiz hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenmiş, kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Veri analiz sonuçlarına göre okuma

stratejileri kullanmanın öğrencilerin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

İnce (2012), “ Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” adlı çalışmasını 100 sınıf öğretmeni ile betimsel tarama modeli kullanarak kendi hazırladığı ölçekle gerçekleştirmiştir. Ölçek iki bölümden oluşup, birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem gibi demografik özellikleri; okuduğunu anlama ile ilgili ne tür eğitim aldıkları; okuduğunu anlama stratejilerini uygulamada kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri araştırılmış, ikinci bölümde ise okuma öncesi için dört, okuma sırası için altı ve okuma sonrası için on üç anlama stratejisi verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın her zaman gerekli olduğunu fakat ders kitaplarındaki bazı metinlerin stratejileri uygulamak için elverişli olmadıklarını, ayrıca okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için bazı durumlarda sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve ders sürelerinin yetmediğini belirttikleri görülmüştür.

Ayçin (2009), “İsoteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi Yıbo Örneği” isimli araştırmasında toplam elli 5. sınıf yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencisinin katılımıyla deney ve kontrol gruplu ve 12 hafta süren bir çalışmayı gerçekleştirmiştir. Dersler deney grubunda İSOTEG tekniği ile, kontrol grubunda ise mevcut programın öngördüğü ders planlarına göre işlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin İSOTEG tekniği sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, okumanın zevkli hale geldiğini, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını kısacası bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu teknik sayesinde soru sorma becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir.

Katırcı (2016), “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasını beş farklı okuldan 311 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama başarılarına ve okuma hızlarına etki eden çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, okul öncesi eğitim alıp-almama durumu ve sosyo-ekonomik düzey) incelenmiştir. Araştırma süresince “Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi”, “Okuduğunu anlama başarı testi” ve “Okuma hızı ölçme metni” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve

okuduğunu anlama başarıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile okuma hızı puanları arasındaki ilişki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şahinli (2008), “Hikaye Okumanın Okuduğunu Anlamaya Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” adlı çalışmasını bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 69 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Örneklemdaki 69 öğrencinin 36’sı deney, 33’ü kontrol grubu öğrencisidir. Araştırmada “ön test-son test kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen hikayeler 8 hafta boyunca deney grubu öğrencileri tarafından günde en az bir hikaye hedefiyle okunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, okuduğunu anlama başarısında hikâye okumanın deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu, okuma alışkanlığını geliştirdiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

İlkokul öğrencilerine farklı okuma yöntemlerinin uygulanmasıyla okuduğunu anlamada hangi yöntemin daha etkili olduğunun inceleneceği bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde hangi yöntemin daha etkili olacağı incelendiğinden, deneysel desenlerden tek grup son test modeli kullanılmıştır. Bu modelde tek bir gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve etkinin bağımlı değişkenin üzerinde ölçülmesi amaçlanır.

3. 2. Çalışma Grubu

Bu araştırma ilkökul ikinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulun seçiminde, verilerin daha rahat toplanması, gerekli açıklamaların daha kolay yapılabilmesi ve okuma saatlerinin daha planlı gerçekleştirilmesi gibi sebeplerden dolayı araştırmacının kendi çalıştığı okul tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ili Mudanya ilçesinde özel bir okulda eğitim gören, ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 60 kişilik grup oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 24'ü kız öğrenci, 36'sı erkek öğrencidir. Öğrencilerin şubelere dağılımı eşittir.

Araştırmaya A şubesinde 12 erkek, 8 kız, B şubesinde 11 erkek, 9 kız, C şubesinde 13 erkek, 7 kız öğrenci katılmıştır. Okuma yazma durumları yeterli düzeyde olmayan 3 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, okuma etkinlikleri için belirlenen kitaplardaki bilgileri ölçmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinden elde edilmiştir. Başarı testinin hazırlanmasında ilkokul ikinci sınıf Türkçe dersi kazanımları esas alınmıştır. Taslak sorular hazırlandıktan sonra sınıf öğretmenliği anabilim dalından, Türkçe öğretmenleri zümresinden ve sınıf öğretmenleri zümresi öğretmenlerinden görüş alınıp, yapılan dönütlere göre bazı sorular çıkarılmış, bazı sorularda öğrencilerin daha kolay anlayacağı kelimeler seçilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan sorular seri içindeki diğer kitaplara (Piri Reisle Bir Gün, Mehmet Akif’le Bir Gün, Yunus Emre’yle Bir Gün) uyarlanarak öğrencilere uygulanmıştır. Böylelikle öğrencilerin başarı testine aşinalık kazanmaları sağlanmıştır. Araştırmaya konu olan kitaplara ait başarı testi Bursa ili Yıldırım ilçesinde devlet okulu olan Hasan Öztimur İlkokulunda toplam 75 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre (Cronbach’s alpha) 0.98 bulunmuştur. Pilot çalışma sonucunda sınavın geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılıp uygulama safhasına geçilmiştir. Son haliyle Fatih’le Bir Gün kitabı başarı testi 9 tane çoktan seçmeli, 6 tane de boşluk doldurmalı sorudan oluşmaktadır. Mevlana’yla Bir Gün kitabı başarı testi de 8 tane çoktan seçmeli, 7 tane boşluk doldurmalı sorudan oluşmaktadır. Mimar Sinan’la Bir Gün kitabı başarı testi ise 6 tane çoktan seçmeli, 9 tane boşluk doldurmalı sorudan oluşmaktadır. Üç kitap için hazırlanan başarı testlerindeki sorular genel olarak aynı olup, aralarında küçük farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıklara göre de soruların puanlamaları arasında da farklılık söz konusudur. Kazanımlara göre soru sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Kazanımlar Tablosu

Kazanımlar	Soru Sayısı
5N 1K	11
Okuduklarında hikâye unsuru belirler.	6
Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamını tahmin eder.	5
Okuduklarının konusunu belirler.	3
Okuduğunun ana fikrini belirler.	3
Metin içi anlam kurar.	2
Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur.	7
Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	5
Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	2
Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	1

3. 4. Verilerin Toplanması

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla son halini almış olan ölçek, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle birlikte uygulamanın yapılacağı okulda 2. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrencinin katılımıyla uygulanmıştır. Uygulama süresi 3 hafta sürmüştür, bu üç haftalık sürede kullanılan üç farklı yöntem, şubelere sırayla hafta hafta uygulanmıştır. Birinci hafta A şubesi öğrencileri sınıfta sessiz okuma, B şubesi öğrencileri kütüphanede sessiz okuma yaparken, C şubesinde öğretmen tarafından okuma yapılmıştır. İkinci hafta A şubesinde öğretmen tarafından okuma yapılırken, B şubesi öğrencileri sınıfta sessiz okuma, C şubesi öğrencileri kütüphanede sessiz okuma yapmıştır. Üçüncü hafta A şubesi

öğrencileri kütüphanede sessiz okuma yaparken, B şubesinde öğretmen tarafından okuma yapılmıştır. C şubesi öğrencileri de sınıfta sessiz okuma yapmıştır.

Uygulama öncesinde öğrenciler yapılacak sınavla ilgili bilgilendirilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin genel olarak zorlandıkları sorularda açıklamalar yapılmıştır. Sınav sonralarında öğrencilerle sözel olarak genel değerlendirmeler yapılmış ve zorlanılan sorularla ilgili daha detaylı açıklamalar yapılmıştır. Cevap anahtarı da öğrencilere gösterildi ve bir daha ki sınavda daha dikkatli olmaları istenilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans yüzdeler, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis-H testi, Friedman testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan başarı testinde her sorunun zorluk derecesi farklı olduğundan puanlamalarda zorluk derecelerine göre yapılmıştır. Her başarı testi için hazırlanan cevap anahtarına göre çoktan seçmeli sorularda her soru 1 puan, boşluk doldurmalı sorularda yazmaları gereken ifadelere göre değişiklik göstermekle birlikte 2 ve 3 puan olarak genel puanlar hesaplanmıştır. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında farklı cümlelerle ifade etmek istedikleri anlam aynı olduğundan puanlamalar anlam üzerinden yapılmıştır. Örneğin; “Fatih’in kuşatma sırasında karşılaştığı en büyük sorun neydi?” sorusuna verilen cevaplara baktığımızda “*Oklardı, ok yağmuru, ok yağmuruna tutulmaları*” gibi cevaplar verildiğinden bu cevapların hepsi doğru kabul edilmiştir. Bir diğer başarı testinde “Mimar Sinan’ın en büyük özelliği neydi?” sorusuna öğrenciler “*Mimar olmasıydı, cami yapması, 300 den fazla eser inşa etmesi*” gibi farklı cümlelerle Mimar Sinan’ın mimarlık vasfını belirtmeye çalıştıkları yani aynı anlamı ifade ettikleri görüldü ve puanlama buna göre yapılmıştır. Bazı sınav sorularında da birden fazla yanıt verilmesi gerektiğinden soruların puanları verilmesi gereken cevap sayısına bölünmüştür. Örneğin; “Hikayede geçen ana karakterleri yazınız” sorusuna üç karakter yazması gerekirken, her bir karaktere 1 puan verilmiş ve böylece sorunun toplam değeri üç puan olarak hesaplanmıştır. Bu puanlamalar soruların zorluk derecelerine göre yapılmıştır. Son olarak her bir sınavın maksimum değeri 22 puan olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan veriler, üçüncü bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

4.1. İlkokul Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazandırılmasında Sınıfta Sessiz Okumanın Etkisi Nedir?

