

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMANIN
İLKÖĞRETİM ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE
OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

Şafak KAMAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**KIRŞEHİR
OCAK 2012**

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMANIN
İLKÖĞRETİM ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE
OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

Şafak KAMAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN**

**KIRŞEHİR
OCAK 2012**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye.....

Üye.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../.....

Doç. Dr. Şahmurat ARIK
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmada, İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan ilköğretim okulları arasından sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki 3. Sınıf şubesindeki öğrencileri oluşturmuştur.

Bu iki şubedeki öğrencilerden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma ile ilgili hazır bulunuşluluk seviyeleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile tespit edildikten sonra, deney grubu öğrencilerine “*tekrarlı okuma*” stratejisi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir.

Yapılan uygulamalar neticesinde elde edilen okuma düzeyi puanları SPSS programında değerlendirilmiş ve deney grubu öğrencilerinin lehine; okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirdikleri ve okuma sırasında yaptıkları hataları azaltmaları bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Anlama, Akıcı Okuma, Tekrarlı Okuma Stratejisi

ABSTRACT

This study aimed to examine the effect of repeated reading which is one of reading fluency strategies on improving reading performance of third-grade elementary school students.

The sample of this study was the third-grade students who studied in two different classes, who were in the same socio-economic status and selected from an elementary school in Kaman, Kırşehir.

One of these classes was the control group and the other is the experimental group. Before the intervention, the students' reading performance was assessed by using "Informal Reading Inventory". While "repeated reading" strategy was used in control group for ten weeks education, total fifty hours by using one reading text each week, the students of the control group normally continued to study.

After the intervention, the students' reading performance scores obtained from the assessment process were analyzed by SPSS programme. It was found that experimental group students improved remarkably in regard of improving their reading level and comprehension and reducing their mistakes during reading when compared control group.

Keywords: Reading, Comprehension, Reading Fluency, Repeated Reading Strategy

ÖN SÖZ

Araştırma konumu seçerken beni yönlendiren, yüreklendiren, araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılmasında yol gösteren, eleştiren, somut öneri sunarak araştırmanın yapılmasını sağlayan, hoş görüşünü, bilgi ve yardımını hiç esirgemeyen değerli hocam ve yüksek lisans tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Yüksek Lisans Programına başlamamdan bitimine kadar desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Nilüfer KAMAN' a ve çok değer verdiğim arkadaşım Muhammet BAŞTUĞ' a teşekkürlerimi sunarım.

Şafak KAMAN

Kırşehir 2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Akıcı Okuma	14
1.1.2. Akıcı Okuma Stratejileri.....	19
1.1.2.1.Destekli (Yardımla) okuma.....	19
1.1.2.2.Yankılı okuma.....	20
1.1.2.3.Koro halinde okuma.....	20
1.1.2.4.Eşli okuma.....	21
1.1.2.5.Arkadaşla okuma.....	21
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	27
1.3. ALT PROBLEMLER.....	27
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	28
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	28
1.6. VARSAYIMLAR.....	29
1.7. SINIRLILIKLAR	29
1.8. TANIMLAR	30
1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
BÖLÜM II	43
YÖNTEM	43
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	43
2. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM	44
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	45
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	50
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	52
BÖLÜM III	58
BULGULAR VE YORUMLAR	58
BÖLÜM IV	83
TARTIŞMA	83
BÖLÜM V	86

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	86
5.1. SONUÇLAR	86
5.2. ÖNERİLER	88
KAYNAKLAR	91
EKLER	98
EK- 1: Bayramlıklarım adlı okuma metni ve anlama soruları.	98
EK- 2: Bu Dünya Hepimizin adlı okuma metni ve anlama soruları.	100
EK- 3: Okuma Alışkanlığı adlı okuma metni ve anlama soruları.	102
EK- 4: Kırmızı Karınca Ailesi ile Bencil Karınca adlı okuma metni.	104
EK- 5: Denizi Özleyen Çocuk adlı okuma metni.....	105
EK- 6: Çatlak Kova adlı okuma metni.	107
EK- 7: Sende Büyüyorsun adlı okuma metni.....	108
EK- 8: Reklamlar adlı okuma metni.	110
EK- 9: Trafik adlı okuma metni.	112
EK- 10: Saygın İnsan adlı okuma metni.	113
EK- 11: Atatürk'ün İğde Ağacı adlı okuma metni.	114
EK- 12: Sana Borçluyuz adlı okuma metni.....	116
EK- 13: Doğal Afetler adlı okuma metni.....	117
EK- 14: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Değerlendirme Ölçüm Sonuçları.	118
EK- 15: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ara Değerlendirme Ölçüm Sonuçları.	119
EK- 16: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Değerlendirme Ölçüm Sonuçları.	120
EK- 17: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Değerlendirme Ölçüm Sonuçları.	121
EK- 18: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ara Değerlendirme Ölçüm Sonuçları.	122
EK- 19: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Değerlendirme Ölçüm Sonuçları.	123
EK- 20: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Okuma Sırasında Yaptıkları Hata Sayısı.	124

EK- 21: Deneý Grubu D-2 Kodlu Öğrencinin Ön deęerlendirme Yanlıř Analizi Envanteri Ölçeęi (ortam ölçeęi+seslendirme ölçeęi+anlama ölçeęi).....	125
EK- 22: Deneý Grubu D-2 Kodlu Öğrencinin Son deęerlendirme Yanlıř Analizi Envanteri Ölçeęi (ortam ölçeęi+seslendirme ölçeęi+anlama ölçeęi).....	128
EK- 23: Kontrol Grubu K-4 Kodlu Öğrencinin Ön değerlendirme Yanlış Analizi Envanteri Ölçeği (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği).....	131
EK- 24: Kontrol Grubu K-4 Kodlu Öğrencinin Son değerlendirme Yanlış Analizi Envanteri Ölçeği (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği).....	134
EK- 25: Araştırma İzin Belgesi.....	137

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin t-testi ile karşılaştırılması.....	59
Tablo 2. Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma düzeyleri ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması.....	60
Tablo 3. Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma düzeyleri ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması.....	61
Tablo 4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması.....	61
Tablo 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması	62
Tablo 6. Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması.....	63
Tablo 7. Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması.....	64
Tablo 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması	64
Tablo 9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması.....	65
Tablo 10. Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma hataları ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması.....	66
Tablo 11. Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma hatası ölçümlerinin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi İle karşılaştırılması	66
Tablo 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin Mann-Whitney U-Testi İle karşılaştırılması	67
Tablo 13. Deney grubu okuma düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	68
Tablo 14. Deney grubu anlama düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	68
Tablo 15. Deney grubu okuma hataları ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	69

Tablo 16. Kontrol grubu okuma düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	70
Tablo 17. Kontrol grubu anlama düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	70
Tablo 18. Kontrol grubu okuma hatası ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	71
Tablo 19. Deney grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	71
Tablo 20. Deney grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	72
Tablo 21. Deney grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	72
Tablo 22. Kontrol grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	73
Tablo 23. Kontrol grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	74
Tablo 24. Kontrol grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması	74
Tablo 25. Deney grubu okuma düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	75
Tablo 26. Deney grubu anlama düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	76
Tablo 27. Deney grubu okuma hatası ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	76
Tablo 28. Kontrol grubu okuma düzeyi ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	77
Tablo 29. Kontrol grubu anlama düzeyi ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	77
Tablo 30. Kontrol grubu okuma hatası ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	78
Tablo 31. Deney grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	78

Tablo 32. Deney grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	79
Tablo 33. Deney grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	80
Tablo 34. Kontrol grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	80
Tablo 35. Kontrol grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	81
Tablo 36. Kontrol grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması.....	81

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma probleminin tanımı, araştırmanın önemi, kapsamı, amacı ve yapılan çalışmanın bilime sağladığı katkılar sunulmuştur.

1.1. PROBLEM DURUMU

İlköğretim yıllarında kazanılan, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencinin ileri dönemlerdeki öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Akıcı okuma öğrencinin okuduğunu daha iyi anlaması için gereklidir. Öğrenciler akıcı okuyarak, okuduğunu anlayacak ve okuduklarından çıkarımlarda bulunabileceklerdir.

Okuma, ilköğretim birinci sınıfta öğretilen ve hayat boyu geliştirilen bir beceridir. İlköğretime başlayan her birey okumayı belirli bir zaman diliminde öğrenmektedir. Fakat okumayı öğrenen bireylerin büyük bir çoğunluğu akıcı okuyamamakta ve okumada anlama sorunu yaşamaktadır. Oysa ilköğretimin hangi basamağında olursa olsun birey akıcı okuyabilmeli ve okuduğunu anlayabilmelidir. Aksi takdirde okuma sadece seslendirme olarak kalacaktır.

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

kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerikli olmak durumundadırlar (Akyol, 2008:29).

İlköğretim; 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsar ve ülkemizdeki tüm çocuklar için zorunludur. Bu eğitim seviyesinde çocuklara beceri, bilgi ve olumlu davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasına çalışılır. Bu okullarda öğrenciler hayata ve kendi ilgi ve becerileri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlanırlar (Şahin, 2005: 270). Bu nedenle öğrencilerin yetiştirilme sürecinde okuma becerisi en iyi şekilde kazandırılmalıdır. Çünkü okuma yetersizliği olan bir öğrencinin anlaması zayıf olacaktır.

Okuma, eğitim sonucu kazandırılan ve zamanla gelişen bir beceridir. Ancak bu eğitimin yapılış şekli ve uygulaması ile ilgili birbirinden farklı görüşler ileri sürülmektedir. Okuma ve anlama üzerine literatürde birçok tanım yapılmıştır. Tanımlara bakıldığında birçoğunun, seslendirme ve anlama üzerinde durduğu görülmektedir.

Şahin (2009: 216)'e göre okuma; yazılı sembolleri görme, algılama, anlamını kavrama ve seslendirme işidir. Okumanın bu unsurlarından en önemlisi anlamının oluşmasıdır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilinin iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir (Akyol, 2008:29).

2000 yılında uluslararası okuma panelinin raporuna göre beş önemli okuma alanı belirlenmiştir. Bunlar; “ses farkındalığı, harf eğitimi, kelime eğitimi, okuduğunu anlama stratejileri ve akıcı okuma”dır (Therrien, 2004:252). Okuma; görme ve seslendirme yönleriyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel faaliyet isteyen karmaşık bir süreçtir. Bu niteliklerin kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok öğrencinin fizikî ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır (Özbay, 2007:4).

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreçtir. Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2005:20) okuma süreci; “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak nitelendirilmektedir. Okuma, yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır (Ocak, 2004:20). Okuma eğer anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır (Kavcar ve diğ., 1998:49). İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur, okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 1999:56).

Güneş (2004:60)’e göre anlama metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçları çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Bu tanıma göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır.

Anlama sürecinde bütün bu zihin faaliyetleri önceki bilgilerle birleşmekte ve okunan metin okuyucunun deneyimleri ışığında incelenmektedir (Temizkan, 2007)

Gündelik yaşamda okuma, çok farklı amaçlara yönelik gerçekleşir: Belirli bir görevi yerine getirmek, bilgiye ulaşmak, bilgilendirmek, kişisel gelişim, boş zamanları değerlendirmek gibi amaçlar bunlardan bazılarıdır (İnal, 2007;51). Okuma her ne amaçla yapılırsa yapılsın asıl amaç okunanı anlamadır.

Günümüzde okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır” (Akyol, 2008:29). Akça (2004) “hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir” demektedir.

Luma (2002:9) da okumanın temel amacının anlamayı sağlamak olduğu görüşündedir. Ona göre anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Bu etkinlik, bir dizi zihinsel işlemi gerektirir. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde saklıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Okuma, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılacak için okunur. Okuma neticesinde

mutlaka anlama gerekleŒmelidir. Eğer özümleme ve anlama gerekleŒmemiŒse okuma amacına ulaŒmamıŒ demektir (ifti ve Temizyürek, 2008:110).

Okumanın asıl amacı anlamı kavramak olduğuna göre, kelime Œekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel Œekillerini tanıma, hem de söz geliŒinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teŒkil eder.

İlköğretimin ilk yıllarında, okumanın öğrenilmesi için okullarda planlı bir okuma eğitimi verilmektedir. Ancak, yalnızca okumayı bilme, yazılı materyallerden bilgi edinme için yeterli değildir. Sınıflar ilerledikçe okuma iŒi daha karmaŒık ve zor hale gelir. Öğrenciler deęiŒik biçimlerde organize edilmiŒ kitapları okuyup, kitaplarda öne sürölen görüŒleri anlamak, onları yorumlamak, değerlendirmek, eleŒtirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyarlar. Tüm bunlar temel okuma becerilerinin ötesinde öğrencilerin çok amaçlı okuma becerilerinin sistematik olarak geliŒtirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Yıldırım ve diğ., 2000:59).

Güneyli (2008) okumanın sadece okul öğrenmelerinde değil, hayatın en temel noktasında yer aldığını ifade etmektedir. Okuma becerisi bireyin hayatında, ilerlemesi ve kendini gerekleŒtirmesi adına çok önemli bir etkiye sahiptir. Okuyan kiŒi araŒtırmacı ve sorgulayıcıdır. Bu yüzden okuma eylemi sadece okul yıllarında öğrenilen bir etkinlik olarak düŒünülmemelidir. Okuma alışkanlığı, öğrencilerin temelde okul sıralarında iken kazanmaları gereken bir beceridir. Öğrenciler okul

çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olmaktadır (Şahin, 2009:217)

Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler hayatın her alanında başarılı olurlar (Çaycı ve Demir, 2006:438).

Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma-yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç, hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir (Ünal ve Köksal, 2007).

Okunanı anlamak ve yorumlamak için dikkat edilmesi gereken bir takım kurallar vardır. Millî Eğitim Bakanlığının 3. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı (2010:13)'nda öğrenciler için okuma kurallarından şu şekilde bahsedilmiştir:

Okumak için hazırlık yapma: Okunacak metnin belirlenmesi, okuma ortamının düzenlenmesi vb. hazırlıklardır.

Okuma amacı belirleme: Öğretmenin öğrenciye neyi, niçin okuyacağı konusunda yardımcı olmasıdır.

Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etme: Telaffuzunda zorluk yaşanan kelimelerin nasıl söyleneceği öğretmen tarafından örneklendirilerek öğrencinin doğru telaffuz etmesi sağlanmalıdır.

Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma: Öğretmenin, örnek okumalarla noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisine dikkat çekmesi ve öğrencilerin noktalama işaretlerinin bulunduğu yerlerde nefeslerini doğru ayarlayarak okumasını sağlamasıdır.

İşitilebilir ses tonuyla okuma: Öğrencilerin seslerini sınıfta duyulabilecek şekilde ayarlayarak okumasıdır.

Sesli okumada vurgu ve tonlamaya dikkat etme: Sesli okumada bazı sözcüklerin diğerlerinden daha belirgin söylenişi “vurgu”; sesin alçalıp yükselmesi, sertleşip yumuşaması, kalınlaşıp incelmesi de “tonlama”dır. Öğrencilerin, öğretmenin örnek okumalarında yaptığı vurgu ve tonlamaya dikkat edip sesli okumalarda uygulamasıdır.

Akıcı okuma: Gereksiz kelime ve ses tekrarları olmaksızın, duraklama yapmadan, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek konuşur gibi okumadır.

Kurallarına uygun sessiz okuma: Fısıldamadan, dudakları kıpırdatmadan, başını sağa- sola çevirmeden, sallanmadan, gözleriyle takip ederek okumadır.

Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırma: Öğretmenin okumaya uygun bir sınıf ortamı oluşturarak, okunacak metne ilgilerini çekecek sorular hazırlayarak öğrencilerin dikkatlerini okunacak metne yoğunlaştırmasıdır.

Öğrenciler için okuma kurallarına bakıldığı zaman akıcı okumanın da olduğu görülmektedir. Öğrencilere verilen eğitimin sonucunda akıcı okumaları da beklenmektedir. Akıcı okumak anlamayı güçlendirmektedir. Akıcı okuyabilmek için öğrencilerin hızlı okuyabilmesi gerekmektedir. Okuma hızını artırmak için Akyol (2008:79) okuyuculara şu tavsiyelerde bulunmuştur:

1. Kendi kendinizi hızlı okumaya motive ediniz ve normal okumanızdan daha hızlı okumaya çalışınız.
2. Uygun bir zaman seçerek her gün evde 15-20 dakika okuma çalışması yapınız.
3. İlgi duyduğunuz materyalleri okuyunuz.
4. Anlayıp anlamadığınızı kontrol ediniz. Bunu soruları kullanarak ve kısa özetlemeler yaparak anlamaya çalışınız.
5. Okuma hızınızı hesaplayınız ve kontrol altında tutunuz.
6. Günler ilerledikçe materyalin güçlük düzeyini yükseltiniz. Bu şekilde 6-8 hafta çalışılırsa sonuca ulaşılır.
7. Okuduğunuz hususlar hakkında yargılayıcı kararlar veriniz.

8. Okumada öncelikleri belirleyiniz.
9. Paralel okumalar yapınız. Konuyu bir kaynaktan anlamadıysanız başka bir kaynaktan da okuyunuz.
10. Öncelikle özetleri okuyunuz.
11. Satırları okurken karartma yapmayınız.
12. Alt başlıkları soruya dönüştürünüz.
13. Uygun ortamda okuyunuz.
14. Zaman zaman göz atma tekniğini kullanınız.
15. Zamanla yarışarak okuyunuz.
16. Günün erken saatlerinde okuyunuz.

Öğrencilerin ve yetişkinlerin okuma becerilerini geliştirmek için bahsedilen okuma kurallarına ve hızlı okuma için yapılması gerekenlere dikkat etmeleri gerekmektedir. Ancak okuma becerisi gelişmiş kişiler okuduğunu daha çabuk anlayacaktır.

Okuma becerisi gelişmemiş birey okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Çünkü birey okuma sırasında dikkatini anlamadan ziyade seslendirmeye yoğunlaşmaktadır. Bu durum okuma becerisi gelişmemiş bireylerin ortak özelliğidir. Okuma güçlüğüne sahip bireyler kelime tanıma problemi yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2008:326).

Okumanın gerçekleşebilmesi için her şeyden önce okuyucu kelimeyi tanımalıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı

belirlemesine fırsat tanımaktadır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgi kullanılmaktadır. Eğer kelime tanıma yanlış ve yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin anlaşılmamaktadır. Anlamlandırılan kelime ve cümleler kısa süreli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak, ilgileri doğrultusunda bütünü anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam uzun süreli belleğe yönlendirilmekte, böylece okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2008).

Okumanın kazandırılması sürecinde en kalıcı ve önemli etken okumanın bir alışkanlık haline dönüştürülmesidir. Okuma alışkanlığı, öğrencilerin temelde okul sıralarında iken kazanmaları gereken bir beceridir. Okuma alışkanlığını kazanmanın en temel ögesi okumayı sevmektir. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde öğretmenlere düşen en temel görev çocukları bıktırmadan okumayı sevdirmek olmalıdır (Şahin, 2009).

Evdeki okuryazarlık çevresi, ebeveyn eğitimi (özellikle anne eğitim düzeyi), çocuktan beklentiler, ebeveyne yönelik öğretim çalışmaları ve ebeveynlerin eğitime yönelik bakış açıları çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olabileceği hakkında fikir veren önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir (Akt. Verhoeven, 2002'den naklen Gül, 2007;23).

İlköğretim döneminde okumayı öğrenmeye başlayan çocuğun okumaya yönelik ilgili ya da ilgisiz olması söz konusudur. Çocuğun okumaya ilgi duyması ve okumayı alışkanlık haline getirmesi çocukluk dönemlerinden başlayarak okumaya

yönlendirilmesi okumanın sevdirmesi ile gerçekleşebilir. Bu süreçte bireyin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen kişisel ve çevresel etkenlerin de göz önünde bulundurulması gereklidir (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010). 15 yaşın sonuna kadar düzenli ve sürekli bir okuma eğitimi yapıldığı takdirde çocuk okuma alışkanlığı ve zevki kazanacaktır (Yalçın, 2002: 54). Okuma alışkanlığı ve zevkini kazanan çocuk okuduğunu anlayacak ve yeniden yapılandıracaktır. Bunun sonucunda da öğrenme gerçekleşmiş olacaktır.

Okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucuların, okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu tür okuyucular okumada sorun yaşarlar, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarının çoğunu anlayamazlar (Yılmaz, 2008:132).

Pek çok öğrenci temel okumayı öğrenmede zorluklar çekmektedir. Okumayı öğrenme sürecinde zorluk çeken öğrenciler okul hayatları ve yetişkinlikleri boyunca okumada sorun yaşamaktadırlar (Liyon ve Moats, 1997). Okuma problemi olan öğrencilere okuma yaptırmak çok zordur. Onların okumasını sağlamak için öğretmenler okumayı eğlenceli hale getirmek, onlara düzenli olarak okuma fırsatı vermek ve evde okumaları için onları cesaretlendirmek zorundadır (Richek ve diğ., 2002).

Crossen (1997), okullar ve sınıflar kompleks çevreler olduğundan ve öğrencilerin ihtiyaçları çok farklı olduğundan, eğitimciler okumayı öğretmek için kanıta dayalı etkili araçlara başvurmalılar. Sınıflarda kullanılan çeşitli yöntemlere rağmen, pek çok öğrenci okuma problemleri yaşamaktadır (Akt. Walker ve diğ., 2005).

Yapılan bilimsel araştırmalarda çıkan sonuçlara göre öğrenilen bilgilerin; % 1'i tatma, % 1,5'idokunma, % 3,5'i koklama, % 11'i işitme, % 83'ü görme duyusu yoluyla elde edilmektedir. Buna göre “göze ve kulağa hitap eden okumanın, öğrenmede % 94 gibi önemli bir paya sahip olduğu” ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005:462).

Okuma çözümleme boyutunda gerçekleştiğinde okuyucu sadece yazılı sembolleri seslendirmiş olur. Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okumanın anlaşılması da gerekmektedir. Okuduğunu anlama okuyucunun doğru olarak çözümlendiği sembollere anlam yüklemesi sonucunda gerçekleşir (Özmen, 1999).

Öğrencilerin, okuduklarını anlayabilmeleri için şu dört işlemi yerine getirmeleri gerekir. Bunlar; kelimeleri tanımak, anlamı kavramak, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi göstermek, kazanılan fikirleri kullanmak ve uygulamaktır. Bir öğrenci, bir metni okuduktan sonra metinden edindiği fikri, benzer fikirlerle karşılaştırabilmeli, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sezgi yoluyla

çıkarmalı, metin ve metin yazarı hakkında bir kanıya varabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111).

Epçaçan (2009; 214) okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

1- Okuma aktif bir süreçtir. İyi okuyucular, okudukları zaman yazara sorular sorar. Bazen okunan metin aracılığıyla okuyucu şaşırtılır ve karışıklığı çözmek için çaba sarf eder. Bu çabanın sonucunda, okuyucunun önceki bilgileri ve deneyimleriyle de şekillenen özgün yorumlamalar ve anlamlar doğar.

2- İyi okuyucular, okudukları zaman önceki bilgilerle ilişkilendirme, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarma, sorgulama, yapılandırıcı zihinsel semboller kullanma, özetleme gibi birkaç düşünme stratejisini ilişkilendirerek kullanırlar.

3- Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en iyi yolu, onları öğrencilere geniş bir zaman diliminde teker teker öğretmektir. Bunun için öğretmenler, her bir strateji örneği için zengin içerikli (bilgilendirici metinler, hikaye edici metinler ve şiirler) metinler kullanmalı, ardından öğrenciler her bir strateji ile ilgili uygulamaları yine zengin metin örnekleriyle gerçekleştirmelidir. Bu etkinlikler öğretmenin teşviki ve öğrencinin öz düzenlemeleriyle, öğrenci stratejileri uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri istenen düzeyde gelişinceye kadar devam etmelidir.

4- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir adımı da öğretmenlerin bu stratejileri uzmanlıkla kullanabilmesidir.

5- Okuduğunu anlama stratejileri, öğrenciler mükemmel edebiyat örnekleriyle karşılaştırılarak işe koşulmalıdır.

Öğrencinin okunduğu metni yeterince anlaması için akıcı okuması gerekmektedir. Öncelikle akıcı okumanın ne olduğundan bahsedilecek ve daha sonra akıcı okuma stratejileri açıklanacaktır.

1.1.1. Akıcı Okuma

Rasinski (2003) akıcılığı; hızlı, çabasız ve anlamlı bir ifadeyle etkili okuma kabiliyeti olarak tanımlar. Akıcı okuma, metni hızlı ve doğru okumadır. Çocuk metni akıcı okuyarak otomatikleşmeyi gerçekleştirir. Otomatikleşmenin gerçekleşmesi ile kelimeleri okumaya ayıracağı zaman azalacak ve anlamaya yönelecektir. Akıcılık anlamayla doğrudan ilişkilidir. Kelimeleri doğru okumak yazarın anlatmak istediğini okuyucunun anlamasını sağlayacaktır.

Burada akıcı okuma ve hızlı okuma birbirine karıştırılmamalıdır. Samuels (1979) akıcı okumayı otomatikleşme olarak açıklamıştır. Otomatikleşme; öğrencinin kelimeye takılmadan anlamına uygun şekilde okumasıdır. Hızlı okumada ise anlama değil okunan metnin ne kadar sürede okunduğu önemlidir.

Uluslararası okuma paneli, akıcı okumayı “parçayı hızlı, doğru ve uygun ifadeyle okuma kabiliyeti” olarak tanımlar. Akıcılık ve kavrama arasında önemli bir bağ vardır. Akıcı okuma okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan kelimeyi doğru seslendirme yeteneğidir. Akıcılık doğru, hızlı ve anlamlı okuma olarak tanımlanır (Pikulski ve Chard, 2005:510).

Akıcı okuyan kişiler sessiz okuduklarında, kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Okuduklarından anlam çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde kelimeleri gruplarlar. Akıcı şekilde okuyan kişiler, yüksek sesle çok çaba göstermeden ve ifadeli bir şekilde okurlar. Onların okumaları, sanki konuşuyormuşçasına doğaldır. Henüz akıcılığı geliştirememiş okuyucular, yavaş yavaş ve kelime kelime okurlar. Sesli okumaları ise değişken ve zahmetlidir. Akıcı şekilde okuma yapanlar, tam olarak, doğru hızda ve ifadeli bir şekilde okurlar (Karasu, 2011:4). Akıcı okuyanlar kolay, doğru, düzgün tonlama ile okuyabilirler. Yüksek seviyede otomatikleşme ile kelimeleri tanıyabilirler ve böylece kelimeleri kodlamaktan çok dikkatlerini parçayı anlamaya verebilirler (Rasinski, 2003).

Akıcı okuma zorlukları gerçekte kodlama veya cümleleri anlamlı parçalara bölme problemlerinden ortaya çıkmaktadır (Therrien, 2004:253). Laberge ve Samuels (1974) de benzer bir tespitte bulunmuşlardır. Onlar da akıcı okuma problemlerinin okuyucunun zayıf kodlama yeteneğinden kaynaklandığını söylemişlerdir. Kodlama çok yavaş olduğu zaman düşüncenin akışı ve kavrama engellenir. Akıcı okuyamayanlar dikkatlerini kodlama için kullanırlar, bu yüzden de

kavramaya dikkat edemezler. Akıcı okuyanlar ise kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde kodladıkları için kavramaya daha çok dikkat ederler.

Yavaş ve etkili okuyamamak öğrencilerin daha fazla zaman ve zihinsel enerji harcamalarına neden olur. Oysaki zamanı parçayı kavramak için kullanmak gerekir. Zorlanan okuyuculara yardım etmenin bir yolu onlara akıcı okuma modeli göstermektir. Böylece iyi bir okuyucunun nasıl olması gerektiğini anlarlar (Vacca ve diğ., 2006). Akıcı okumaya gösterilecek model, sınıf ortamında öğretmen veya sınıfın en iyi okuyan öğrencisidir.