Araştırma kapsamında üç farklı şubeye okuma saatleri içerisinde bir hafta boyunca her gün 20 dakikalık okuma etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlikte araştırma için belirlenen hikâye kitabını her bir öğrenci bireysel olarak sessiz okumuştur. Öğretmen sınıf içinde sessizliğin sağlanması için gayret göstermiştir. 20 dakikalık süre sonunda öğrenciler kaldıkları sayfaya işaret koyup ertesi gün kaldıkları yerden okumaya devam ettiler. Okuma saati her gün saat 09.10 ile 09.30 arası yapılmıştır. Pazartesi başlayan etkinlikler perşembe günü bitirilmiş ve cuma günü okuma saatinde de o hafta okunan kitabın başarı testi uygulanmıştır. Sessiz okuma başarı testi puanlarının şubelere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıfta Sessiz Okuma Başarı Testi Puanları

A Şubesi	B Şubesi	C Şubesi
19	17	19
18	18	20
16	14	16
14	15	21
17	18	18
19	18	9
16	14	19
17	20	15
16	18	19
19	18	18
15	19	19
17	19	20
17	13	16
15	15	19
14	10	19
17	9	21
20	20	20
16	19	20
17	19	18
19	21	16
Toplam: 338	334	362

Bu puanlamalara göre aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamaların sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

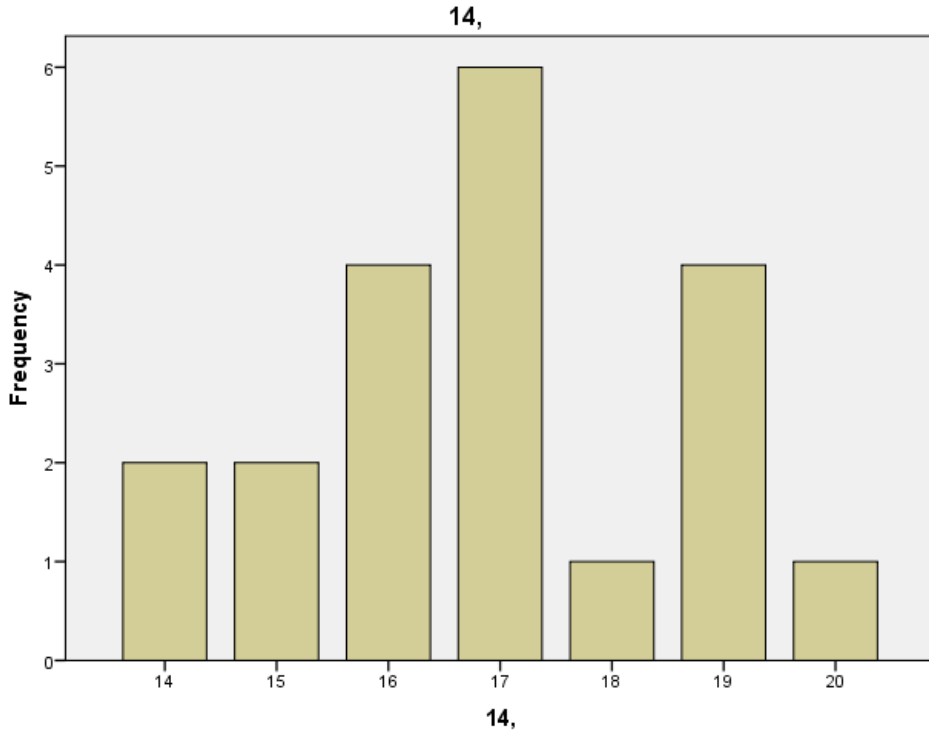
Tablo 3

Sessiz Okuma Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

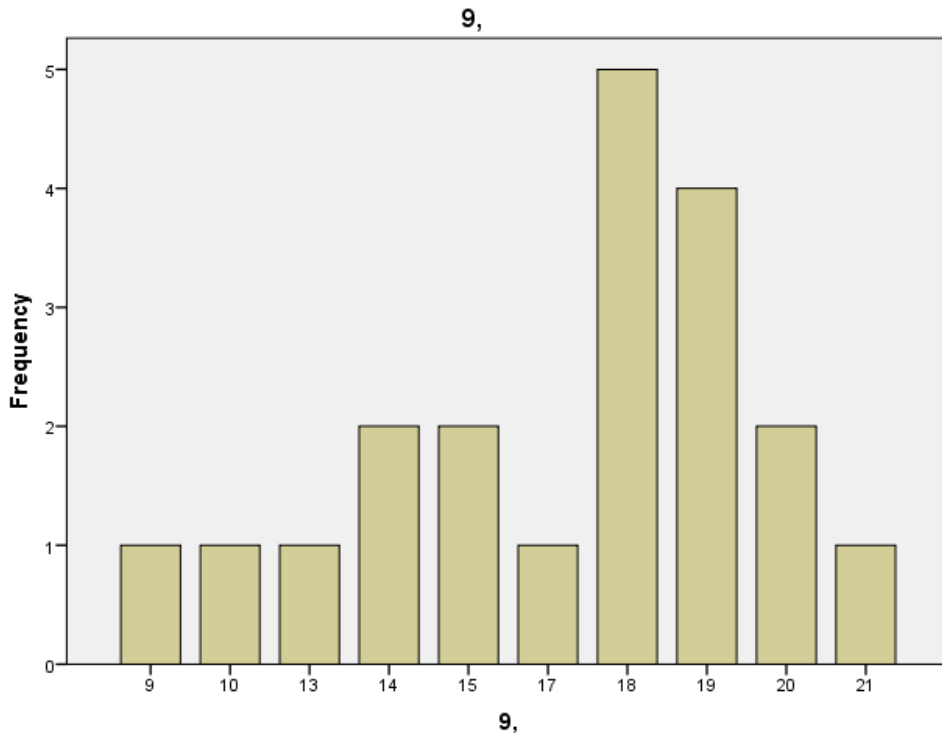
Şubeler	A	B	C
Aritmetik Ortalama	16,9	16,7	18,1
Standart Sapma	1,71	3,31	2,73

Şube öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmede, bireysel sessiz okuma etkinliğinin sonucunda yapılan sınav değerlendirme puanlarına bakıldığında ortalamanın çok yüksek olmadığı düşünülmektedir. Buna sebep olarak bireysel farklılığın sınıf içinde oldukça yüksek olması söylenebilir. Öğrencilerin sessiz okuma yaparken okuduklarını anlamada, okuma hızlarının etkisi büyüktür. Kimi öğrenciler oldukça hızlı okuyabilirken kimi öğrencilerin okuma hızları düşük olduğundan cümle ve paragraf sonuna gelmelerine kadar başta verilen bilgileri unuttukları düşünülmektedir. Bu konuda öğretmenlerle yapılan değerlendirme toplantısında varılan ortak kanaat bu yöndedir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında A şubesi ile B şubesi arasında çok az bir fark olmakla birlikte C şubesinin ortalaması daha yüksektir. Standart sapma puanlarına baktığımızda da A şubesi öğrencilerinin puanlarının B ve C şubesine göre birbirine daha yakın olduğu görülmektedir. Bu durum için C şubesi ve B şubesi öğrencileri arasındaki bireysel farklılığın A şubesi öğrencilerine göre daha belirgin olduğu söylenebilir.

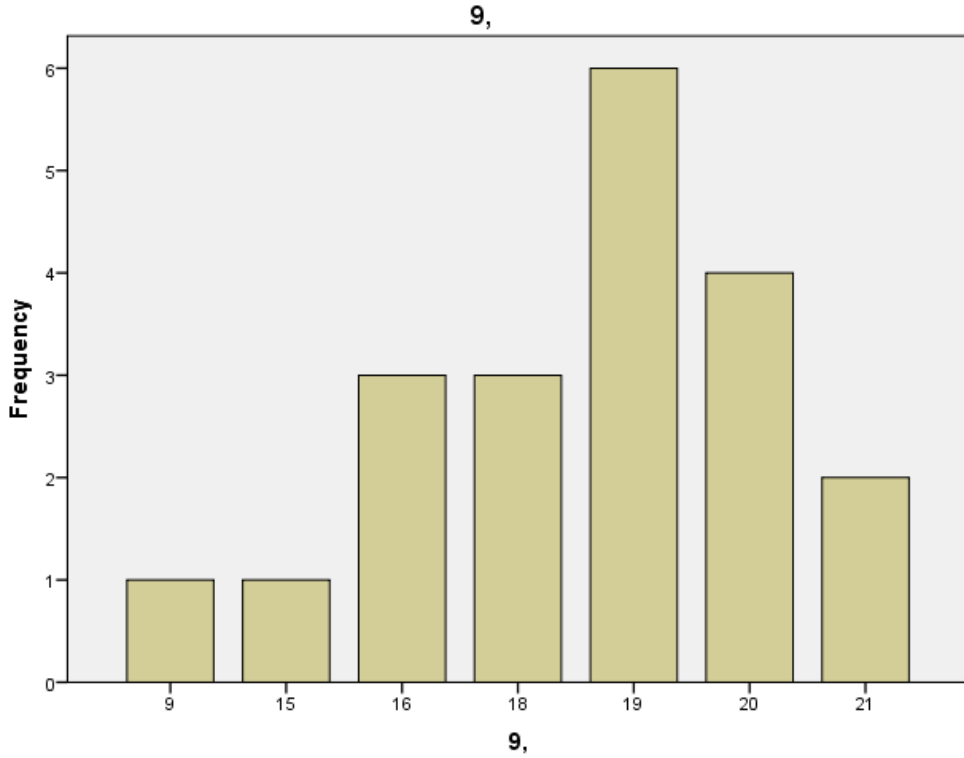
Öğrencilerin aldıkları puanların frekans dağılımları aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. Sınıfta sessiz okuma A şubesi frekans dağılımı



Şekil 3. Sınıfta sessiz okuma B şubesi frekans dağılımı



Şekil 4. Sınıfta sessiz okuma C şubesi frekans dağılımı

Frekans dağılımlarına göre sessiz okumada her şubenin farklı dağılımlar gösterdiği görülmektedir. A şubesinde en fazla alınan puanın 17, B şubesinden en fazla alınan puanın 18, C şubesinde en fazla alınan puanın 19 olduğu görülmektedir. A şubesinde alınan en düşük puan 14 olurken, B ve C şubesinde en düşük 9 puan alınmıştır. Alınan en yüksek puanlar ise, A şubesinde 20, B ve C şubesinde 21'dir. A ve C şubesinde öğrencilerin aldıkları puanlar 7 farklı puana dağılırken, B şubesinde 10 farklı puana dağılım gerçekleşmiştir. Bu durum da standart sapma hesaplamalarına yansımaktadır. 22 puanlık değerlendirme üzerinden tüm şubelerin genel aritmetik ortalaması 17,23'tür ve % 78,3'lük bir başarı ortalaması bulunmuştur.

Sessiz okuma kitap değerlendirme sınavındaki "Hikayede geçen ana karakterleri yazınız" sorusuna öğrencilerin geneli "*Murat, Mimar Sinan, Kanuni Sultan Süleyman*" yanıtlarını vermiş olup bazı öğrenciler sadece "*Murat, Mimar Sinan*" cevabını verdikleri görülmüştür. Kimi öğrenciler de sadece "*Murat*" ya da sadece "*Mimar Sinan*" cevabını vermişlerdir. Cevap anahtarında bu soru 3 puan olarak kabul edilip verilen cevaplara göre puanlama yapılmıştır.

“Okuduğunuz metindeki en önemli olay sizce nedir?” sorusuna da öğrencilerin büyük çoğunluğu “*Mimar Sinan’ın cami yapması*”, yine benzer anlamda bir ifade olarak “*Süleymaniye camisini yapması*” cevabını verirken, bazı öğrenciler de “*Minareyi düzeltmesi*” olarak cevap verdikleri görülmüştür. Burada “*Minareyi düzeltmesi*” cevabına da tam puan verilmiştir. “*Minareyi ipe çekmesi*” cevabı da yine “*Minareyi düzeltmesi*” anlamı taşıdığından tam puan verilmiştir. Sayıca az olan kimi öğrenciler de “*Deve kuşu yumurtasının konulması*”, “*Çocuğun minareyi yamuk görmesi*”, “*Altı yıl temelin beklenmesi*” gibi cevaplar doğru kabul edilmemiştir.

“Mimar Sinan’ın en önemli özelliği neydi?” sorusuna verilen cevapların büyük çoğunluğu “*Mimar olması, mimarbaşı olması, usta olması, 300 den fazla eser yapması*” gibi cevaplar olduğundan ve bu cevaplar da aynı özelliği vurguladığından doğru kabul edilmiştir. Bir kısım öğrencilerin verdikleri “*uzun olması, ev yapması, binalar sağlam olsun diye bekletmesi*” gibi cevaplar doğru kabul edilmemiştir.

“Camiye örümceklerin gelmemesi için başka nasıl bir çözüm bulunabilirdi?” sorusuna da öğrencilerin geneli “*ilaçlanabilirdi, her gün temizlenebilirdi*” doğru cevaplarını vermekle birlikte bir kısım öğrenciler de “*her yeri kapatırlardı, sineklik takılabılırdı, tuzak kurulabilirdi*” gibi cevaplar vermiş olup, bu cevaplara puan verilmemiştir.

“Mimar Sinan, caminin minaresinin yamuk olduğunu söyleyen çocuklara başka nasıl bir çözüm bulabilirdi?” sorusuna çok farklı ve geçerli bir cevap olmamasına binaen “*minareyi yıkıp tekrar yapabileceğini söylerdi*” cevabı doğru kabul edilmiştir. Bunun dışında ki “*halatla düzeltirdi, ipe çekirdi, yamuk değil derdi, işçilere düzelttirirdi*” gibi cevaplar doğru kabul edilmemiştir. Bu soru için öğrencilerin farklı bir çözüm bulmakta zorlandıkları görülmüştür.

Sorulara verilen cevaplarda çok küçük kelime farklılıkları göz ardı edilmiş olup, aynı anlama gelen ifadeler doğru kabul edilmiştir.

Tüm bu veriler ışığında ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yaptığı sessiz okuma etkinliğinin okuduğunu anlamaya etkisi beklenen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Burada çeşitli sebeplerin etkili olduğu düşünülmüştür. Bu sebeplerin başında öğrencilerin bireysel farklılıklarının fazla olması söylenebilir. Kimi öğrenciler okul öncesi dönemde okumaya geçtiklerinden birinci sınıftaki okuma yazma öğrenimleri diğer öğrencilere göre daha kolay geçmekte ve ikinci sınıfta okuma hızları, okuduğunu anlama becerileri daha üst seviyede gerçekleşmektedir. Bu durum da öğrenciler arasındaki farklılıkları arttırmaktadır. Bir diğer

faktör olarak da öğrencilerin sessiz okuma yaparken dikkatlerinin çabuk dağılması söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan değerlendirme toplantısında öğrencilerin yaşlarının küçük olması dolayısıyla bu durumun doğal olduğu, ileriki sınıflarda bunun sorun olmaktan çıkabileceği kanaatine varılmıştır.

4.2. Öğrencilerin Kitap Okuma Saatini Kütüphanede Sessiz Okuma Şeklinde Değerlendirmelerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi Nedir?

Araştırmada uygulanan bir diğer yöntem de öğrencilerin bireysel okuma etkinliklerini kütüphanede yapmalarıydı. Öğrencilerin okuma yaptıkları ortamın değişmesinin anlamalarına bir etkisinin olup olmadığını araştırılmıştır. Sınıfta sessiz okumada olduğu gibi pazartesten perşembe gününe kadar her gün 20 dakikalık kitap okuma etkinliği yapılmış ve cuma günü değerlendirme sınavı kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Kütüphanede okuma etkinliği sonunda yapılan başarı testi puanlarının şubelere göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Kütüphanede Okuma Kitap Değerlendirme Puanları

A Şubesi	B Şubesi	C Şubesi
16	12	12
17	13	12
17	14	15
17	14	15
18	15	16
18	16	16
18	16	16
18	17	17
18	17	17
18	18	18
18	18	18
18	18	18
19	19	18
19	19	18
19	19	18
19	19	19
20	19	19
20	20	19
20	20	19
21	21	20
Toplam: 368	344	340

Bu puanlamalara göre aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamaların sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

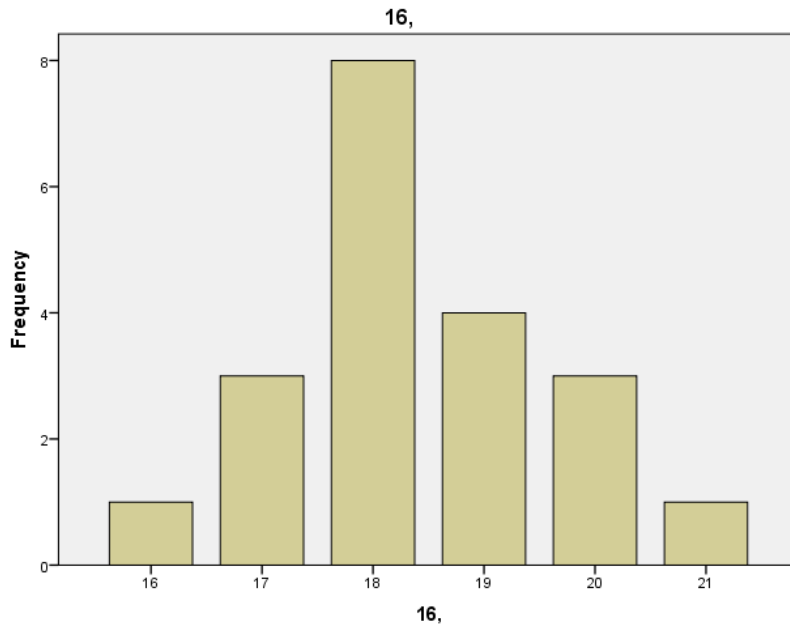
Tablo 5

Kütüphanede Okuma Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

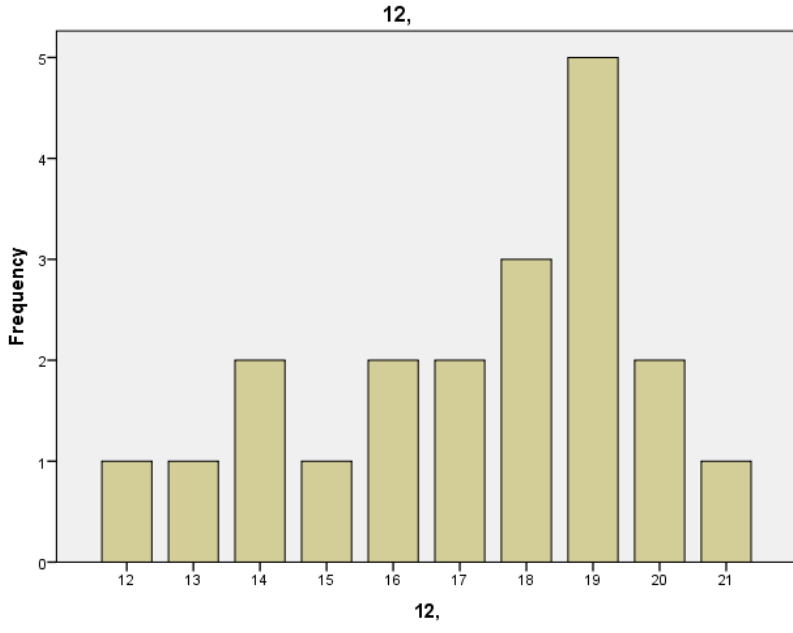
Şubeler	A	B	C
Aritmetik Ortalama	18,4	17,2	17
Standart Sapma	1,23	2,52	2,20