Akıcılık ve kavrama arasındaki ilişkiyi Laberge ve Samuels (1974) okumada otomatikleşme teorisiyle açıklamışlardır. Samuels otomatikleşmeyi; öğrencinin kelimeye dikkatini vermeden okuması olarak tanımlamıştır. Öğrencinin sesli okuması konuşma seviyesindedir ve anlamlıdır. Bu teoriye göre otomatikleşemeyen okuyucular enerjilerinin büyük bir bölümünü tanımak için kullanırlar. Okurken dikkatin azı kodlamaya, çoğu kavramaya verilmelidir. Yoksa akıcılık olmaz ve bu da kavramayı olumsuz etkiler.

Akıcı okuma iyi okuyucuları belirleyen faktörlerden biridir. Akıcılığın olmaması ise zayıf okuyucuların özelliklerinden biridir. Akıcı okumada farklılıklar sadece iyi okuyucuları zayıf okuyuculardan ayırmaz, aynı zamanda okuduğunu anlama problemleri için belirleyicidir. Zayıf okuyucular kelimelere dikkat ederek okuduklarından kavramada zorluk çekerler (Hudson, 2005).

Akıcılıkla ilgili küçük dersler öğrencilerin noktalama işaretlerine uyma, doğru ifade gibi akıcı okuma özelliklerine odaklanmalarını sağlar. Araştırmalar akıcılığın tekrarlı okumayla artırılacağını göstermiştir. Zorlanan okuyucular tekrarlı okuma, koruyla okuma ve okuyucu tiyatrosundan yararlanabilirler. Bu gibi stratejiler akıcılığı geliştirir ve kavramayı artırır (Vacca ve diğ., 2006).

Akıcı bir okuyucu uzun süre iyi performans gösterebilir, hiç alışırma yapmadan uzun zaman sonra bile bu yeteneğini devam ettirebilir, okuma parçaları arasında genelleme yapabilir. Akıcı bir okuyucu takılmadan rahatlıkla okur (Hudson, 2005).

Wilson (1988) akıcılıkla ilgili üç tane problem belirlemiştir:

1. Değişken okumada öğrenciler kelimelere takılırlar, onları tekrar ederler ve duraksarlar. Parçayı sanki bir kelime listesiymiş gibi okurlar.

2. Monoton okumada okuyucular anlamlı okuyamazlar, ses tonlarında çok az değişiklik yapabilirler.

3. Uygunsuz bir şekilde aceleci okumada öğrenciler noktalama işaretlerini ve cümle aralarını yok sayarak parçayı hızlı bir şekilde okurlar. Çünkü amaçları parçayı mümkün olduğunca çabuk bitirmektir. Tanıdık kelimelerde bile hata yaparlar (Akt. Richek, vd. s.161, 2002).

Hem noktalama işaretlerini hem de vurguyu dikkate almadan hızlı okuma akıcı okuyamamanın bir göstergesidir. Okuyan çocuklarda yapılan gözlemler çocukların prozodi ve anlamı göz ardı ederek hızlı okumanın iyi okuma olduğu fikrine sahip oldukları görülmüştür. Okumalarında hızlı olmalarına rağmen, akıcı okuma oranıyla ölçüldüğünde kavramaları yetersizdir. Böyle okuyucuların iyi okuyucu olduğunu söylenemez (Rasinski ve diğ., 2009).

Okumada zorlanan öğrenciler, doğru ve akıcı okumayı geliştirici kitapları seçmede zorlanırlar. Bu tür öğrenciler genellikle zor olan kitapları seçerler ve hiçbirini gerçekten okumazlar. Daha iyi seçimler yapmak için, öğrencilere kolay kitaplar seçtirmelisiniz ve okumalısınız. Öğrencilerin önceki derslerde okunan kitap veya hikayeleri tekrar okumalarına izin vermelisiniz (Richek ve diğ., 2002:166).

Akıcılığı geliştirmek için, öğrenciler bildikleri kelimelerin olduğu kolay kitaplar okumalıdır. 10 dakikalık sürelerle okumaya başlanmalı, çünkü zorlanan öğrenciler uzun süre konsantre olamazlar. Daha sonra bu süre yavaş yavaş 20 -25 dakikaya kadar çıkarılmalıdır (Richek ve diğ., 2002:166).

Vacca ve diğ., (2006) Akıcı okumayı değerlendirmek için dört düzey olduğunu söylemiştir. Bunlar:

1. Düzey: Öğrenci kelime kelime okur. Parçanın anlamını etkiler.
2. Düzey: Öğrenci 3 ya da 4 kelimeyle bir iki cümle okur. Bazılarını kelime kelime okur bu da parçanın anlamını etkiler.

3. Düzey: Öğrenci 3 ya da 4 kelimedenden oluşan grupları okur. Okumada çok az anlama vardır.
4. Düzey: Öğrenci geniş ve anlamlı cümle gruplarını okur. Okuma esnasında uygun ifadeler kullanır. Anlama gerçekleşmiştir.

1.1.2. Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okumayı geliştirmek için başvurulabilecek belli başlı stratejiler şunlardır:

1. Destekli (Yardımla) okuma
2. Yankılı okuma
3. Koro halinde okuma
4. Eşli okuma
5. Arkadaşla okuma
6. Tekrarlı okuma

1.1.2.1. Destekli (Yardımla) okuma

Destekli okumada, zayıf ve iyi okuyucular bir araya gelerek okuma çalışmalarını gerçekleştirirler. Destekli okuma pek çok nedenden dolayı akıcılığı geliştirmek için mükemmel bir yoldur.

Bu nedenler:

1. Öğretmenin desteği okumayı korkunç bir etkinlik olmaktan çıkarır.

2. Kelimeyi okumada bir kişi tarafından yardım edildiği için, öğrenci anlamaya dikkatini verebilir.
3. Destekli okuma akıcı okuma örneği sağlar.
4. Destekli okuma parçanın daha fazla okunmasını sağlar.

Destekli okumanın amacı bağımsız okumayı geliştirmek olduğu için, öğretmenin öğrenciyi desteklemesi gerekir. Başlangıçta öğretmen öğrencilere parçayı okuyabilir ve öğrencilerin kendilerini iyi hissettikleri zaman kelimeleri söylemelerini ister. Zamanla öğretmenin rolü azalmalıdır. Böylece öğrenciler kendi başlarına okuyabilirler (Richek ve diğ., 2002:170).

1.1.2.2. Yankılı okuma (Eko okuma)

Öğretmen metnin tamamını ya da birkaç satırını okuyarak öğrenciyeye etkili ve akıcı okuma örneği olabilir. Öğrenciler, öğretmenin performansını taklit ederler ya da parçayı aynı şekilde okurlar. Yankılı okuma kısa parçalarda daha etkilidir ve özellikle başlangıç seviyesindeki okuyuculara uygundur (Richek ve diğ., 2002:170).

1.1.2.3. Koro halinde okuma

Bu okumada bir grup öğrenci parçayı sesli olarak birlikte okurlar. Öğrenciler tamamını birlikte okurlar ya da farklı gruplar farklı bölümü okur. Öğrenciler koro halinde okumayı eğlenceli buldukları için kelimeleri tanıma alıştırmaları yapmada isteklidirler. Başarıları düşük olan öğrenciler bu etkinliği severler. Çünkü bu etkinlik onların prova yapmalarını ve anlamlı bir şekilde okumalarını sağlar. Koroyla okuma

özellikle şiir gibi ritim ve hece uyumu olan türler için uygundur (Richek ve diğ., 2002:170).

1.1.2.4. Eşli okuma

Eşli okumada, öğrenciler iki kişi okurlar. Bu çeşit okuma tüm öğrencilerin geniş okuma alıştırmalarını yapmalarını sağlar. Eşli okuma, okuma problemi olan öğrencilerin akıcılıklarını geliştirmeleri için etkili bir yol olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin okuma eşi olarak farklı yollarla düzenleyebilir. Bazen öğrenciler okuma eşlerini seçmekten hoşlanırlar. Bazen de öğretmen farklı okuma seviyesindeki öğrencileri eşleştirirler (Richek ve diğ., 2002:170).

Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra çocuk ve yardımcı olacak okuyucu birlikte sesli olarak okurlar. Okuma sürecinde eğer çocuk bazı noktalarda kendi başına okumak isterse müsaade edilmelidir (Akyol, 2008:78).

1.1.2.5. Arkadaşla okuma

Bu teknik, eşli okuma tekniğinden farklıdır. Eşli okumada eşlerden birisi daha becerikli ve başarılıdır. Arkadaşla okuma tekniğinde aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş düzeyleri

farklı olabilir. Her bir arkadaş farklı sayfaları okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilirler. Bu okuma, ev ödevi olarak da yapılabilir. Çocuk evde belirli metinleri okuyup ertesi gün okudukları hakkında sunu yapabilir. Burada arkadaşlar birbirlerini küçültücü veya aşağılayıcı davranmamalıdır. Öğretmen de buna izin vermemelidir (Akyol, 2008:78).

1.1.2.6. Tekrarlı Okuma

Takrarlı okuma stratejisi öğretmenlerin sınıflarında sık kullandıkları stratejilerden biridir. Uygulanması kolay olmasından dolayı tercih edilen stratejinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler gösterdiği yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.

Tekrarlı okuma kısa ve anlamlı bir metnin akıcı okuyana kadar tekrar tekrar okunmasıdır (Samuels, 1997:404). Tekrarlı okuma yöntemi okumadaki otomatik bilgi sürecini öğretmekten ortaya çıkmıştır. Otomatik teoriye göre akıcı okuyan kişi parçayı otomatik olarak okur. Böylece dikkatini kavramaya verebilir. Başlangıç seviyesindeki okuyucular otomatik olmadıkları için dikkatlerini kavramaya değil okumaya verirler. Bu yüzden de kavramaları daha zor ve yavaştır (LaBerge ve Samuels,1974).

Tekrarlı okuma yöntemi, literatürde “Repeated Reading Method” olarak geçmektedir. Bu yöntemde okuma güçlüğü olan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde ilgili metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okumaktadırlar. Sistemli olarak yapılan tekrarlar neticesinde okuma

güçlüğü olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve motivasyonlarında bir artma olmaktadır. Bunun sonucu olarak, öğrenciler akıcı okuma becerisi kazanmaktadırlar (Yılmaz, 2006:23).

Samuels (1997), zayıf okuyucuların otomatik kelime tanıma stratejilerini geliştirmek için tekrarlı okuma stratejisini geliştirdi. Bu strateji akıcı okuma kriterine ulaşana kadar öğrencilerin parçaları tekrar tekrar okumasıdır. Tekrarlı okumanın amacı kelime tanıma hızını artırmak ve otomatik kelime kodlama yapmaktır. Böylece öğrenciler anlamaya konsantre olabilirler.

Tekrarlı okumanın temel amacı akıcılığı sağlamak olduğu için, akıcılığı gözlemlenebilir ve ölçülebilir yollarla tanımlamak gerekir. Minnesota araştırmasında, akıcılığın iki ögeye ayrıldığını belirtmiştir. Bunlar; kelime tanımanın doğruluğu ve okuma hızıdır. Her iki ögede önemlidir, fakat hızın daha önemli olduğu vurgulanmıştır (Samuels, 1997:377) .

“Neden hız daha önemlidir?” sorusuna Samuels doğruluk ve hız arasında bir değiş tokuş vardır. Eğer öğrencinin yeni bir parçaya geçmeden önce %100 doğru okuma yapması beklenirse, öğrenci hata yapmaktan korkar ve okuma hızı yavaşlar. Bu yüzden, akıcılığı geliştirmek için, doğruluktan çok hıza önem verilmiştir.

Okuma hızı arttıkça kelime tanımadaki hata azalır. Öğrenci bu tekniği kullanmaya devam ettikçe her defasında okuma hızı daha fazla olacaktır. Ayrıca tekrarlı okumanın sayısı istenilen okuma hızına ulaşılmasını sağlar (Samuels, 1997).

Tekrarlı okuma, tüm başlangıç seviyesindeki okuyuculara okumayı öğretme yöntemi değildir, bir destekleyicidir. Bu metot özel öğrenme problemleri olan öğrenciler için de normal öğrenciler için de uygun bir metottur (Samuels, 1997).

Tekrarlı okumaya başlamak için, öğrenciye kendi eğitim seviyesinde (1. ve 5. sınıf) 50 ile 200 kelime arasında değişen bir metin verilir. Öğrenci metni sesli olarak okur. Öğrenci okurken, okuma hızı ve metinden bölümler kayıt altına alınır. Daha sonra da, öğrenciyle herhangi bir yanlış okunan kelime tartışılır. Birkaç bölüm sonra, öğrenciler kendilerini akıcılıkta yeterli hissedene kadar bölümü okurlar. Zaman ve doğruluk kayıt altına alınırken öğrenciler parçayı sesli okurlar. Bu sürece belli bir akıcılığa ve okuma seviyesine ulaşana kadar devam edilir (Richek, 2002:172).

Tekrarlı okuma öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişebilen esnek bir stratejidir. Daha geniş bir destek sağlamak için öğretmen, öğrencinin tek başına okuyabileceğini yeterli görene kadar birlikte okuyabilirler. Eğer öğrenciler anlamlı bir şekilde okuyabiliyorlarsa onlardan kendi kayıtlarını dinlemelerini isteyebilir (Richek, 2002:172).

Okumayı öğrenmede güçlük çeken çocuklara ilgilerini çeken kolay hikâyeler seçmeleri önerilir. Öğrencinin okuma kabiliyetine bağlı olarak, bu hikâyelerden 50 ile 200 kelime arasında kısa bölümler, okutulmak için işaretlenir. Öğrenci okuma hızını ve kelime tanıma hatalarının sayısını kaydeden bir yardımcıya kısa bir bölüm okur. Daha sonra öğrenci tekrar çalışmak için yerine döner. Bu arada başka bir

öğrenci okumasını yapar. İlk öğrenciye tekrar sıra geldiğinde uygulama dakikada 85 kelimeye ulaşıncaya kadar tekrar edilir. Daha sonra öğrenci bir sonraki metne geçer.

Terry (1974) öğrencilere resimli hikâyeler okutur. İlk okumada öğrencilerin daha az anladığını ve yavaş okuduğunu gözlemlerken diğer okumalarda hız ve doğruluğun arttığını görmüştür. Her gün yeni bir hikâye kullanılarak yapılan bir haftalık tekrarlı okumadan sonra öğrencilerin kavrama oranı artmıştır (Akt: Samuels, 1997).