Öğrencilerin kütüphanede bireysel sessiz okumalarının ortalamalarına bakıldığında yine ortalamanın çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte sessiz okuma ortalamalarına göre az bir farkla daha yüksek değerlere ulaşıldığı da görülmektedir. Sınıfta sessiz okumadan farklı olarak bu etkinlikte ortalaması en yüksek A şubesi olmuştur. B ve C şubelerinin ortalamaları arasında % 2 gibi çok az bir fark görülmektedir. Standart sapma değerlerinde de yine A şubesinde diğer şubelere göre değer daha düşük çıkıp, daha normal bir dağılım söz konusu iken, C şubesinde 2,20, B şubesinde de 2,52 gibi bir değere ulaşılmıştır.

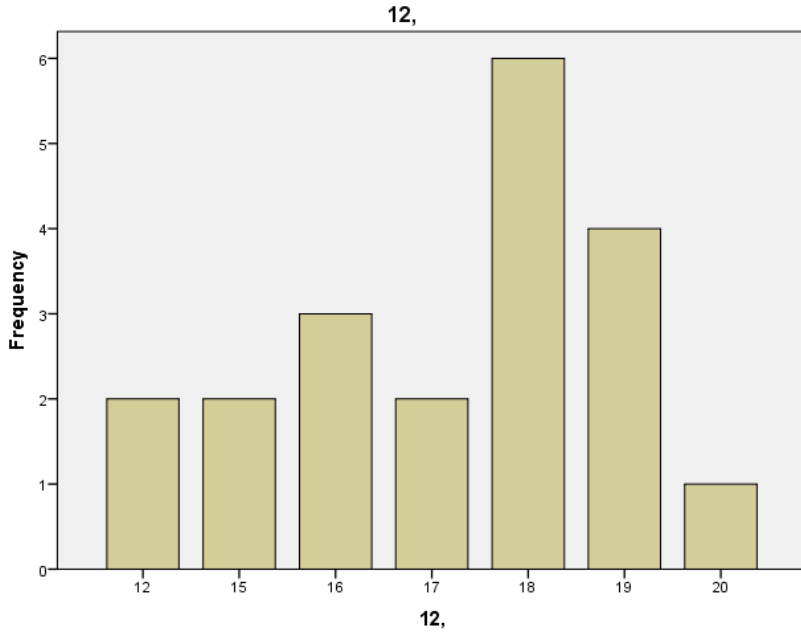
Öğrenci puanlarının frekans dağılımları aşağıda gösterildi.



Şekil 5. Kütüphanede okuma A şubesi frekans dağılımı



Şekil 6. Kütüphanede okuma B şubesi frekans tablosu



Şekil 7. Kütüphanede okuma C şubesi frekans dağılımı

Puanların şubelere göre frekans dağılımlarına göre A şubesinden dağılım 16 ile 21 puanlar arasında olurken, B şubesinde 12 ile 21 puan arasında, C şubesinde ise 12 ile 20 puanlar arasında bir dağılım söz konusu olmaktadır. A şubesinde en fazla alınan puan 8 öğrenci ile 18 puandır. B şubesinde 5 öğrenci ile 19 puan, C şubesinde de 6 öğrenci ile 18 puandır. A ve B şubesinde alınan en yüksek puan 21 iken, C şubesinde en yüksek puan 20 olduğu görülmektedir. A şubesinde puan dağılımları 6 farklı puana gerçekleşirken, B şubesinde 10 farklı puana, C şubesinde de 7 farklı puana dağılım gerçekleşmiştir. Kütüphanede sessiz okuma etkinliğinde, sınıfta sessiz okumada olduğu gibi 22 tam puan alan öğrenci olmamıştır. Kütüphanede sessiz okuma sonunda yapılan değerlendirme sınav sonuçlarına göre üç şubenin genel ortalaması 17,53 olup %79,68'lik bir başarı ortalamasına ulaşıldığı görülmüştür.

Bu değerlendirme sınavında yer alan “Hikayede geçen ana karakterleri yazınız” sorusuna öğrencilerin büyük bir kısmı “*Murat, Mevlana, Hüsamettin Çelebi*” cevabını, bir kısmı “*Murat, Mevlana*”, bir kısmı da “*Mevlana, Arif*” cevabını verdikleri görülmüştür.

“Çarşıda kavga eden adamlara Mevlana başka ne söyleyebilirdi?” sorusuna öğrencilerden çok farklı cevaplar verilmiştir. Bunlar; “*Öfke insana yanlış yaptırır, sakın konuşmanız daha iyidir, kötülük yapan kötülük bulur, Allah kavga edenleri sevmez, kötü söz sahibine aittir, böyle davranmanız güzel davranış değil, iyilik yapmanız daha hayırlıdır*” gibi cevaplardır. Tüm bu cevaplar aynı şeyi yani “Kavga güzel bir davranış değil, iyilik yapan iyilik bulur” manalarına geldiğinden doğru kabul edilmiştir.

“Metindeki en önemli olay sizce nedir?” sorusuna da öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “*Kavga eden adamları barıştırması, köpeğe ekmek vermesi, öğrencilere ders vermesi*” cevaplarını vermelerine karşılık tam puan verilmiştir. Birkaç öğrenci ise “*Cesur olması, çocuğun oyunu bitene kadar beklemesi*” gibi hikâyenin en önemli olayı olamayacak nitelikte cevaplar verdiklerinden bu cevaplara puan verilmemiştir.

“Mevlana'nın en önemli özelliği nedir?” sorusuna çoğunlukla “*Hoşgörülü olması, merhametli olması*” cevapları verilirken, bazı öğrencilerin verdikleri “*İyi kalpli olması, âlim olması*” cevaplar da doğru kabul edilmemiştir.

Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda sınıfta sessiz okumaya göre kütüphanede sessiz okuma etkinliğinin başarı ortalaması daha yüksek çıkmış olsa da bu anlamlı fark oluşturacak düzeyde olmadığı görülmüştür. Fakat öğretmenlerle yapılan değerlendirmeye göre öğrencilere kütüphaneye gitme, kütüphane kültürü oluşturma gibi kazanımlar

düşünüldüğünde okuma etkinliklerinin kütüphanede yapılmasının daha verimli sonuçlar elde etme açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

4.3. Okuma Saatinde Öğretmenin Sesli Okuyup Öğrencilerin Takip Etmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi Nedir?

Okuma yöntemlerinden bir diğeri de okuma saatlerinde hikâyenin sınıfta öğretmen tarafından okunup, öğrencilerin kitaplarından takip etmesi şeklindedir. Bu okuma etkinliği her öğretmenin kendi sınıfına okuması şeklinde yapılmıştır. Diğer etkinliklerde olduğu gibi perşembe gününe kadar okuma yapıldı ve cuma günü de başarı testi uygulanmıştır. Öğretmenin okuması öğrencilere göre hızlı olduğundan hikâyenin okunması 2-3 kez tekrar edilmiştir. Öğretmen tarafından okuma başarı testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Tarafından Okuma Kitap Değerlendirme Puanları

A Şubesi	B Şubesi	C Şubesi
17	15	11
19	15	15
19	16	16
20	17	17
20	17	17
20	19	18
20	20	19
21	21	19
21	21	20
21	21	20
21	21	20
21	21	21
21	21	21
21	21	21
21	21	21
21	21	21
22	21	21
22	21	21
22	22	21
22	22	21
22	22	22
Toplam: 413	395	382

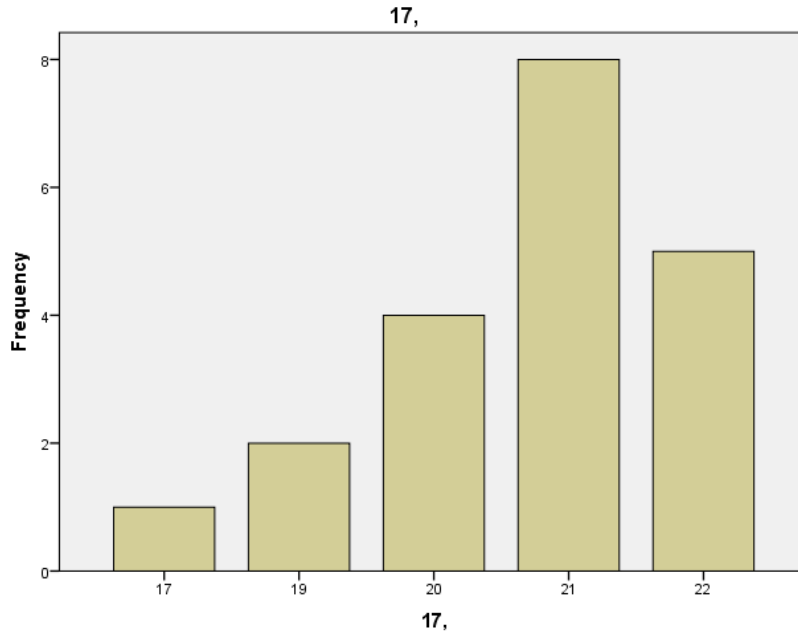
Bu puanlamalara göre aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamaların sonuçları Tablo 7’de aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

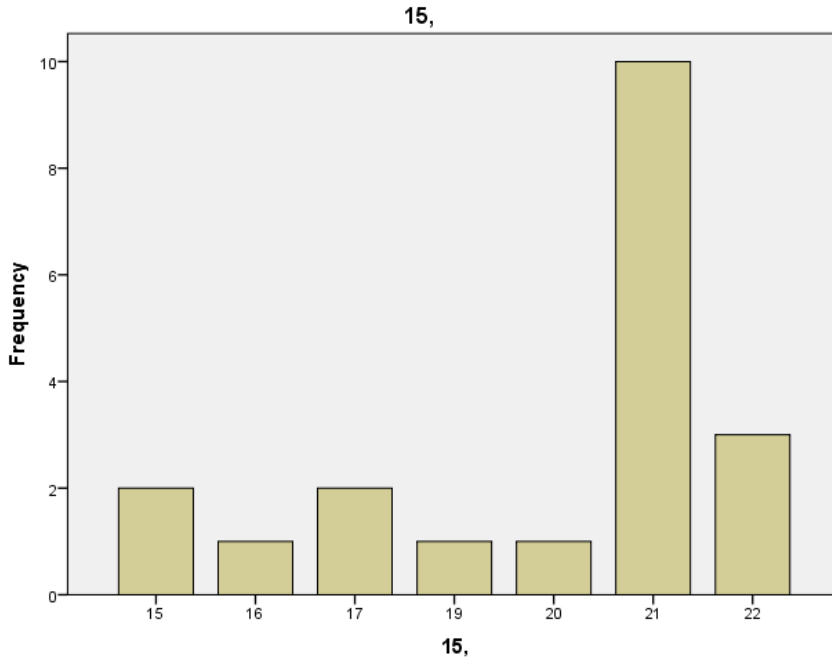
Öğretmen Tarafından Okuma Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Şubeler	A	B	C
Aritmetik Ortalama	20,65	19,75	19,1
Standart Sapma	1,26	2,35	2,73

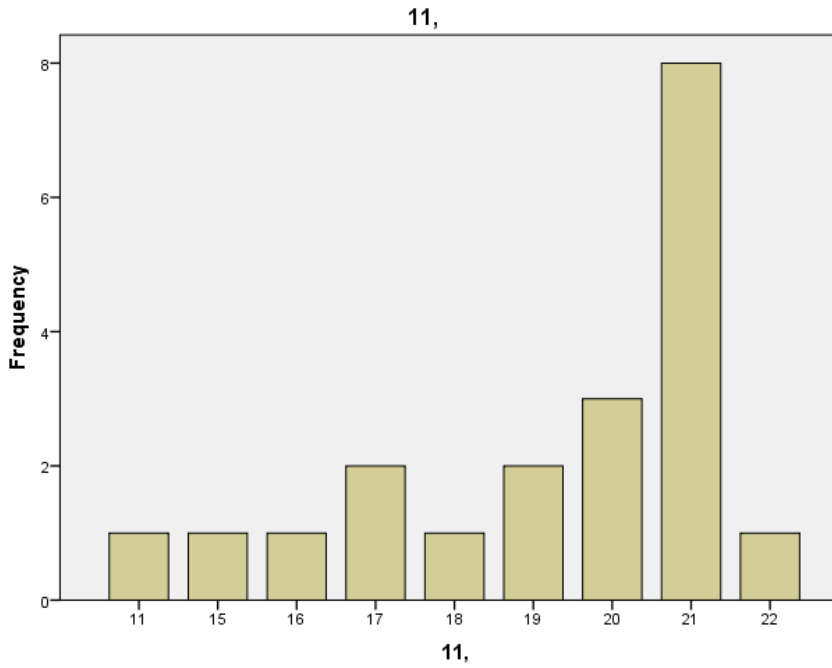
Aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda en yüksek ortalama sahip şubenin A şubesi olduğu görülmektedir. B ve C şubelerinin ortalamaları ise birbirine yakınlık göstermektedir. Standart sapma değerlerine baktığımızda ise bu kez en yüksek değer C şubesinde olduğu görülmektedir. A şubesinde ise diğer iki yöntemde olduğu gibi diğer şubelere göre daha düşük değer çıktığı görülmektedir. Bu da öğrenci puanlarının birbirine yakın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrenci puanlarının frekans dağılımı Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 8. Öğretmen tarafından okuma A şubesi frekans dağılımı



Şekil 9. Öğretmen tarafından okuma B şubesi frekans dağılımı



Şekil 10. Öğretmen tarafından okuma C şubesi frekans dağılımı

Şubelerin frekans dağılımlarına göre A şubesinde puanlar 5 farklı, B şubesinde 7 farklı, C şubesinde ise 9 farklı puana dağıldıkları görülecektir. Üç şubede de en fazla alınan puan sırasıyla 8, 10 ve 8 kişiyle 21 puandır. Bu sınavda önceki değerlendirme sınavlarından farklı olarak 22 tam puan alan öğrenciler olduğu görülmektedir. En fazla tam puan alan şube 5 kişiyle A şubesi olurken, B şubesinden 3, C şubesinden de 1 kişi tam puan aldığı görülmektedir.

Öğretmen tarafından okunan okuma etkinliği sonrasında elde edilen veriler ışığında yapılan değerlendirme sonucunda bu yöntemin diğer iki yönteme göre daha başarılı olduğu kanaatine varılmıştır. Puanların genel ortalaması 19,83 olup %90,13'lük bir başarı ortalamasına ulaşıldığı görülmektedir.

Değerlendirme sınavında “Hikayenin ana karakterlerini yazınız” sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu “*Murat, Fatih, Akşemseddin*” cevaplarını verip üç tam puan alırken, bir kısmı “*Fatih, Akşemseddin*” yazıklarından iki puan, bir kısmı da sadece “*Murat*” yazdıklarından dolayı bir puan verilmiştir.

“Metindeki en önemli olay nedir?” sorusuna “*İstanbul’un fethedilmesi, gemilerin karadan yürütülmesi, Ulubatlı Hasan’ın sancağı dikmesi, yeniçerilerin savaşması*” gibi cevaplar verilmiş ve bu cevapların hepsinin fetih içindeki unsurlar olduğundan doğru kabul edilmiştir. Toplamda üç öğrenci de “*Fatih’in tahta çıkması*” cevabını vermiş olup ve bu cevaplar doğru olarak kabul edilmemiştir.

“Murat ödevini başka nasıl araştırabilirdi?” sorusuna öğrencilerin tamamına yakını “*Bilgisayardan, internetten, kitaplardan, ansiklopedilerden*” cevaplarını verdikleri görülmüştür. Bir öğrenci “*Aile büyüklerinden*” cevabını vermiş, bir öğrenci de “*Anahtarla*” cevabını yazdıkları görülmüş ve bu cevaplar doğru kabul edilmemiştir.

“Fatih’in kuşatma sırasında karşılaştığı en büyük sorun neydi?” sorusuna da öğrenciler “*Ok yağmuruydu, savaşın uzun sürmesiydi, surlardı, gemileri karadan yürütmesiydi*” gibi kendi bakış açılarına göre gördükleri zorlukları yazdıklarından tam puan verilmiştir. Birkaç öğrenci hikayede böyle bir bilgi verilmemesine rağmen “*Düşmanların kalabalık olması*” cevabını verdiklerinden bu cevaplar doğru olarak kabul edilmemiştir. Bir öğrencinin “*Bayrağın dikilmesi*”, başka bir öğrencinin de “*İnsanların ağlaması*” gibi soruyla ilgisi olmayan cevaplarına da puan verilmemiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okuduğu bu etkinlikte öğrencilerin hikâyeyi daha iyi anladıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerle yapılan değerlendirmede özellikle ilkokul birinci ve ikinci sınıfta okuma saatlerinin öğretmen tarafından okunarak değerlendirilmesinin daha yararlı olacağı kanaatine varılmıştır.

4.4. Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?

2. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma yöntemleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına göre [$F(2,177)=21,574, p<0,05$] istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Okuma Yöntemleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Anova Testi Sonuçları

Yöntemler	N	\bar{X}	Sd	df	F	p
Öğretmen Okuması	60	19,83	2,26	2	21,574	0,000
Kütüphanede Okuma	60	17,53	2,11			
Sınıfta Sessiz Okuma	60	17,23	2,69			

Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi yöntem veya yöntemler arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testi (Tukey) yapılmıştır.

Tablo 9

Okuma Yöntemleri Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin Post hoc (Tukey) Analiz Sonuçları

(I)YÖNTEM	(J)YÖNTEM	Ortalama Farklılık (I-J)	P
Öğretmen Okuması	Kütüphanede Okuma	2,3*	0,000
	Sınıfta Sessiz Okuma	2,6*	0,000
Kütüphanede Okuma	Öğretmen Okuması	-2,3*	0,000
	Sınıfta Sessiz Okuma	0,3	0,768
Sınıfta Sessiz Okuma	Öğretmen Okuması	-2,6	0,000
	Kütüphanede Okuma	-0,3	0,768

Tablo 9.'da görüldüğü üzere öğretmen tarafından yapılan okuma yönteminde, kütüphanede okuma ve sınıfta sessiz okumaya göre pozitif yönde anlamlı bir farklılık vardır. Kütüphanede okuma ile sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur.