Öğrencilerin neden tekrarlı okuma yaptıklarını anlamaları için, onlara sporcuların yeteneklerini nasıl geliştirdikleri anlatılabilir. Böylece sporcuların yaptıkları hareketlerde hızlı ve hatasız yapabilmek için sürekli çalıştıklarını anlamaları sağlanır. Tekrarlı okumada öğrenme ve anlamada sürekli çalışmayı kullanır (Samuels, 1997).

Bazı öğretmenler tekrarlı okumayı kullanmanın öğrenciyi sıkacağını düşünmektedirler. Oysa öğrencilerin akıcılıkları geliştikçe daha da istemektedirler (Amarel, 1978). Samuels (1997) öğretmenlerin tekrarlı okuma yönteminde kavramanın ne rol oynadığını merak edebileceklerini düşünerek şu açıklamayı yapmıştır: Tekrarlı okuma öğrencinin anlamak için ilginç materyaller okuduğu anlamlı bir iştir. İlk okumada kavrama zayıf olabilir, fakat her okumada öğrenci daha iyi anlar. Kodlamaya daha az zaman ayıracağından kavramaya daha çok dikkat edilir. Böylece tekrarlı okuma hem akıcılığı hem de kavramayı geliştirir. Kavramayı

geliştirmenin bir diğer yolu da öğrenciye her tekrarlı okumadan sonra farklı sorular sormaktır.

Öğretmenlerin öğrencilere akıcı okumayı geliştirme yeteneklerini nasıl geliştireceklerine yardım etme yaklaşımında, üç seviyeyle birlikte kelime tanımayı geliştirmeleri gerekir. Bunlar; 1. Kesin olmayan aşama. 2. Doğruluk (kesinlik) aşaması, 3. Otomatik aşamadır.

1. İlk seviye “*kesin olmayan aşama*” olarak adlandırılabilir. Bu aşamada öğrenci çok zaman verilse bile, kelimeleri tanımada çok zorluk çeker.
2. Bir sonraki seviye “*doğruluk (kesinlik)*” aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci dikkatini vererek kelimeleri doğru olarak tanımlayabilir. Bu aşamadaki bir çocuğun sesli okumasını dinleyen biri, okumanın daha yavaş ve ifadesiz olduğunu, kelimeleri daha doğru okumasına rağmen, kavramanın az olduğunu belirtir.
3. Üçüncü ve en gelişmiş seviye ise “*otomatik*” aşamadır. Bu aşamada, öğrenci kelimeyi dikkatini vermeden okuyabilir. Otomatik aşamada, öğrencinin sesli okuması konuşma seviyesindedir ve anlamlıdır (Samuels, 1997).

Bu çalışmada “*tekrarlı okuma*” stratejisinin seçilme nedeni; öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıflarda çoğunlukla bu stratejiyi kullanmaları ve diğer stratejilerin temelini oluşturmasıdır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde, okuma düzeylerini geliştirmeye, okuma sırasında yaptıkları hataları düzeltmeye ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi ne düzeydedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmede tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği ne düzeydedir?
2. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmede tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği ne düzeydedir?
3. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını düzeltmede tekrarlı okuma stratejisinin etkililiği ne düzeydedir?
4. Tekrarlı okuma stratejisi ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri açısından okuma düzeylerini geliştirmede bir fark oluşturmakta mıdır?
5. Tekrarlı okuma stratejisi okul öncesi eğitim alma durumlarına göre, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini geliştirmede anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyini belirlemektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma; başlangıcı ve gelişim aşamaları olan bir süreçtir. Bu süreç, ilköğretim yıllarının başında başlar ve hayat boyu devam eder. Okumayı tam anlamıyla gerçekleştiremeyen bireylerin araştırılan, keşfeden, yorumlayan ve üreten bireyler olma konusunda eksikleri olmaktadır. İlköğretim çağındaki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili sorunun olduğu bilinen bir gerçektir. Bu sorun ilköğretim yıllarında giderilemediği takdirde öğrencilerin bütün akademik hayatlarını etkilemektedir.

Öğrencilerden almış oldukları eğitim ve öğretimin sonunda akıcı okumaları ve okuduklarını anlamaları beklenmektedir. Bu çalışmada tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının ve okuduğunu anlamalarının ne düzeyde ilerleme gösterdiği ölçülmüştür. Alanyazı taraması yapıldığında, akıcı okuma stratejileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların okuma güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Samuels (1997) tekrarlı okuma stratejisinin, tüm başlangıç seviyesindeki okuyuculara okumayı öğretme metodu olmadığını, aksine bir destekleyici olduğunu söylemiş ve bu metodun özel öğrenme problemleri olan öğrenciler için de, normal öğrenciler için de uygun

olduğunu vurgulamıştır. Çalışma tekrarlı okuma stratejisinin örneklem açısından sınıf geneline uygulandığı ilk çalışma olma özelliği göstermektedir. Bu bakımdan çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

1.6. VARSAYIMLAR

a) Öğrencilerin denetim altına alınamayan değişkenler (anne ve babasının eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir düzeyi, evde yapılan eğitsel etkinlikler v.b.) deney ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkilemiştir.

b) Araştırmada öğrenciler üzerinde yapılan ölçümlerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Konu ile ilgili araştırmaların taranması ile,
2. Kırşehir ili Kaman ilçesindeki bir ilköğretim okulunun, sosyo-ekonomik düzeyleri denk, üçüncü sınıflardan iki şube ile,
3. 2010-2011 öğretim yılının birinci yarı yılı ile,
4. İki farklı üçüncü sınıf şubesinde öğrenim gören (bir deney ve bir kontrol grubu) öğrencilerden elde edilen veriler ile,
5. Akıcı okuma stratejilerinden, “*tekrarlı okuma stratejisi*” ile sınırlandırılmıştır.

1.8. TANIMLAR

Akıcı Okuma: Bir metnin doğru, hızlı, seri bir şekilde uygun ses tonuyla okunmasıdır (Yılmaz, 2006. 43).

Arkadaşla Okuma: Aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışmasıdır.

Destekli (Yardımla) Okuma: Öğrencilerin akıcı okuyan biri ile birlikte okumasıdır.

Eşli Okuma: Birinin diğerinden başarılı olduğu, iki öğrencinin birlikte okumasıdır.

Koro halinde okuma: Bir grup öğrencinin parçayı hep bir ağızdan koro halinde okumasıdır.

Okuduğunu anlama: Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1995:65).

Okuma: “Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1983:12).

Sesli Okuma Hataları: Sesli okuma sırasında yapılan ve anlamayı olumsuz yönde etkileyen; kelimeyi yanlış okuma, kelime ekleme, kelime atlama, kelimeyi ters çevirme ve kelimeyi tekrar etme gibi hatalardır (Yılmaz, 2006).

Strateji: Eğitim öğretim faaliyetlerine yön veren temel felsefe, anlayış ve yaklaşımlardır (Temizkan, 2007:8).

Tekrarlı Okuma: Öğrencinin bir metni akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kere tekrar ederek okumasıdır (Yılmaz, 2006).

Yankılı okuma: Yankılı okuma, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesine denilmektedir (Güneş, 2007).

1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Therrien (2004), tekrarlı okumanın akıcı okuma ve anlama üzerindeki etkisini ve tekrarlı okumanın temel eğitimsel unsurlarını araştırmak için, herhangi bir özrü olmamasına rağmen okuma zorluğu çeken öğrencilerle belirli bir parça üzerinde akıcı okumayı ve anlamayı geliştirmek için tekrar tekrar okuma yaptırmış ve okuma sonrasında öğrencilere okuma parçası ile ilgili sorular sormuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akıcı okudukları ve sorulan sorulara doğru cevap verdikleri tespit etmiştir.

Baker (2008), eğitim düzeyi düşük okullar arasından 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu dört grupta çalışmıştır. Her grup yaklaşık 2400 öğrenciyi temsil etmektedir. Öğrencilerin anlamlı okuma ile akıcı okuma arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sesli okuma yapmalarının anlamlı ve akıcı okumayı geliştirdiğini bulmuştur.

Rasinski (2009), vasat seviyedeki öğrenciler arasında akıcı okumanın, okuma gücü olan katkısını incelemiştir. Akıcı okuma gelişimini 3, 5 ve 7. sınıf öğrencileri arasında yapılan çalışmalarla değerlendirmiştir. Her üç seviyede de uygulanan standart başarı testi ile yapılan ölçümde, sessiz okuma ile akıcı okuma arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Doğan (2002), okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili yayınları taramıştır. Bu tarama sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2006), farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan üç liseden 160 öğrencinin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmiştir. Öğrencilerin sessiz okuma hızları, gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime; bilimsel metinde 140,4 kelime; edebî metinde 146,8 kelime olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metindeki okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 147,7 kelimedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, gazete haberi metninde % 77,5; bilimsel metinde % 63,9; edebî metinde ise % 65,5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise % 69'dur.

Araştırmada kullanılan her üç metin türünde de öğrencilerin sessiz okuma hızı ve anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yangın ve Sidekli (2006), okuma güçlüğü yasayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisini incelenmiştir. Okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Yılmaz (2006), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmayı 4 öğrenciyle yürütmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24

oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile yapılmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. İlgili hikâye öğrenciyle birlikte 3 kere tekrar edilerek okunmuş, bir nüshası da anne-babasıyla birlikte okuması için eve gönderilmiştir. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilerin 2. sınıf seviyesinden, 3. sınıf seviyesine çıktığı görülmüştür.

Çaycı ve Demir (2006), zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) sorunu olan iki öğrenci (C.K ve T.K) seçmiştir. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamaktadır. C.K. ve T.K. ile yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu yüzden de öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar önemli ölçüde azalmıştır.

Duman ve Tekinarslan (2007), hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan öğrenciler arasından seçilen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek, öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından 15 hikâye hazırlanmıştır. Hikâye haritası yöntemi her bir öğrenciye on ayrı oturumda uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Temizkan (2007), okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinden 24'er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmuştur. Bu iki öğrenci grubundan biri deney grubunu, diğeri kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı 25,83 iken bu değer, deney sonrasında 38,25 düzeyinde gerçekleşmiştir. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Okuma stratejileri, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çiftçi ve Temizyürek (2008), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretimi Programı'ndaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara toplu olarak, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre ulaşma düzeylerine bakmışlardır.

Araştırmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar 43'ten 34'e indirilmiş ve her kazanımın ölçülmesi için dörder soru hazırlamışlardır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları neticesinde kazanımlara ait soru sayısı üçe düşürülmüş ölçek 102 soruyla sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde tezahür etmiştir. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Köksal ve Ünal (2008), metinler arası okumanın 5. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada toplam 69 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Deneysel çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlattırılan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki "Doğal Afetler" teması boyunca sürdürülmüştür. Tema, 10 Nisan – 12 Mayıs 2006 tarihleri arasında 24 iş günü olarak planlanmış ve haftada 6 saat olarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlamanın üst düzeyde gerçekteşiği görülmüştür.

Yılmaz (2008), çalışmasında ilköğretim 8. sınıftan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada

“kelime tekrar tekniğinin” etkisini incelemiştir. Öğrenciye, Türkçe ders kitabından düzeyine uygun olarak seçilen metinler okutulmuş, öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve okutulan metin ile ilgili 6 okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeyi hata analizi envanterine göre belirlenmiştir. Uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin okuma seviyesinin 5. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kelime tekrar tekniği ile sunulan 2.5 aylık bir öğretimin sonunda öğrencinin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6 ve 7. sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı, okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğu ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Yılmaz ve Köksal (2008), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisi araştırmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Okuduğunu anlama düzeyi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu görülmüştür.

Akar (2009), sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisini incelemiş olup, çalışmanın temel amacını, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada

sesli ve sessiz okumadan hangisinin etkili olduğunun ortaya konması oluşturmuştur. Bu amaçla, çalışmada kontrollü ön ve son test modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve başarı testi formlarından faydalanılmıştır. Veriler, 8. sınıfta okuyan 33 öğrenciden elde edilmiştir. Verilerin analizinde frekanslar, t-testi ve çapraz tablolama kullanılmıştır. Sonuç olarak, sessiz okumanın anlama üzerinde etkisinin sesli okumaya göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Karabay ve Kayıran (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için bir ilköğretim okuldaki beşinci sınıfların tamamı (N=219) aştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “okumaya ilişkin tutum ölçeği” ve “okuduğunu anlama başarı testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular olduklarıdır.

Dağ (2010), okuma güçlüğü çeken İlköğretim I. Kademe 5. sınıfta okuyan A.B. adlı öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin katkısı incelenmiştir. 5. sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmede ve öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde hikâye edici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında

yaptığı hataların sıklığı betimsel verilerle sunulmuştur. Uygulama sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişme gösterdiği görülmüştür.

Keskin ve Baştuğ (2010), araştırmasında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. t testi sonuçlarından elde edilen verilere göre yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesinin, 5. sınıf öğrencilerinde, Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili metinleri okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmüştür.

Kırmızı (2010), lise 11. sınıf öğrencilerinin Almanca derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisini araştırmıştır. Çalışmayı 6 öğrenciyle yürütmüştür. Öğrenciler 10. sınıfta Almanca görmelerine rağmen Almanca metinleri okumakta güçlük çekmektedirler. Tekrarlı okuma stratejisini uygulanmadan önce öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri tespit edilmiştir. Her bir öğrenciye haftada 4 saat uygulanarak, toplamda 48 saat tekrarlı okuma yöntemi ile öğretim verilmiştir. Çalışmalar haftada 2 kez olmak üzere 3 ay boyunca devam etmiştir. 10 ve 11. sınıflarda okutulan farklı ders kitaplarından seçilen 24 okuma metni ile yapılmıştır. Tekrarlı okuma yöntemi ile yapılan 3 aylık bir öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu saptanmıştır.

Sidekli (2010), okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenciyle araştırmasını yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin

sesli okumadaki temel ve akıcı okuma hatalarını belirlemek için rubrikler kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesini sağlamak için üç alan uzmanı puanlayıcı olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerde var olan okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin düzeyi belirlendikten sonra öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama hataları nedenleriyle birlikte belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Yüksel (2010); bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemek için öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)”nin öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit etmeye çalışmıştır. Eylem araştırması deseni kullanılan bu çalışma 5. sınıf öğrencisi İ.A. ile yürütülmüştür. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşılmıştır. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir. İ.A. ile yapılan ilk çalışmalarda, öğrencinin akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. İ.A. ile yapılan tüm çalışmalar video kaydına alınmıştır. Çalışmanın sonunda İ.A.’nın okuma ve anlama düzeyi “Endişe

Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Baydık (2011)’ın yaptığı çalışmaya 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve onların öğretmenleri (n=39) katılmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun anafikiri bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu görülmüştür.

Karasu (2011), zihinsel ve fiziksel sorunu olmayan fakat akıcı okuma problemi olan bir öğrencinin, bu sorununu uygulamalarla ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Araştırma İlköğretim Okulu 3. sınıftan seçilen bir öğrenci ile gerçekleştirilen durum çalışmasıdır. Bu öğrenci fiziksel ya da zihinsel bir problemi olmayan, sadece akıcı okumada problem yaşayan bir öğrencidir. Bu seçim sürecinde, çocuğun okuma güçlüklerini belirlemek için çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sürecinde akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yankılı, eşli ve tekrarlayıcı okuma yöntemleri; kelime tanıma yöntemi olarak da Fernald Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemlerin etkililiği

öğrenciyle yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Araştırmada, öğrencinin okuma düzeyi, seslendirme, ortam ve anlama düzeyi ölçeğine göre ilk uygulamada çok düşük yani endişe düzeyinde çıkmıştır. Son ölçüm sonuçlarına göre ise yüksek çıkmış olup, öğretim düzeyindedir.

Karacakaloğlu (2011), öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmanın örneklemini eğitim fakültesinde okuyan 120 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; okuduğunu anlama stratejilerinin bölümlere, yılda okunan kitap sayısına, anne-baba eğitimine, anne-baba mesleğine göre anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymuştur. Buna karşın okuduğunu anlama stratejilerinin cinsiyet, lise türü ve not ortalaması açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Sonuçlar söz konusu değişkenler açısından irdelendiğinde; kızların ve genel lise mezunu olan öğrencilerin pragmatik strateji puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca iyi ve pekiyi not ortalamasına sahip katılımcıların pragmatik stratejileri daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının daha fazla hatırlamaya yönelik, pratik stratejileri kullandıkları bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının analitik ve pragmatik okuma stratejilerini sıklıkla kullandıkları ve başarı düzeyi yükseldikçe okuma stratejileri kullanımının arttığı ortaya konulmuştur.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma hatalarının belirlenmesi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden “*tekrarlı okuma*”nın etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Eğitimle ilgili çoğu deneysel çalışma, araştırmacının duruma çok fazla müdahale edemediği ortamlarda gerçekleşir. Katılımcıların araştırma için uygunluğu ve araştırmanın gerçekleştirileceği ortamlarla ilgili sıkıntılar yapay grupların oluşturulmasına imkân vermeyebilir. Yarı deneysel çalışma grupların yansız seçimini kapsar fakat katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı yapay olarak grupları oluşturamaz. Örneğin matematik programı ile ilgili yapılacak bir çalışmada bir okuldaki var olan dördüncü sınıfların deney ve kontrol grubu olarak kullanılması gerekmektedir. Bu öğrencilerin yansız bir şekilde gruplara atanması var olan eğitimsel sürecin aksamasına neden olacaktır. Doğal olarak araştırmacı zorunlu olarak var olan gruplardan yansız olarak gruplardan birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak seçmek zorundadır (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2008; Yıldırım, 2010). Bu çalışmada da bir deney, bir kontrol grubu olmak üzere iki grup kullanılmıştır.

2. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2010 – 2011 öğretim yılında Kırşehir ilinde öğretim gören ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile Kaman ilçesindeki bir ilköğretim okulundan sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki şubedeki ilköğretim 3. sınıf öğrencileri örnekleme oluşturmuştur.

Okul tespitinde araştırmacının görev yaptığı okul tercih edilmiştir. Böylece araştırmacının çalışmalarını daha kolay yürüteceği düşünülmüştür. Okulun seviyeleri birbirine denk olduğu varsayılan iki 3. sınıf şubesi örneklem grubu olarak belirlendikten sonra, şubelerden hangisinin deney veya kontrol grubu olacağı kura ile tespit edilmiştir.

18 öğrenci mevcudu olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ikişer tanesini okula düzenli devam etmedikleri için çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Böylece deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki şubedeki 16 öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuşlardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler tespit edildikten sonra e-okul sisteminde öğrencilerin velilerinin eğitim durumları, gelir düzeyleri, oturdukları evlerinin özellikleri gibi unsurlar kontrol edilmiş ve iki sınıfın öğrencilerinin de birbirine çok yakın sosyo ekonomik düzeye sahip oldukları görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinden yedisi kız, dokuzu erkektir. Kontrol grubu öğrencilerinden ise sekizi kız, sekizi erkektir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, 2008 yılı basımlı Harf Eğitim Yayıncılık'a ait ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından 13 metin seçilmiştir. Metinler seçilirken ders kitabı araştırmacı ile üç dil uzmanı tarafından incelenmiş, bu dil uzmanlarının ve araştırmacının görüş birliği ile bu metinlerin öğrencilerin farklı kazanımları içerdiği düşünülerek tercih edilmiştir. Bu metinlerden; 245 kelimededen oluşan “Bayramlıklarım” (Bkz. Ek- 1) ön test ölçümü için; 200 kelimededen oluşan “Bu Dünya Hepimizin” (Bkz. Ek- 2) ve 209 kelimededen oluşan “Okuma Alışkanlığı” (Bkz. Ek- 3) son test ölçümü için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsine okutulup, metinlerle ilgili oluşturulmuş olan basit ve derinlemesine anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir.

Diğer 10 metin deney grubuna tekrarlı okuma stratejisinin uygulanması süresince kullanılmıştır. Bu metinler şunlardır:

Hikaye edici metinler; 183 kelimededen oluşan “Kırmızı Karınca Ailesi İle Bencil Karınca” (Bkz. Ek- 4), 286 kelimededen oluşan “Denizi Özleyen Çocuk” (Bkz. Ek- 5), 185 kelimededen oluşan “Çatlak Kova” (Bkz. Ek- 6), 247 kelimededen oluşan “Sen de Büyüyorsun” (Bkz. Ek- 7).

Bilgilendirici metinler; 242 kelimededen oluşan “Reklamlar” (Bkz. Ek- 8), 166 kelimededen oluşan “Trafik” (Bkz. Ek- 9), 186 kelimededen oluşan “Saygın İnsan” (Bkz. Ek- 10), 206 kelimededen oluşan “Atatürk’ün İğde Ağacı” (Bkz. Ek- 11).

Şiirler; 114 kelimededen oluşan “Sana Borçluyuz” (Bkz. Ek- 12), 43 kelimededen oluşan “Doğal Afetler” (Bkz. Ek- 13).

Metinlerin hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç metin türünü kapsamasına özen gösterilmiştir. Çünkü eğitim öğretim süresi içerisinde Türkçe dersinde üç metin türüne de yer verilmektedir. Araştırmada 10 haftalık süreyi gözlemlediğimizden öğrencinin üç metin türünü de okuması amaçlanmıştır. Metinler belirlenirken öğrencilerin daha önce okumadıkları metinler olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle metinler öğrencilere ders kitabı olarak okutulandan farklı bir ders kitabından (Harf Eğitim Yayıncılık, 2008) seçilmiştir.

Araştırmada verilerin oluşturulması için öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazından tek tek dinlenilmiş ve hata analiz envanterine işlenmiştir. Öğrencilerin okuma hatalarının tespitinde Yılmaz (2006) tarafından kullanılmış May(1986)’a ait olan hata analizi envanteri kullanılmıştır.

Hata analizi envanteri öğretmenlere, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede fayda sağlamaktadır. Bu envanter ile okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Metnin sesli olarak okunması sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi, sessiz olarak okunduktan sonra da sorulan sorularla okuyucunun anlama düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir (Yılmaz, 2006: 71).

Hata analizi envanterine göre üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir. Bu düzeyler şunlardır:

Serbest Düzey: Bireyin öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan, düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) 240 ve üzeri ise serbest düzey olarak belirlenir

Öğretim Düzeyi: Bireyin istenilen şekilde okuması ve anlaması için bir öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade eder. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) en az 180 ise öğretim düzeyidir.

Endişe Düzeyi: Bireyin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığını gösterir. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) 180 altı ise endişe düzeyidir (Akyol, 2008:89).

Hata analiz envanter ölçeği şu şekilde puanlanmıştır:

Ortam Ölçeği: Ortam ölçeğindeki değerlendirme puanları 0–5 puan aralığındadır. Buna göre;

0 puan: Hiç okumadı,

1 puan: Kelimeyi öğretmen verdi,

2 puan: Aynı kelimeleri/yapıları içermedi; kendi koyduğu kelimedede harf

- eksikliği var. Kelimeyle anlam benzerliği yok,
- 3 puan: Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimedeki harf
- Benzerlikleri var. Kelimeyle yakın anlamda,
- 4 puan: Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifade de,
- 5 puan: Kendini–hatasını düzeltti, anlamlarına gelmektedir.

Seslendirme Ölçeği: Seslendirme ölçeğindeki puanlar, ilgili kelimedeki harf sayısı ile orantılı olmak üzere 0–n puan aralığındadır. Buna göre;

- 0 puan: Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok,
- 1 puan: Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var,
- 2 puan: Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var,
- n puan: Kendi koyduğu kelimeyle “n” harf benzerliği var, anlamlarına gelmektedir.

Soru Ölçeği: Soru ölçeğindeki puanlar; basit anlama soruları için, 0–2 puan aralığında ve derinlemesine anlama soruları için de 0–3 puan aralığındadır. Buna göre;

Basit anlama sorular için;

- Hiç cevaplanmayan sorulara; 0 puan,
- Yarı cevaplanan sorulara; 1 puan,
- Tam cevaplanan sorulara; 2 puan verilmiştir.

Derinlemesine anlama soruları için;

- Hiç cevap verilmeyen sorulara; 0 puan,

Cevabı kısmen verilen sorulara; 1 puan,

Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorulara; 2 puan,

Tam ve etkili cevaplanan sorulara; 3 puan verilmiştir.

Okunan her metin ile ilgili 3 tane basit anlama, 3 tane derinlemesine anlama olmak üzere 6 tane anlama sorusu hazırlanmıştır. Basit anlama soruları, cevabı metin içinde olan alt bilişsel süreçleri, derinlemesine anlama soruları ise üst bilişsel süreçleri içermektedir. Soruların oluşturulmasında bir ölçme değerlendirme uzmanı ile iki Türk dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Tekrarlı okuma stratejisiyle 10 hafta devam eden öğretim, 3. sınıf Türkçe ders kitabından (Harf Eğitim Yayıncılık, 2008) seçilen metinlerle 3 defa değerlendirilmiştir. Tekrarlı okuma stratejisini kullanarak sunulan öğretimin sonunda deney grubu öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde kontrol grubu öğrencilerine göre bir ilerleme olup olmadığını tespit etmek için “Bayramlıklarım”, “Bu Dünya Hepimizin” ve “Okuma Alışkanlığı” adlı metinler seçilmiştir. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini değerlendirmede kullanılmak üzere seçilen hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin, kelime sayısı bakımından birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından okuma kayıtları tek tek analiz edilmiş hata analizi envanterine göre puanlama yapılmıştır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verilerinin oluşturulması için öncelikle öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın temel verileri bu kayıtların çözümlenmesi sonucunda elde edilmiştir.

Öğrencilerin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için ilk hafta “Bayramlıklarım” adlı metin ile uygulama öncesi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi için değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu metin hem deney grubuna hem de kontrol grubuna okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin dış uyaranlardan uzak ve rahat bir şekilde okumaları için okulun rehberlik odası kullanılmıştır. Her bir öğrenci sırasıyla çağrılarak metin okutulmuştur. Toplamda 32 öğrencinin okumaları ile ilgili ses kayıtları hata analiz envanteri ile puanlanarak her bir öğrencinin yaptığı okuma hatası, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma seviyesi belirlenmiştir.

İlk ölçümün değerlendirilmesiyle birlikte, deney grubundaki öğrencilere haftada 5 saat olmak üzere toplam 50 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretim 40 dakikalık dersler hâlinde yapılmıştır. 3. sınıf Türkçe ders kitabından (Harf Eğitim Yayıncılık, 2008) seçilmiş olan; “Reklamlar”, “Sen de Büyüyorsun”, “Kırmızı Karınca Ailesi İle Bencil Karınca”, “Sana Borçluyuz”, “Çatlak Kova”, “Atatürk’ün İğde Ağacı”, “Saygın İnsan”, “Doğal Afetler”, “Denizi Özleyen Çocuk”, “Trafik” metinleri ile öğrencilerin sınıflarında

yapılmıştır. Haftalık öğretim programının uygulanması için, pazartesi günü metin öğrencilere dağıtılmış ve beş gün süreyle bir saat sınıfta okutulmuştur. Cuma gününe kadar metni okuyan öğrenciler metni bir kez de öğretmen gözetiminde okumuşlardır. Bu esnada okuma süresi kayıt altına alınmıştır.

Öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını artırmak için her fırsatta okumanın öneminden ve nasıl okumamız gerektiğinden bahsedilmiştir. Deney grubunda süreç bu şekilde devam ederken, kontrol grubundaki öğrenciler normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ve öğrencilere ders kitabı olarak okutulmak üzere dağıtılan (Dörtel Yayıncılık, 2010) Türkçe ders kitabındaki metinleri, metin işleme basamaklarına uygun olarak öğretmenleri nezaretinde işlemişlerdir.