Sonuç olarak uygulanan okuma yöntemleri arasında sadece bir yöntemin diğer iki yönteme göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Buradan hareketle diyebiliriz ki ilkokul 2. sınıflara uygulanan okuma yöntemlerinde öğretmen tarafından okuma yöntemi, sınıfta sessiz okuma ve kütüphanede okumaya göre daha başarılı sonuç vermiş olup, sınıfta okuma ile kütüphanede okuma arasında istatistiki anlamda bir farklılık bulunmamıştır.

4.5. Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma, Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Arasında Şubelere Göre Anlamlı Farklılık Var Mıdır?

Okuma yöntemlerinin şubelere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına bakmak için veri setinin az olmasından dolayı Tek Yönlü Varyans Analizinin Nonparametric karşılığı olan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

a. Öğretmen Okuması Yöntemi Şubelere Göre İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var Mıdır?

Tablo 10

Öğretmen Okuması Şube Farklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Yöntem	Şubeler	N	Sıra Ortalaması	df	Chi Square	p
Öğretmen Okuması	A Şubesi	20	35,65	2	4,177	0,124
	B Şubesi	20	30,95			
	C Şubesi	20	24,90			

Öğretmen okuması yöntemine ilişkin şubeler arasında istatistiki olarak anlamlı farkın olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda ($X^2= 4,177$; $p=0,124$) istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 10).

b. Kütüphanede Okuma Yöntemi Şubeler Göre İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var Mıdır?

Tablo 11

Kütüphanede Okuma Şube Farklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Yöntem	Şubeler	N	Sıra Ortalaması	df	Chi Square	p
Kütüphanede Okuma	A Şubesi	20	36,38	2	3,835	0,147
	B Şubesi	20	29,08			
	C Şubesi	20	26,05			

Kütüphanede okuma şube farklarına ilişkin şubeler arasında istatistiki olarak anlamlı farkın olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda ($X^2= 3,835$; $p=0,147$) istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 11).

c. Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemi Şubelere Göre İstatistiki Olarak Anlamli Fark Var Mıdır?

Tablo 12

Sınıfta Sessiz Okuma Şube farklarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Yöntem	Şubeler	N	Sıra Ortalaması	df	Chi Square	p
Sınıfta Sessiz Okuma	A Şubesi	20	25,35	2	5,565	0,062
	B Şubesi	20	28,43			
	C Şubesi	20	37,73			

Sınıfta sessiz okuma şube farklarına ilişkin şubeler arasında istatistiki olarak anlamli farkın olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda ($X^2= 5,565$; $p=0,062$) istatistiki olarak anlamli bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 12).

Sonuç olarak okuma yöntemlerinde şubelere göre istatistiki olarak anlamli bir farklılık görülmemektedir. Bunun sebebi olarak sınıfların, okuduğunu anlamaya karşı, benzer başarı özelliklerine sahip öğrencilerden oluştuğu gösterilebilir.

4.6. Şubelerin Kendi İçinde Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma, Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Arasında İstatistiki Olarak Anlamli Bir Fark Var Mıdır?

a. A Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Arasında İstatistiki Olarak Anlamli Fark Var Mıdır?

Tablo 13

A Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Friedman Testi Analiz Sonuçları

Yöntemler	N	\bar{X}	Sd	Sıra Ortalaması	Chi Square	p
Öğretmen Okuması	20	20,65	1,26	2,80	23,688	0,000
Kütüphanede Okuma	20	18,40	1,23	1,90		
Sınıfta Sessiz Okuma	20	16,90	1,76	1,30		

A şubesinde uygulanan okuma yöntemleri arasında anlamli fark olup olmadığını anlamak için yapılan Friedman Testi sonuçlarına göre ($X^2= 23,688$; $p=0,000$) istatistiki olarak anlamli bir farkın olduğu görülmektedir (Tablo 13).

Bu farklılığın hangi yöntemler arasında olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapıldı.

Tablo 14

A Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Kütüphanede Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Kütüphane-Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	10,38	176,50	3,305	0,001
Pozitif Sıra	2	6,75	13,50		
Eşit	1				

Tablo 14.'de verilen analiz sonuçlarına göre, A şubesinde uygulanan öğretmen okuması ve kütüphanede okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen okuması yönteminin kütüphanede okuma yöntemine göre istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 15

A Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sessiz-Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	18	10,39	187,00	3,713	0,000
Pozitif Sıra	1	3,00	3,00		
Eşit	1				

Tablo 15.'de verilen analiz sonuçlarına göre, A şubesinde uygulanan öğretmen okuması ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen okuması yönteminin sınıfta sessiz okuma yöntemine göre istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 16

A Şubesi İçinde Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sessiz-Kütüphane	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	15	11,33	170,00	3,061	0,001
Pozitif Sıra	4	5,00	20,00		
Eşit	1				

Tablo 16.'da verilen analiz sonuçlarına göre, A şubesinde uygulanan kütüphanede okuma ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre kütüphanede okuma yönteminin sınıfta sessiz okuma yöntemine göre istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

b. B Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Arasında İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var mıdır?

Tablo 17

B Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Friedman Testi Analiz Sonuçları

Yöntemler	N	\bar{X}	Sd	Sıra Ortalaması	Chi Square	p
Öğretmen Okuması	20	19,75	2,35	2,75	17,558	0,000
Kütüphanede Okuma	20	17,20	2,52	1,65		
Sınıfta Sessiz Okuma	20	16,70	3,31	1,60		

B şubesinde uygulanan okuma yöntemleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan Friedman Testi sonuçlarına göre ($X^2= 17,558$; $p=0,000$) istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Tablo 17).

Bu farklılığın hangi yöntemler arasında olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

Tablo 18

B Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Kütüphanede Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Kütüphane-Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	19,75	168,00	2,955	0,003
Pozitif Sıra	2	17,20	22,00		
Eşit	1				

Tablo 18.'de verilen analiz sonuçlarına göre, B şubesinde uygulanan öğretmen okuması ve kütüphanede okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen okuması yönteminin kütüphanede okuma yöntemine göre istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 19

B Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sessiz-Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	10,12	172,00	3,140	0,002
Pozitif Sıra	2	9,00	18,00		
Eşit	1				

Tablo 19.'da verilen analiz sonuçlarına göre, B şubesinde uygulanan öğretmen okuması ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen okuması yönteminin sınıfta sessiz okuma yöntemine göre istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 20

B Şubesi İçinde Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sessiz-Kütüphane	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	9,45	94,50	0,20	0,984
Pozitif Sıra	9	10,61	95,50		
Eşit	1				

Tablo 20.'de verilen analiz sonuçlarına göre, B şubesinde uygulanan kütüphanede okuma ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın oluşmadığı görülmektedir.

c. C Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Arasında İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var mıdır?

Tablo 21

C Şubesi İçinde Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Friedman Testi Analiz Sonuçları

Yöntemler	N	\bar{X}	Sd	Sıra Ortalaması	Chi Square	p
Öğretmen Okuması	20	19,10	2,73	2,40	8,694	0,013
Kütüphanede Okuma	20	17,00	2,20	1,53		
Sınıfta Sessiz Okuma	20	18,10	2,73	2,08		

C şubesinde uygulanan okuma yöntemleri arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan Friedman Testi sonuçlarına göre ($X^2= 8,694$; $p=0,013$) istatistiki olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Tablo 21).

Bu farklılığın hangi yöntemler arasında olduğunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

Tablo 22

C Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Kütüphanede Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Kütüphane-Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	15	10,43	156,50	2,48	0,013
Pozitif Sıra	4	8,38	33,50		
Eşit	1				

Tablo 22.'de verilen analiz sonuçlarına göre, C şubesinde uygulanan öğretmen okuması ve kütüphanede okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen okuması yönteminin kütüphanede okuma yöntemine göre istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 23

C Şubesi İçinde Öğretmen Tarafından Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sessiz-Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	11	9,09	100,00	1,11	0,263
Pozitif Sıra	6	8,83	53,00		
Eşit	3				

Tablo 23.'de verilen analiz sonuçlarına göre, C şubesinde uygulanan öğretmen okuması ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 24

C Şubesi İçinde Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemleri Değişkenine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Sessiz-Kütüphane	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	9,09	100,00	1,11	0,263
Pozitif Sıra	12	8,83	53,00		
Eşit	4				

Tablo 24.'de verilen analiz sonuçlarına göre, C şubesinde uygulanan kütüphanede okuma ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre sınıfta sessiz okuma yönteminin kütüphanede okuma yöntemine göre istatistiki olarak pozitif yönde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür.

Sonuç olarak okuma yöntemlerinin şubeler içinde anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadıklarına baktığımız bu alt başlıkta, birbirinden farklı istatistiki sonuçlara ulaşılmıştır. A şubesi içinde öğretmen tarafından okuma yöntemi ile kütüphanede okuma yöntemi arasında, öğretmen tarafından okuma ile sınıfta sessiz okuma yöntemi arasında ve kütüphanede okuma ile sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farklılık değerlerine ulaşıldığı görülmüştür. B şubesinde öğretmen tarafından okuma yöntemi ile kütüphanede okuma yöntemi arasında ve öğretmen tarafından okuma yöntemi ile sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farklılığa ulaşılırken, kütüphanede okuma yöntemi ile sınıfta sessiz okuma yöntemi arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. C şubesinde ise; öğretmen tarafından yapılan okuma yöntemi ile kütüphanede okuma yöntemi arasında ve kütüphanede okuma yöntemi ile sınıfta sessiz okuma yöntemi arasında anlamlı farklılığa ulaşılırken, öğretmen tarafından okuma ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.7. Öğretmen Okuması, Kütüphanede Okuma ve Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemlerinde Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var Mıdır?

a. Öğretmen Okuması Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var Mıdır?

Tablo 25

Öğretmen Okuması Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Yöntem	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	Kız	24	26,02	624,50	324,5	0,091
Okuması	Erkek	36	33,49	1205,50		

Öğretmen okuması yöntemine göre cinsiyet değişkenine ilişkin fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre ($U=324,50$; $p>0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Tablo 25).

Buna göre öğretmen tarafından yapılan okuma yönteminde cinsiyet farkı olmadan öğrencilerin benzer değerlere ulaştıkları söylenebilir.

b. Kütüphanede Okuma Yönteminde Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var mıdır?

Tablo 26

Kütüphanede Okuma Yöntemi Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Yöntem	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kütüphanede	Kız	24	24,71	593,00	293,00	0,033
Okuma	Erkek	36	34,36	1237,00		

Kütüphanede okuma yöntemine göre cinsiyet değişkenine ilişkin fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre ($U=293,00$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir (Tablo 26).

c. Sınıfta Sessiz Okuma Yönteminde Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstatistiki Olarak Anlamlı Fark Var mıdır?

Tablo 27

Sınıfta Sessiz Okuma Yöntemi Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Yöntem	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kütüphanede	Kız	24	28,48	683,50	383,50	0,460
Okuma	Erkek	36	31,85	1146,50		

Sınıfta sessiz okuma yöntemine göre cinsiyet değişkenine ilişkin fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre ($U=383,50$; $p>0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 27).

Sonuç olarak; yapılan üç farklı okuma yöntemine göre cinsiyet değişkenine ilişkin sadece kütüphanede okuma yönteminde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer iki yöntemde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.



BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

5. 1. Sonuç

Bu araştırma kapsamında sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın uygulama safhası toplam üç hafta sürmüş olup, sesli ve sessiz okuma yöntemleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuç şu şekilde sıralanabilir;

1- İlkokul 2. sınıf öğrencilerinde uygulanan sınıfta öğretmen okuması etkinliğinde tüm şubelerde diğer iki yönteme göre daha yüksek puan ortalamasına ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmen tarafında okumada akıcı okuma sağlandığı, telaffuzlara dikkat edildiği, vurgu ve tonlamalara dikkat edildiği gibi sebepler gösterilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin, okuyucunun öğretmen olmasından dolayı daha dikkatli dinleme yaptıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmen tarafından okuma yapılan yöntemde 22 puan üzerinden şubeler sırasıyla A şubesi 20,65, B şubesi 19,75 ve C şubesinde 19,1 aritmetik ortalama değerlerine ulaşılmıştır.

2- Kütüphanede okuma yönteminde ise daha farklı sonuçlar elde edildi. Buna göre, A şubesinde 18,4, B şubesinde 17,2 ve C şubesinde 17,0 puan ortalamalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin, sınıftan farklı bir ortamda kitap okumalarının anlamaya etkisi, öğretmen tarafından okuma yöntemine göre daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

3- Sınıfta sessiz okuma yönteminde de A şubesinde 16,9, B şubesinde 16,7, C şubesinde 18,1 ortalama değerlerine ulaşıldı. Diğer iki yöntemden farklı olarak sınıfta sessiz okuma puan ortalamalarında C şubesi öğrencilerinin daha yüksek puan ortalamasına ulaştıkları görülmüştür. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek puan ortalamasının ulaşıldığı

yöntem öğretmen tarafından yapılan okuma yöntemidir. İkinci yöntem olarak A ve B şubesi için kütüphanede okuma yöntemi iken, C şubesi için sınıfta sessiz okuma yöntemi olduğu görülmüştür. Üçüncü olarak da yine A ve B şubesi olarak sınıfta sessiz okuma yöntemi iken, C şubesi için kütüphanede okuma yöntemi olduğu görülmüştür.

4- Uygulanan üç farklı yöntem arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakıldığında öğretmen tarafından yapılan okuma yönteminde, kütüphanede ve sınıfta yapılan okuma yöntemlerine göre pozitif yönde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kütüphanede ve sınıfta sessiz okuma yöntemleri arasında ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

5- Okuma yöntemlerinin şubelere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına bakıldığında öğretmen tarafından sesli okuma, sınıfta sessiz okuma ve kütüphanede sessiz okuma yöntemlerine göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

6- Şubelerin kendi içinde okuma yöntemlerine göre anlamlı farkın oluşup oluşmadığına bakıldığında, üç farklı yöntemin de şubeler içinde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Yani A şubesinde, B şubesinde ve C şubesinde de üç farklı yöntem arasındaki farklı puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

7- Okuma yöntemlerinde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı fark oluşup oluşmadığına ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmen okuması ve sınıfta sessiz okuma yöntemlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmazken, kütüphanede okuma yönteminde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

5. 2. Tartışma

Genel olarak sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin okuduğunu anlamaya farklı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içinde yapılan öğretmen tarafından sesli ve sessiz okuma yöntemlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen tarafından yapılan sesli okumanın anlama üzerinde sessiz okumaya göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Özellikle öğretmenin akıcı okumayı öğrencilere göre daha iyi yapabildiği düşünüldüğünde, akıcı okumanın anlam kurma düzeyine etkileri oldukça önemli düzeydedir. Mekân değişikliğini de düşündüğümüzde bazı öğrenciler için sınıf dışı bir alanda okuma etkinliği yapmak yararlı olabilir. Benzer bir çalışmada Akar (2009), sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisini incelemiştir. Çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada sesli ve sessiz okumaya göre hangilerinin daha etkili olduğu sorusuna yanıt aramış ve

araştırma sonuçlarına göre sessiz okumanın anlama üzerindeki etkisinin sesli okumaya göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ilköğretim 8. sınıf ile ilkokul 2. Sınıflar arasında sesli ve sessiz okumada anlam çıkarma yönüyle farklılıklar olduğu söylenebilir. Akıcı okuma becerisi geliştikçe öğrencilerin sesli okumadan daha çok sessiz okumada daha iyi anlam kurdukları söylenebilir. Kuşdemir (2014) doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiş ve deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uyanık (2011)'ın gerçekleştirdiği ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması araştırmasında da boşluk tamamlama tekniğiyle okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilip karşılaştırılması yapılmıştır. Boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmada, Kaya (2008) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle cümle temelli yöntemle okuma yazma öğrenen öğrenciler arasında okuduğunu anlamaları arasında fark bulunmamıştır.

5. 3. Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında önerileri şu şekilde sıralayabiliriz;

1- Öncelikle sınıf öğretmenleri birinci sınıfta öğrencilerine okuma sevgisi, okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Bu alışkanlığı kazandırdıktan sonra hızlı okumadan ziyade okuduğunu anlamının daha önemli olduğu bilincini öğrencilere vermelidir. Her gün mutlaka okulda kitap okuma etkinliği yapmalı, boş vakitlerde kitap okunabilir düşüncesi yerine, kitap okumak için zaman oluşturulmalı düşüncesini benimsetmelidir. Periyodik zamanlarda öğrencilerde kitap okumaya karşı motivasyon sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir. Öğrenciler için en iyi örnek rol model olarak öğretmendir. Bu sebepten öğretmenler de öğrencilerine iyi bir rol model olmak için fırsat buldukça kitap okumalıdır. Öğrencilerini sık sık okul kütüphanesine götürerek kitaplarla etkileşime sokmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalı ve onlar için en uygun okuma yöntemini

kullanmalıdır. Farklı yöntemler deneyerek öğrencileri için en faydalı olanını bulmalarında yarar vardır.

2- Öğrenciler kitap okumayı bir alışkanlık haline getirmelidir. Her gün düzenli olarak ve üstüne koyarak kitap okumalıdır. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanmanın diğer derslere de katkısı olduğunun farkına varabilmelidir. Kitabın yanında dergi, gazete vb. okuma araçlarını da takip edebilirler.

3- Öğretmen sınıfta öğrencilerine sırayla sesli okuma yaptırmalı ve onların okuma becerilerinin gelişimini düzenli olarak takip edebilirler. Yeterli gelişimi sağlayamayan öğrencilerle birebir ilgilenebilirler.

4- Okuması iyi durumda olan öğrencilere farklı kitap türleri tavsiye etmeli ve okuma düzeylerini daha da geliştirici tavsiyelerde bulunabilirler.

5- Öğretmenler okullardaki mevcut şartlara göre okuma etkinliklerini sınıf dışına taşıyabilmelidirler. Bazen okul bahçesinde, bazen bir başka sınıfta, bazen kütüphanede okuma etkinliği yapmalıdırlar. Böylelikle mekân değişiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini değerlendirebilirler.

6- Öğrencilerin okumaya yeni başladıkları dönemde evde de sesli okuma etkinlikleri yapmaları tavsiye edilebilir.

7- Öğretmenler sesli okuma etkinliklerini sadece Türkçe dersleri ile sınırlandırmayıp, diğer derslerde de sesli okuma yaptırmalarında yarar olabilir.

8- Bu araştırmada sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelendiğinden, başka araştırmacılar da sesli okuma yönteminde öğrencilerin sırayla sesli okuması gibi yöntem değişikliğiyle bir başka araştırma konusu oluşturabilirler. Kütüphanede sessiz okuma yerine okulun şartlarına uygun olarak başka bir mekânda okuma yaparak, okuduğunu anlama üzerine etkisini inceleyebilirler.