Öğrencilerdeki değişimi görmek için “Bu Dünya Hepimizin” adlı metin ile ara değerlendirme, “Okuma Alışkanlığı” adlı metin ile de son değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirmeye ve son değerlendirmeye hem kontrol grubu öğrencileri hem de deney grubu öğrencileri katılmıştır. Öğrencilere okul rehberlik odasında, okumaları kayıt altına alınarak metinler okutulmuştur. Sonrasında araştırmacı tarafından ses kayıtları dinlenerek deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaları hata analiz envanteri ile çözümlenmiş ve puanlanmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde birinci ölçüm puanları ön test; ara ölçüm ve son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması ise son test olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin değerlendirilmesi için Yılmaz (2006) tarafından kullanılmış May (1986)'a ait olan *Hata Analizi Envanteri* (seslendirme, ortam ve anlama ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından alan uzmanlarının görüşleri alınarak seçilen öğrenci seviyesindeki metinlerin, öğrenci tarafından okuma düzeyini belirlemek için oluşturulan metin ile ilgili seslendirme, ortam ve soru ölçeği puanlamaları şu şekilde yapılmıştır:

Seslendirme ve Ortam Ölçeğinin Puanlaması: Öğrenci, örneğin metin içerisindeki “deniz” kelimesini “denize” şeklinde okursa, bu öğrencinin seslendirme ölçeğinden aldığı puan, 5’de 5’tir. Çünkü metindeki kelime 5 harften oluşmakta ve öğrencinin okuduğu kelimedeki harf sayısının tamamı, metindeki kelimenin içerisinde yer almaktadır. Aynı kelime için öğrencinin ortam ölçeğinden aldığı puan 5’de 3’dür. Çünkü öğrencinin okuduğu kelime ile kelimenin metin içindeki hâli, yazarın vermek istediği kelimeleri ve yapıyı içermektedir. Yani öğrenci kelimeyi okurken fazladan bir harf eklemiştir. Eklemiş olduğu bu harf kelimenin anlamını etkilemiş olmasına rağmen cümle içerisinde yazarın anlatmak istediğine yakındır.

Soru ölçeğinin puanlanması: Basit ve derinlemesine anlama soruları ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye metnin okunmasından sonra sorulan basit ve

derinlemesine anlama soruları öğrencinin metni ne kadar anladığını ölçmektedir. Basit anlama soruları, öğrencinin verdiği cevaplar doğrultusunda “2” üzerinden değerlendirilmiştir. Örneğin; “Bayramlıklarım” adlı metinde; “*Can, bayram için kendine neler aldı?*” basit anlama sorusuna öğrenci, metinde belirtildiği gibi “*kravat, gömlek, ayakkabı ve ceket aldı.*” Şeklinde tam cevap verirse 2 puan, öğrenci cevap verirken sadece “*kravat ve gömlek aldı.*” şeklinde cevaplarsa 1 puan, eğer soruya hiç cevap veremez, ya da yanlış cevap verirse 0 puan verilmiştir.

Derinlemesine anlama soruları ise yine öğrencinin verdiği cevaplar doğrultusunda ‘3’ üzerinden analiz edilmiştir. Örneğin; “Bayramlıklarım” adlı metinde “*Aileniz çok istediğiniz bir giysiyi ya da eşyayı aldığında neler hissedersiniz?*” derinlemesine anlama sorusuna, öğrencinin; “*Ailemin bana olan sevgisini görmek beni çok mutlu eder.*” gibi tam ve etkili cevabı 3 puan, cevabı doğruya yakın ancak eksik cevap vermesi durumunda 2 puan, cevabı kısmen vermesi durumunda 1 puan, hiç cevap veremez ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

Bu uygulamalar sonucunda her bir ölçekten (ortam–seslendirme–soru ölçekleri) alınan puanların toplamı öğrencinin hangi düzeyde olduğunu göstermiştir. 240 ve üstünde bir puan almış ise “serbest düzeyde”, 180 ve 240 arasında bir puan almış ise “öğrenim düzeyinde”, 180 ve altında bir puan almış ise “endişe düzeyinde” (Akyol, 2008) olduğu kabul edilmiştir.

Bu uygulamalardan elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış ve iki grubun okuma düzeyleri; okuduğunu anlama becerileri, okuma hataları puanları

ile belirlenmiştir. Cinsiyetin ve okul öncesi eğitimin etkisine bakılmak için *Mann Whitney U-Testi* kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen ölçüm sonuçlarını SPSS paket programında değerlendirilmeye başlanmadan önce, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu normallik testi ile test edilmiştir. Test sonucunda hangi testlerin nerede kullanılacağına karar verilmiştir.

Çalışmada kullanılan test teknikleri şunlardır:

İlişkisiz (bağımsız) t- testi: iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011:39). Ölçülmüş olan normallik testi sonucuna göre, deney grubu ve kontrol grubu verileri normal dağılım göstermektedir. Bu bakımdan bağımsız t-testi bu çalışmada;

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 1),

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 4),

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuduğunu anlama ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 5),

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuduğunu anlama ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 8),

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 9) kullanılmıştır.

İlişkili (bağımlı) t- testi: iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011:67). N birimlik gruptan iki farklı uygulamaya ilişkin iki farklı veri (ön test, son test) elde edilmiş ise bu veriler bağımlıdır ve fakları ortalaması sıfır olan bir toplumun rastgele örneğidir.

Ölçülmüş olan normallik testi sonucuna göre, deney grubu ve kontrol grubu verileri olan ön test ile son test arasındaki fark normal dağılım göstermiş olduğundan:

Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma düzeyleri ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 2),

Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma düzeyleri ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 3),

Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuduğunu anlama ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 6),

Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuduğunu anlama ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 7),

Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma hataları ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 10) kullanılmıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi: ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarını da dikkate alır (Büyüköztürk, 2011:162). Wilcoxon işaretli sıralar testi bağımlı iki örnek testidir. Eşleştirilmiş t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. N birimlik örnekten elde edilen iki gözlem seti farkının, ortancası sıfır olan toplumdaki çekilmiş rastgele bir örnek olup olmadığını test eder.

Bu araştırmada ölçülmüş olan normallik testi sonucuna göre, kontrol grubu için ön test ile son test arasındaki fark normal dağılım göstermediğinden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma hatası ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 11) kullanılmıştır.

Mann Whitney U-Testi: İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. U-testi,

a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2011:155). Başka bir ifadeyle bağımsız iki örneğin aynı meydanlı kitleden alınmış rastgele örnekler olup olmadığını test eder. Bağımsız iki örneklem t-testinin parametrik olmayan alternatifidir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin karşılaştırılmasında (bkz. Tablo 12), normallik testi sonuçları deney grubu son test verileri için normal dağıldığı halde, kontrol grubu son test verileri için normal dağılmamaktadır. Bu bakımdan Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Tekrarlı okuma stratejisi ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini geliştirmede cinsiyetleri açısından ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada, ön test sonuçlarına göre; deney grubundaki 16 öğrencinin 14'ünün öğrenim düzeyinde, 2'sinin endişe düzeyinde olduğu görölmüştür. Ayrıca ön test bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerden hiç birisinin serbest düzeyde olmadığı saptanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 16'sının da öğrenim düzeyinde olduğu ön test bulgularına göre belirlenmiştir.

Son test sonuçlarına göre; deney grubunda bulunan 16 öğrencinin, 7'sinin serbest düzeyde, 8'inin öğrenim düzeyinde ve 1'inin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de son test ölçümlerine göre; 9'unun öğrenim düzeyinde, 7'sinin endişe düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Bu bulgulara göre öğrenim düzeyinde olan 7 öğrencinin serbest düzeye geçtiği görölmektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede özellikle öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde endişe düzeyinde olan öğrencilere göre daha etkili olduğu bulunmuştur

Kontrol grubu öğrencilerinin tamamı öğrenim düzeyinde iken, son ölçümle 7 öğrencinin endişe düzeyine gerilediği görölmüştür. Ayrıca öğrenim düzeyinde olan 16 öğrencinin hiçbiri serbest düzeye geçememiştir. Kontrol grubunda uygulanan stratejinin öğrenciler üzerinde “*tekrarlı okuma stratejisi*” kadar olumlu etkisinin olmadığı görölmektedir.

Alt problemlere ilişkin ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi aşağıdaki gibidir:

3.1. “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyini (Ortam Ölçeği-Seslendirme Ölçeği-Anlama Ölçeği) Geliştirmede Tekrarlı Okuma Stratejisinin Etkililiği Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait tekrarlı okuma stratejisinin uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin bağımsız iki örnek t- testi ölçümlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin t-testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	16	194.93	14.13	30	1.6	.118
Kontrol	16	202.43	12.15			

Tablo 1’deki ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X}=194.93$) ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X}=202.43$) puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($t=1.6$; $p>.05$). Bu durum tekrarlı okuma stratejisi uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hazır bulunuşlukta bir farkın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2’de deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma düzeylerine ilişkin Bağımlı iki örnek t- testi puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma düzeyleri ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Ölçümler	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	16	194.93	14.13			
				15	4.8	.000
Son test	16	218.50	17.75			

Tablo 2’deki bulgulara göre öğrencilerin tekrarlı okuma stratejisini uygulama öncesinde okuma düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =194.93) ile tekrarlı okuma stratejisini uygulama sonrası okuma düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =218.50) puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki farkın ($t=4.8$; $p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubu öğrencilerinde Türkçe dersi ile ilgili metinleri okumada tekrarlı okuma stratejisini yaptırmanın okuma düzeyini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle tekrarlı okuma stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinde okuma düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3’de kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma düzeylerine ilişkin Bağımlı iki Örnek t- testi puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma düzeyleri ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Ölçümler	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	16	202.43	10.93			
				15	1.9	.073
Son test	16	182.59	13.29			

Tablo 3'deki bulgulara göre öğrencilerin uygulama öncesi okuma düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X} = 202.43$) ile uygulama sonrası okuma düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X} = 182.59$) puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki farkın ($t=1.9$; $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum tekrarlı okuma stratejisinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinde okuma düzeylerinin istenildiği ölçüde ilerlemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4'de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin bağımsız iki örnek t- testi ölçümlere yer verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma düzeyleri ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	16	218.50	17.75			
				30	6.8	.089
Kontrol	16	182.59	10.91			

Tablo 4'deki ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X} = 218.50$) ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X} = 182.59$) puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu

görülmüştür ($t= 6.8$; $p<.05$). Bu sonuca bakarak, deney grubunda uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel Türkçe öğretimi etkinliklerine göre öğrencilerin okuma düzeylerine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

3.2. “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyini (Anlama Ölçeği) Geliştirmede Tekrarlı Okuma Stratejisinin Etkililiği Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 5’da deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin bağımsız iki örnek t- testi ölçümlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	16	48.43	9.6	30	1.4	.756
Kontrol	16	53.87	11.12			

Tablo 5’deki bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin anlama düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X} =48.43$) ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama düzeyi testinden aldıkları ($\bar{X} =53.87$) puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($t=1.4$; $p>.05$). Bu durum uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlama düzeyine ilişkin hazır bulunuşlukta bir fark yoktur şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6’da deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma düzeylerine ilişkin bağımlı t- testi puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Ölçümler	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	16	48.43	9.61			
				15	4.3	.001
Son test	16	58.65	6.66			

Tablo 6’deki bulgulara göre öğrencilerin tekrarlı okuma stratejisi uygulanma öncesinde anlama düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =48.43) ile tekrarlı okuma stratejisi uygulanma sonrası anlama düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =58.65) puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki farkın (t=4.3; p<.05) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum deney grubu öğrencilerinde Türkçe dersi ile ilgili metinleri okumada tekrarlı okuma stratejisini yaptırmanın anlama düzeyini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle Tekrarlı Okuma stratejisi İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test anlam düzeylerine ilişkin bağımlı t- testi puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Ölçümler	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	16	53.87	11.12			
Son test	16	45.53	6.21	15	3.16	.006

Tablo 7'deki bulgulara göre öğrencilerin uygulama öncesi anlama düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =53.87) ile uygulama sonrası okuma düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =45.53) puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki fark (t=3.16; p<.05) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum tekrarlı okuma stratejisinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinde anlama düzeylerinin istenilen ölçüde gelişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8'de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin bağımsız iki örnek t- testi ölçümlerine yer verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuduğunu anlama ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	16	58.65	6.6			
Kontrol	16	45.53	6.2	30	5.7	.706

Tablo 8'deki bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin anlama düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =58.65) ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama düzeyi testinden aldıkları (\bar{X} =45.53) puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu

görülmüştür ($t= 5.7$; $p<.05$). Bu sonuca bakarak, deney grubunda uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin kontrol grubunda uygulanan okuma etkinliğine göre öğrencilerin anlama düzeylerine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

3.3. “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hatalarını (Ortam Ölçeği) Düzeltmede Tekrarlı Okuma Stratejisinin Etkililiği Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 9’de deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama öncesi ön test puanlarına ilişkin bağımsız iki örnek t- testi ölçümlerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	16	18.75	12.39	30	.835	.410
Kontrol	16	15.37	10.39			

Tablo 9’daki bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin okuma hatası testinden aldıkları ($\bar{X} =18.75$) ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hatası testinden aldıkları ($\bar{X} =15.37$) puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($t=.835$; $p>.05$). Bu durum uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında konuya ilişkin hazır bulunuşlukta bir fark yoktur şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10’de deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma hatalarına ilişkin bağımlı t- testi puan ortalamalarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Deney grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma hataları ölçümlerinin t- testi ile karşılaştırılması

Ölçümler	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	16	18.75	12.39			
				15	5.3	.000
Son testl	16	3.3	1.8			

Tablo 10’deki bulgulara göre öğrencilerin tekrarlı okuma stratejisini uygulama öncesinde okuma hatası testinden aldıkları (\bar{X} =18.75) ile tekrarlı okuma stratejisini uygulanma sonrası okuma hatası testinden aldıkları (\bar{X} =3.3) puanlara ilişkin ölçümlere ait ortalamalar arasındaki farkın (t=5.3; p<.05) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, deney grubu öğrencilerinde Türkçe dersi ile ilgili metinleri okumada tekrarlı okuma stratejisini yaptırmanın okuma hatalarını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11. Kontrol grubu öğrencilerine ait ön test ve son test okuma hatası ölçümlerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle karşılaştırılması

Ön test- Son test	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	14	8.04	112.50		
				2.3	.021
Pozitif Sıra	2	11.75	23.50		