KAYNAKLAR

Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/264266> sayfasından erişilmiştir.

Ayçin, A., A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi yibo örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bloom, B., S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D., A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi yeni programa uyarlanmış*.

Bursa: Alfa Aktüel.

Çelenk, S. (Ed.). (2013). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi

- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Gazi Üniversitesi TÜBAR*, (27), 201-223.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A
- Dökmen, Ü. (1994). *İlkokul çocuklarında okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin
- Karaalioglu, S., K. (1992). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkilap
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karasu, M. (t.y.) Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. *Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı*. <http://www.eaab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 59-80.

Karslı, Ö. (2014). Kitap okuma AB’de yüzde 21, bizde 0,1.

<http://www.gazetevatan.com/kitap-okuma-ab-de-yuzde-21--bizde-0-1--632957-yasam/> sayfasından erişilmiştir.

Katırcı, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel

Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*

Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA ulusal raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Nas, R. (2001). *Metinlerle ilk okuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi

Özbay, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi

Ruddel, B. & Ruddel, M. R. (1995). *Teaching children to read and write*. USA: Allyn & Bacon

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı

Şahinli, A. (2008). *Hikaye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/7323> sayfasından erişilmiştir.

Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB

Temur, T. (Ed.). (2011). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldız, M. (2013). The Role Of The Reading Motivation, Reading Fluency And Reading Comprehension On Turkish 5th Graders' Academic Achievement. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/4, 1461-1478 <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>

Yılmaz, M. (2008). Türkçe okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 131-139.

Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6737/90566> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



BAŞARI TESTİ SORULARI (FATİH'LE BİR GÜN KİTABI)

1. Fatih Sultan Mehmet hangi tarihte doğmuştur?
a. 29 Mart 143 b. 29 Mart 1432 c. 29 Mayıs 1453
2. Fatih Sultan Mehmet'in babasının adı nedir?
a. II. Murat b. II. Selim c. IV. Murat
3. Akşemseddin kimdir?
a. Fatih'in amcası b. Fatih'in hocası c. Fatih'in kardeşi

4. Okuduğunuz hikayede geçen ana karakterleri yazınız.

.....
.....

5. Yeniçeri, hünkar, taht kelimelerini birer cümle içinde kullanınız.

.....
.....
.....

6. Okuduğunuz metindeki en önemli olay sizce nedir?

.....
.....
.....

7. Okuduğunuz metnin ana fikri ne olabilir?

- a. Başarıya ulaşmak için birçok yol denemek gerekir.
- b. İlim sahibi olmak için çok çalışmak gerekir.
- c. Devleti büyütebilmek için yeni yerler fethetmek gerekir.

8. Fatih Sultan Mehmet'in görevi neydi?

- a. Öğretmenlik yapmak
- b. Güvenliği sağlamak
- c. Devleti yönetmek

9. Padişah kelimesinin eş anlamlısı nedir?

- a. Hoca
- b. Sultan
- c. Han

10. Hikayede geçen sancak kelimesinin diğer anlamı nedir?

a. Ok

b. Mızrak

c. Bayrak

11. Padişah kelimesini bir cümle içinde kullanınız.

.....

12. Murat, ödevini başka türlü nasıl araştırabilirdi?

.....

13. Fatih'in kuşatma sırasında karşılaştığı en büyük sorun neydi?

.....

14. "Çok geçmeden surlar açılmış, İstanbul nihayet fethedilmişti."

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fethetmek kelimesi, yukarıdaki anlamında farklı bir anlamda kullanılmıştır?

a. Fatih, İstanbul'dan sonra pek çok şehir fethetmiştir.

b. O, aynı zamanda gönülleri de fethetmiştir.

c. En büyük hedefi Avrupa'yı fethetmekti.

15. Savaş kelimesinin zıt anlamlısı nedir?

a. Harp

b. Kavga

c. Barış

BAŞARI TESTİ SORULARI (MİMAR SİNAN'LA BİR GÜN)

1. Mimar Sinan aşağıdaki seferlerden hangisine katılmamıştır?

- a. Belgrat Seferi b. Rodos Seferi c. Viyana Seferi

2. Mimar Sinan'ın çıraklık eseri hangisidir?

- a. Süleymaniye b. Selimiye c. Şehzade Camii

3. Süleymaniye Camii Mimar Sinan'ın hangi eseridir?

- a. Kalfalık b. Çıraklık c. Ustalık

4. İş odasında kalan isleri ne yapıyorlardı?

- a. Katran b. Mürekkep c. Boya

5. Okuduğunuz hikayede geçen ana karakterleri yazınız.

.....
.....

6. Usta, kalfa, çırak kelimelerinin geçtiği birer cümle yazınız.

.....
.....
.....

7. Okuduğunuz metindeki en önemli olay sizce nedir?

.....
.....
.....

8. Osmanlı Devleti'nde yeniçeriler ne iş yaparlardı?

- a. İşçilik b. Mimarlık c. Askerlik

9. Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlılarını yazınız.

Doğru -

Yamuk -

10. Aşağıdaki kelimeleri uygun yerlere yazınız.

(Mimar Sinan-Cami-Belgrat-Mısır-Saray-Kanuni Sultan Süleyman)

Karakter

Yer

Mekan

.....
.....

11. Mimar Sinan'ın en önemli özelliği neydi?

.....
.....

12. Aşağıdaki cümleleri oluş sırasına göre sıralayınız.

(.....) On üç günde köprüyü tamamladım.

(.....) Kanuni Sultan Süleyman, köprüyü yapma görevini bana verdi.

(.....) Bu sayede mimarbaşı oldum.

13. Bu hikayede verilmek istenen mesaj ne olabilir?

a. Amaçlarımıza ulaşmak için çaba harcamamız gerekir.

b. İyi bir mimar olmak için önce asker olmak gerekir.

c. Cami yapmak çok zor bir iştir.

14. Camiye örümceklerin gelmemesi için başka nasıl bir çözüm bulunabilirdi?

.....
.....

15. Mimar Sinan, caminin minaresinin yamuk olduğunu söyleyen çocuklara başka nasıl bir çözüm bulabilirdi?

.....
.....

BAŞARI TESTİ SORULARI (MEVLANA'YLA BİR GÜN)

1. Mevlana nerede doğmuştur?

- a. Konya'da b. Belh'te c. Karaman'da

2. Mevlana ne demektir?

- a. Hocamız b. Büyüğümüz c. Efendimiz

3. Mevlana'nın en çok bilinen eserinin adı nedir?

- a. Safahat b. Makalat c. Mesnevi

4. Okuduğunuz hikayede geçen ana karakterleri yazınız.

.....
.....

5. "Sizin gibi akıllı çocuklara bugün bazı öğütlerim var."

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öğüt kelimesi yukarıdaki anlamından farklı kullanılmıştır?

a. Öğretmenimiz bize her zaman öğütler verir.

b. Çiftçiler buğdayları makinalarda öğütürler.

c. Ailemizin öğütlerini her zaman dikkate almalıyız.

6. Çarşıda kavga eden adamlara, Mevlana başka ne söyleyebilirdi?

.....
.....
.....

7. Okuduğunuz kitapta geçen en önemli olay sizce nedir?

.....
.....
.....

8. Okuduğunuz hikayede verilmek istenen mesaj ne olabilir?

a. İyi bir insan olmak için çocukları sevmek gerekir.

b. İnsanlara hoşgörülü, diğer canlılara karşı merhametli olmak gerekir.

c. Bilgiyi aktarmak için kitap yazmak gerekir.

9. Hikayede geçen aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlılarını yazınız.

Aç -

İyi -

Geçmiş -

10. Hikayede geçen barış kelimesinin eş anlamlısı nedir?

a. Savaş

b. Kavga

c. Sulh

11. Hikayede geçen misafir kelimesinin diğer anlamı nedir?

a. Konuk

b. Komşu

c. Dost

12. Aşağıdaki cümleleri oluş sırasına göre sıralayınız.

(.....) Koşarak Mevlana'nın yanına gittik.

(.....) Hoş bulduk efendim, dedim.

(.....) Yeni bir arkadaşınız gelmiş. Hoş geldin evladım, dedi.

13. Aşağıdaki kelimeleri uygun yerlere yazınız.

(Konya-Mevlana-Arif-Mevlana Müzesi-Kulübe-Çarşı)

Karakter

Yer

Mekan

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Mevlana'nın en önemli özelliği sizce nedir?

.....

.....

.....

15. Fatih Sultan Mehmet ile Mevlana'nın ortak özelliği ne olabilir?

a. Tanınmış kişiler olmaları

b. Yönetici olmaları

c. Asker olmaları



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.7474207

24.05.2017

Konu : Ramazan GÜÇLÜ'nün Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Ramazan GÜÇLÜ'nün "İlkokul Öğrencilerine Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazandırılmasında Farklı Okuma Yöntemlerinin Etkilerinin İncelenmesi" konulu araştırma isteği Ramazan GÜÇLÜ'nün 23/05/2017 tarihli ve 7345939 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Ramazan GÜÇLÜ'nün "İlkokul Öğrencilerine Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazandırılmasında Farklı Okuma Yöntemlerinin Etkilerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını Yıldırım ilçesi Hasan Öztimur İlkokulu ve Mudanya ilçesi Özel Yedi Renkli Çınar İlkokulu'nda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
24.05.2017

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Konağı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA

Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Tel: (0224) 445 16 25

Leyla DİKİCİ

AR-GE VHKI

(0224) 215 25 39