Tablo 11’de Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre kontrol gurubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yapılan değerlendirmelere

ilişkin puanlar arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($z=2.3$; $p<.05$). Tabloda verilen sıra ortalamalarına göre, öğrencilerin son test puanları ön test puanlarından yüksektir. Bu sonuç, kontrol grubu öğrencilerinin de olumlu yönde ilerleme gösteriyor şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin okuma hataları ölçümlerinin Mann-Whitney U-Testi İle karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	9.69	155	4.11	.000
Kontrol	16	23.31	373		

Tablo 12’de verilen Mann-Whitney U-Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan değerlendirmelere ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($u=4.11$; $p<.05$). Tabloda verilen sıra ortalamalarına göre, deney grubu öğrencilerinin (sıra ort._{deney}=9.69), kontrol grubu öğrencilerine (sıra ort._{kontrol}= 23.31) göre okuma hataları büyük ölçüde azalmıştır. Bu sonuç deney grubunda uygulanmakta olan tekrarlı okuma stratejisinin okuma hatalarını gidermede olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.4. “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Okuma Düzeylerini (Ortam Ölçeği-Seslendirme Ölçeği-Anlama Ölçeği) Geliştirmede Tekrarlı Okuma stratejisinin Etkililiği Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 13. Deney grubu okuma düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kız	7	9.50	66.50	.744	.457
Erkek	9	7.72	69.50		

Tablo 13’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.744$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin birbirleri üzerinde okuma düzeylerine etkisi yoktur. Bu bulgu sınıf ortamında uygulanmış olan tekrarlı okuma stratejisi okuma düzeylerinin öğrenci cinsiyetleri bakımından etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14. Deney grubu anlama düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	7	8.71	61	.162	.871
Erkek	9	8.33	75		

Tablo 14’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.162$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra

ort._{kız}=8.71) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=8.33) göre okuduğunu anlama düzeylerinde bir birlerine yakın oldukları söylenebilir. Bu bulgu sınıf ortamında uygulanmış olan tekrarlı okuma stratejisinin anlama düzeyinin öğrenci cinsiyetleri bakımından etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15. Deney grubu okuma hataları ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	7	5.50	38.50	2.2	.023
Erkek	9	10.83	97.50		

Tablo 15’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (u=2.2; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}= 5.50) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=10.83) göre okuma hataları bakımından daha iyi olduklarını söyleyebiliriz. Başka bir deyişle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha az okuma hatası yapmıştır. Bu bulgu sınıf ortamında uygulanmış olan tekrarlı okuma stratejisinin okuma hataları bakımından öğrenci cinsiyetlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Kontrol grubu okuma düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	8	9.56	76.50	.895	.371
Erkek	8	7.44	59.50		

Tablo 16’da kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.895$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=9.56) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=7.44) göre okuma düzeyleri bakımından birbirlerine yakın oldukları söylenebilir.

Tablo 17. Kontrol grubu anlama düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	8	9.13	73	.534	.593
Erkek	8	7.88	63		

Tablo 17’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.534$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=9.13) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=7.88) göre anlama düzeyleri bakımından birbirlerine yakın oldukları söylenebilir.

Tablo 18. Kontrol grubu okuma hatası ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	8	7.56	60.50	.791	.429
Erkek	8	9.44	75.50		

Tablo 18’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.791$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=7.56) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=9.44) göre hata düzeyleri bakımından birbirlerine yakın olduklarını şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19. Deney grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	7	12.59	50	2.8	.005
Erkek	9	5.56	50		

Tablo 19’da deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($u=2.8$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=12.59) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=5.56) göre okuma düzeyleri bakımından daha iyi oldukları söylenebilir. Bu bulgu sınıf ortamında uygulanmış

olan tekrarlı okuma stratejisinin okuma düzeyinin öğrenci cinsiyetleri bakımından etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20. Deney grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	7	10.75	75.50	1.7	.087
Erkek	9	6.72	60.50		

Tablo 20’de deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=1.7$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=10.75) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=6.72) göre anlama düzeyleri bakımından daha iyi oldukları söylenebilir. Başka bir ifade ile deney grubunda bulunan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre anlama sorularına daha doğru cevaplar vermiştir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21. Deney grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	7	5.29	37	2.9	.016
Erkek	9	11	99		

Tablo 21’de deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($u=2.9$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=5.29) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=11) göre hata düzeyleri bakımından daha iyi oldukları söylenebilir. Bu bulgu sınıf ortamında uygulanmış olan tekrarlı okuma stratejisinin hata düzeyinin öğrenci cinsiyetleri bakımından etkisinin olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney grubunda bulunan kız öğrenciler metinleri okurken erkek öğrencilere göre daha az hata yapmışlardır şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22. Kontrol grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	8	8.44	67.50	.053	.958
Erkek	8	8.56	68.50		

Tablo 22’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.053$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=8.44) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=8.56) göre okuma düzeyleri bakımından birbirlerine çok yakın oldukları görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre son test ölçümlerinde cinsiyetin okuma düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23. Kontrol grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	P
Kız	8	7.69	61.50	.687	.492
Erkek	8	9.31	74.50		

Tablo 23’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.687$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra ort._{kız}=7.69) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=9.31) göre anlama düzeyleri bakımından birbirine yakın oldukları görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre son test ölçümlerinde cinsiyetin anlama düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 24. Kontrol grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle cinsiyetin karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Kız	8	8.25	66	.211	.833
Erkek	8	8.75	70		

Tablo 24’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde cinsiyetin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.211$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin (sıra

ort._{kız}=8.25) erkek öğrencilerine (sıra ort._{erkek}=8.75) göre hata düzeyleri bakımından birbirine yakın oldukları görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubunda bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre son test ölçümlerinde cinsiyetin hata düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3.5. “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyini (Ortam Ölçeği-Seslendirme Ölçeği-Anlama Ölçeği)) Geliştirmede Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre, Tekrarlı Okuma Stratejisinin Etkililiği Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular:

Tablo 25. Deney grubu okuma düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	u	p
Okul öncesi eğitim alan	5	6.60	33	1.08	.280
Okul öncesi eğitim almayan	11	9.36	103		

Tablo 25’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (u=1.08; p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=6.60) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=9.36) üzerinde okuma düzeyleri bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26. Deney grubu anlama düzeyleri ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	5	6.60	33	1.1	.271
Okul öncesi eğitim almayan	11	9.36	103		

Tablo 26’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=1.1$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=6.60) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=9.36) üzerinde anlama düzeyleri bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 27. Deney grubu okuma hatası ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	5	8	40	.283	.777
Okul öncesi eğitim almayan	11	8.73	96		

Tablo 27’de deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.283$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=8) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin

(sıra ort._{almayan}=8.73) üzerinde hata düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28. Kontrol grubu okuma düzeyi ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	10	9.85	98.50	1.4	.142
Okul öncesi eğitim almayan	6	6.25	37.50		

Tablo 28’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (u=1.4; p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=9.85) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=6.25) üzerinde okuma düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 29. Kontrol grubu anlama düzeyi ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	10	7.95	79.50	.607	.544
Okul öncesi eğitim almayan	6	9.42	56.50		

Tablo 29’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney

U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.607$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=7.95) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=9.42) üzerinde anlama düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 30. Kontrol grubu okuma hatası ön test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	10	6.75	67.50	1.9	.057
Okul öncesi eğitim almayan	6	11.42	68.50		

Tablo 30'de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=1.9$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=6.75) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=11.42) üzerinde hata düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 31. Deney grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	5	10.40	52	1	.282
Okul öncesi eğitim almayan	11	7.64	84		

Tablo 31’de deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=1$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=10.40) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=11.427.64) üzerinde okuma düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 32. Deney grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	5	9.80	49	.745	.456
Okul öncesi eğitim almayan	11	7.91	87		

Tablo 32’de deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.745$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=9.80) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=11.427.91) üzerinde anlama düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 33. Deney grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	5	7.90	39.50	.342	.732
Okul öncesi eğitim almayan	11	8.77	96.50		

Tablo 33’de deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.342$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=7.90) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=8.77) üzerinde hata düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 34. Kontrol grubu okuma düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	10	9.35	93.50	.923	.356
Okul öncesi eğitim almayan	6	7.08	42.50		

Tablo 34’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan okuma düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.923$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=9.35) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin

(sıra ort._{almayan}=7.08) üzerinde okuma düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 35. Kontrol grubu anlama düzeyi son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	10	9.40	94	.983	.326
Okul öncesi eğitim almayan	6	7	42		

Tablo 35’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan anlama düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (u=.983; p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=9.40) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=7) üzerinde anlama düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 36. Kontrol grubu okuma hatası son test ölçümlerine göre Mann-Whitney U-Testi İle okul öncesi eğitiminin etkililiğinin karşılaştırılması

Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p
Okul öncesi eğitim alan	10	6.75	77.50	.816	.414
Okul öncesi eğitim almayan	6	9.75	58.50		

Tablo 36’de kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yapılan hata düzeylerine ilişkin sonuçları üzerinde okul öncesi eğitiminin etkisi Mann-Whitney

U-Testi ile değerlendirilmiş ve anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($u=.816$; $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda bulunan okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin (sıra ort._{alan}=6.75) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin (sıra ort._{almayan}=9.75) üzerinde hata düzeyi bakımından herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Akıcı okuma stratejilerinden “*Tekrarlı Okuma Stratejisinin*” İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinde okuma düzeylerinin geliştirilmesinde, okuduğunu anlama ve okuma hatasının giderilmesinde etkililik düzeyini belirlemeye yönelik elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar doğrultusunda; literatürdeki çalışmalarla da kıyaslandığında benzer sonuçlar görülmektedir.

Bu çalışma; öğrencilere uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin, öğrencilerin Türkçe metinleri okumada; doğru okuma ve okuduğunu anlama bakımından gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Therrien (2004), tekrarlı okumanın akıcı okuma ve anlama üzerindeki etkisini ve tekrarlı okumanın temel eğitimsel unsurlarını araştırmak için, herhangi bir özrü olmamasına rağmen okuma zorluğu çeken öğrencilerle belirli bir metin üzerinde akıcı okumayı ve anlamayı geliştirmek için tekrar tekrar okuma yaptırmış ve okuma sonrasında öğrencilere okuma metni ile ilgili sorular sormuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akıcı okudukları ve sorulan sorulara doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Yangın ve Sidekli (2006), okuma güçlüğü yasayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisi üzerinde kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak “fernald” tekniğinin etkisini incelenmiştir. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu ön uygulamalarla belirlendikten sonra öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca fernald tekniğini (kelimeleri bütün olarak görme)

uygulamışlardır. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiğı görülmüştür.

Benzer bir çalışmayla da Yılmaz (2006), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiş ve 2. sınıf seviyesinde olan 4 öğrencinin yapılan tekrarlı okuma çalışmalarıyla 3. sınıf seviyelerine çıktıklarını göstermiştir.

Yılmaz (2008), ilköğretim 8. sınıftan araştırmanın amacına uygun olarak seçtiğı bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada “kelime tekrar tekniğinin” etkisini incelemiş ve 5. sınıf düzeyinde iken uygulanan teknikle öğrencinin 7. sınıf düzeyine çıktığını bulmuştur.

Bahsedilen çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Tekrarlı okuma stratejisi okuma düzeyini geliştiren bir stratejidir. Yapılmış olan çalışmalara bakarak her yaş grubundaki örneklem üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca sadece Türkçe okuma metinlerinde değil başka dilde yazılmış okuma metinlerinde de etkili olduğunu; Kırmızı (2010), 11. sınıf öğrencilerinin Almanca derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisini araştırmış ve 6 öğrencinin tekrarlı okuma yöntemi ile yapılan 3 aylık bir öğretimin sonunda

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğunu belirleyerek bizlere göstermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

1. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkili olduğunu araştırma bulguları ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına göre; serbest düzey öğrenci sayısı 0, öğrenim düzeyi öğrenci sayısı 14 ve endişe düzeyi öğrenci sayısı 2'dir. 10 hafta uygulanan tekrarlı okuma stratejisi sonucunda öğrencilerin son test ölçüm sonuçlarına göre ise; serbest düzey öğrenci sayısı 7, öğrenim düzeyi öğrenci sayısı 8 ve endişe düzeyi öğrenci sayısı 1'dir. Son ölçüm sonuçlarında 7 öğrencinin öğrenim düzeyinden serbest düzeye ve 1 öğrencinin de endişe düzeyinden öğrenim düzeyine geçtiği bulunmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinde ise ön test sonuçlarına göre; 16 öğrencinin tamamı öğrenim düzeyindedir. Son test sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin 9'unun öğrenim düzeyinde, 7'sinin endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir.

Bu bulgulara dayanarak fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan öğrenciler üzerinde sınıf geneline uygulanmış olan tekrarlı okuma stratejisinin öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Deney grubuna uygulanmış olan tekrarlı okuma stratejisi öğrencilerde olumlu etki göstermiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerinde önemli bir artış görülürken, kontrol grubunda tam aksine düşüş görülmüştür.

3. Deney grubuna Türkçe derslerinde uygulanan tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

4. Deney grubu öğrencileri ön test sonuçlarına göre 300 okuma hatası yaparken, son test sonuçlarına göre 53 okuma hatası yapmıştır. Bu önemli düşüş tekrarlı okuma stratejisinin okuma hatalarını gidermede önemli ölçüde etkisinin olduğunu göstermiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise 246 okuma hatası ile deney grubu öğrencilerine göre başlangıçta daha iyi durumdayken, son test sonuçlarına göre 206.5 okuma hatası ile gerilemiştir.

5. Deney grubu öğrencilerinin okuma ve anlama düzeyleri ön test sonuçlarına göre erkek ve kız öğrencilerin tekrarlı okuma stratejisi uygulanmadan önce aralarında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. Fakat son test ölçüm sonuçlarına göre, okuma ve anlama düzeyleri puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumada ve anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Türkçe metinleri okurken deney grubu kız öğrenciler, ön test ve son test sonuçlarına göre erkek öğrencilere oranla daha az okuma hatası yapmışlardır. Bu bulgular tekrarlı okuma stratejisinin kız öğrencileri üzerinde erkek öğrencilere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda ise okuma düzeyi, anlama düzeyi ve okuma hatası değişkenlerine göre cinsiyetin herhangi bir etkisi görülmemiştir.

6. Yapılan ölçümlerde deney ve kontrol grubu öğrencilerinde okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Çalışma üçüncü sınıflar üzerinde yürütüldüğünden süreç içerisinde okul öncesine devam eden ve etmeyen öğrencilerin okumayla ilgili becerileri birbirine yakın düzeye ulaşmıştır şeklinde yorumlanabilir.

5.2. ÖNERİLER

1. Öğretmenler okutmuş oldukları sınıflarında öğrencilerin okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarını geliştirmek için, akıcı okuma stratejilerini (destekli okuma, yankılı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma...) derslerinde yeri geldikçe kullanmalıdırlar.

2. Öğretmenleri, tekrarlı okuma stratejisinin başarısını artırmak için uygulama öncesi stratejiyi nasıl gerçekleştirecekleri konusunda öğrencilerini bilgilendirmelidir. Ayrıca okuma çalışmalarına başlamadan önce örnek okuma yapmalıdırlar.

3. Öğrencilerin başarılı olması için veli ile işbirliğinin önemsenmesi gerekmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde uygulayacağı tekrarlı okuma stratejisini veliye de anlatarak evde öğrenciye destek olunmasını sağlamalıdır.

4. Öğrencilerin okumalarını geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince; internet üzerinden ya da cd ortamında akıcı okuma stratejileri ile ilgili ücretsiz sunumlar hazırlamalı ve bunlar öğrencilere ücretsiz olarak sunulmalıdır.

5. Sınıf öğretmenlerinin yurt içinde yapılan sempozyumlara katılmaları kurumlarca teşvik edilmelidir.

6. Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için sesli okuma saatleri yapmalı ve öğrencileri ödüllendirerek onları doğru ve düzgün okumaları için teşvik etmelidir.

7. Araştırmacılar farklı sınıflar üzerinde akıcı okuma stratejileri ile ilgili deneysel çalışmalar yaparak sonuçlarını ilgililerle paylaşmalıdır.

8. Üniversiteler Milli Eğitim Bakanlığı ile öğretmenlere akıcı okuma stratejileri ve uygulamaları ile ilgili seminerleri işbirliği içerisinde düzenlemelidirler.

9. Bu araştırmada pek çok açıdan tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı grupta daha başarılı sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak araştırmanın aynı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler üzerinde yapıldığı ve aynı okulun iki sınıfı ile sınırlandırıldığı

unutulmamalıdır. Araştırmanın sınırlılığı içerisinde, bu başarının, öğretmenin gayretinden ya da stratejiye yatkınlığından veya gruplardaki öğrencilerin birbirlerinde olan üstünlüklerinden kaynaklanmış olabileceği az da olsa ihtimal dahilindedir. Bu nedenle benzer çalışmalar farklı düzeylerde, geniş örneklem grupları üzerinde tekrar uygulanabilir. Bu tip çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığınca da desteklenmeli veya üniversitelerle işbirliği içerisinde bizzat yaptırılmalıdır.

KAYNAKLAR

AKAR, Münire; “Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2009.

AKYOL, Hayati; **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, 2008.

AKÇA Gülhiz; “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Yapısına Uygunluğu”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 2004.

ALACALI, Osman-GÜLER, Güler; **İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Dörtel Yayıncılık, Ankara, 2010.

AMAREL, Marianne; “Educational Testing Service Reading Study”, **Institute for research in Teaching: Notes nad News**”, Vol. 5, 1978.

ASLANTÜRK, Elif- SARACALOĞLU, S. Asuman; “Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Vol. 11, 2010.

AYTAŞ, Gıyasettin; “Okuma Eğitimi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Vol. 4, 2005.

BAKER, Scott K. vd.; “Reading Fluency as a Predictor of Reading Proficiency in Low-Performing, High Poverty Schools”, **School Psychology Review**, Vol. 37, 2008.

BAYDIK, Berrin; “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi”, **Eğitim ve Bilim**, Vol. 162, 2011.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener vd.; **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, 2008.

CLARK, V.L.P., and CRESWELL, JOHN W. “The mixed methods readers”, **California: Sage Publications, Inc.** 2008.

CRESWELL, JOHN W.; “Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches”, **London: Sage Publications, Inc.** 2003.

CRESWELL, JOHN W.; “Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second edition). **New Jersey: Pearson Education, Inc.** 2005.

COŞKUN, Eyüp; “Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, **Milli Eğitim**, Vol. 172, 2006.

ÇAYCI, Barış- DEMİR, K. Mehmet; “Okuma Ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir çalışma”, **Türk Eğitim Bilimleri dergisi**, Vol. 4, 2006.

ÇİFTÇİ, Ömer-TEMİZYÜREK, Fahri; “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama becerilerinin Ölçülmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Vol. 5, 2008.

DAĞ, Nilgün; “Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, Vol. 11, 2011.

DEMİREL, Özcan; **Türkçe Programı ve Öğretimi**, Ankara, 1995

DEMİREL, Özcan; **Türkçe Öğretimi**, Ankara, 1999.

DOĞAN, Birsen; “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazı Taraması”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Vol. 15, 2002.

DUMAN, Nesibe-TEKİNARSLAN, Ç. İlknur; “Hikaye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama

Becerileri Üzerindeki Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, Vol. 8, 2007.

EPÇAÇAN, Cevdet; “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Vol. 2/6, 2009.

GÜL, Gözde; “Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 8(1) 17-30, 2007

GÜNEŞ, Firdevs; **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ankara, 2007.

GÜNEŞ, Firdevs; **Ders Kitaplarının İncelenmesi**, Ankara, 2004.

GÜNEYLİ, Ahmet; “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin sınanması”, **Milli Eğitim**, Vol. 179, 2008.

HUDSON, Roxanne F.; “Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How?”, **International Reading Association**, Vol. 58, 2005.

İNAL, Bülent; “Akademik Amaçlı Okuma İzlenesi Oluşturmadaki Temel Kriterler”, **Journal of Arts and Sciences**, Vol. 7, 2007.

KARABAY, Ayşegül-KAYIRAN, K. Bilge; “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Vol. 3, 2010.

KARASAR, Niyazi, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, 2008.

KARASAKALOĞLU, Nuri; “Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Stratejileri”, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, 2011.

KARASU, Mehmet, (13 Mayıs 2011). “Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği”, Erişim: [http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkit ap/pdf/300.pdf](http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkit/ap/pdf/300.pdf)

KAVCAR, Cahit vd.; **Türkçe Öğretimi**, Ankara, 1998.

KESKİN, K. Hasan-BAŞTUĞ, Muhammet; “Sosyal Bilgiler Dersi Okuma Çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, **Kuramsal Eğitimbilim**, Vol. 3, 2010.

KIRMIZI, Bülent; “Almanca Derslerinde Tekrarlı Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Vol. 7, 2010.

KÖKSAL, Kemal-ÜNAL, Emre; “Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Vol. 7, 2008.

LABERGE, David-SAMUELS, Jay S.; “Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading”, **Cognitive Psychology**, Vol. 6, 1974.

LUMA, Serpil; “İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, 2002.

LYON, Reid G.-MOATS Louisa C.; “Critical Conceptual and Methodological Considerations in Reading Intervention Research”, **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 30, 1997.

MEB; **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Klavuzu**, Ankara, 2005.

OCAK, Gürbüz; “İlköğretim Okulu 5.sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi”, Vol. 3, 2004. Erişim: <http://ilkogretim-online.org.tr>

ÖZBAY, Murat, **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**, Ankara, 2007.

ÖZDEMİR, Emin; **Okuma Sanatı Nasıl Okunmalı? Neler Okunmalı?**, Ankara, 1983.

ÖZMEN, G. Rüya; “Öykü Yapısı Ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması”, **Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, Vol. 11, 1999.

PIKULSKI, John J.-CHARD, David J.; “Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension”, **International Reading Association**, Vol. 58, 2005.

RASINSKI, Timothy-HOFFMAN, James; “Theory end Research into Practice: Oral Reading In The School Literacy Curriculum”, **Reading Research Quarterly**, Vol. 38, 2003.

RASINSKI, Timothy vd.; “Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades?”, **Literacy Research Instruction**, Vol. 48, 2009.

RICHEK, Margaret Ann vd.; **Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies**, Boston, 2002.

SAMUELS, Jay S.; “The Method of Repeated Readings”, **The Reading Teacher**, Vol. 50, 1997.

SİDEKLİ, Sabri; “İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi”, **Tübar**, Vol. 27, 2010.

ŞAHİN, Ayfer; “Geçmişten Günümüze Kırşehir’de İlköğretim”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi**, Vol. 2, 2005.

ŞAHİN, Ayfer; “İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Vol. 2, 2009.

TEMİZKAN, Mehmet; “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2007.

THERRIEN, William J.; “Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading”, **Remedial and Special Education**, Vol. 25, 2004.

Türkçe Ders Kitabı (3. sınıf), Harf Yayıncılık, İzmir, 2008.

Türkçe Ders Kitabı (3. Sınıf), Dörtel Yayıncılık, Ankara, 2010.

ÜNAL, Emre-KÖKSAL, Kemal; “Okuduğunu Anlama ve sorular”, 2007, Erişim: <http://www.universite-toplum.org>

VACCA, Jo Anne L. vd.; **Reading and Learning to Read**, Boston, 2006.

YALÇIN, Alemdar: **Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar**, Ankara, 2002.

YANGIN, Selami-SİDEKLİ, Selami; “Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Vol. 16, 2006.

YILDIRIM, Ali vd.; **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri**, Ankara, 2000.

YILDIRIM, Kasım. “İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerinde etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri”, Yayınlanmamış doktora tezi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2010.

YILMAZ, Muammer; “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

YILMAZ, Muammer; “Türkçede Okuduğunu Anlama becerilerini Geliştirme Yolları”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Vol. 5, 2008.

YILMAZ, Muammer; “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Vol. 6, 2008.

YÜKSEL, Aslı; “Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma”, **Kuramsal Eğitimbilim**, Vol. 3, 2010.

WALKER, Laura L. vd.; “Improving Reading Fluency: A Case Study Using The Great Leaps Reading Program”, **Beyond Behaviour**, 2005.

EKLER

EK- 1

BAYRAMLIKLARIM

Babam söz vermişti. ‘Ramazan Bayramı’nda ablana bayramlık aldık. Kurban Bayramı’nda da Can, sana alırız. Hem de bayramlıklarını sen kendin seçeceksin.’ demişti. Bunun için Kurban Bayramı’nı ipe çekiyor, günleri sayıyordum. Bir gelse neler alacaktım neler...

İşte beklediğim gün geldi. Haftaya Kurban Bayramıydı. Evde hazırlıklar başlamıştı. Oturma odasındaki koltukların yüzleri değiştirildi. Salonun perdeleri yenilendi. Bayramlaşmaya geleceklere tutulacak badem şekerleri, çikolatalar alındı. Alınanlar şekerliklere kondu. Sıra bayramlıklarımızı almaya gelmişti. Annem, babama:

- Yarın çarşıya çıkalım, Can’a bayramlıklarını alalım. Sen de bir şeyler alırsın. Bir de babanlara hediye alınacak.

- Olur çıkalım, dedi babam.

Ben alacaklarımı çok önceden belirlemiştim. Yerini de biliyordum. Önce birkaç büyük mağazaya uğradık. Babama gömlek, kravat, çorap aldık. Dedem ve babaannem için de güzel hediyeler seçtik. Benim içinde takım elbiselere baktık. Ama ben beğenmedim.

- Gelin, beğendiğim takımını size göstereyim, dedim.

Küçük bir mağazanın vitrininde kahverengi, kadife bir takım elbise vardı. Onu beğenmiştim. Doğruca o mağazaya gittik. Elbiseyi üzerimde denediler. Bana göreydi. Pantolonu biraz uzundu. Hemen kısalttılar. Elbiseye uygun ayakkabı, gömlek, kravat da seçtim. Tepeden tırnağa her şeyim yeni oldu.

Eve dönünce birkaç kez bayramlık giysilerimi giydim. Aynada kendime baktım. Ne kadar değişmişim. Elbiseyi çıkarasım gelmiyordu.

Annem:

- Olmaz. Bayramlık, bayramda giyilir, dedi.

Çıkardım. Askısına asıp elbise dolabına koydum. Beklerim. Ne kaldı ki haftaya bugün bayram. Onları giydin mi önce dedemler giderim. Dedemin, babaannemin, ellerini öperim. Belki bu bayram daha çok harçlık verirler. Oradan da dayımlara... Beni, bu takım elbiseyle görünce şaşırırlar. Bunları düşündükçe sevinçten yerimde duramıyordum. Sonra gidip bir kez daha bayramlıklarına bakıyorum.

Özdemir ÇOBANOĞLU

(Güzel Dilimiz Emin ÖZDEMİR)

“Bayramlıklarım” metniyle ilgili okuduğunu anlama soruları

1. Can heyecanla hangi bayramı bekliyordu?
2. Can bayram için kendine ne aldı?
3. Can bayram alışverişine kimlerle gitti?
4. Evinizde bayram hazırlıkları nasıl yapılır?
5. Aileniz çok istediğiniz bir giysiyi ya da eşyayı aldığında neler hissedersiniz?
6. Bayramlarda başkaları için neler yaparsınız?

EK- 2

BU DÜNYA HEPİMİZİN

İnsanlardan uzak, çok uzak bir deniz kıyısında, irili ufaklı kayalıkların arasında yavru bir fok yaşarmış. Yavru fok, ailesi ve akrabalarıyla mutlu ve eğlenceli bir hayat sürermiş. Küçük fok, gün boyu tertemiz suda yüzer ve lezzetli balıklarla karnını doyurmuş. Çevredeki bütün canlılar, kuşlar, penguenler, deniz kaplumbağaları barış içerisinde kardeşçe yaşarlarmış. Denizin suyu o kadar temiz ve berrakmış ki kuşlar avlayacakları balıkları ta yükseklerden bile fark edermiş. Kara ve deniz canlıları birbirine yardım ederek atıkları temizler, etrafta kirliliğe sebep olacak bir şey bırakmazlarmış.

Günlerden bir gün, küçük fok ailesiyle birlikte güneşlendiği sırada ufukta koskocaman bir gemi görünmüş. Kuşlar, balıklar, foklar ve diğer hayvanlar birden telaşa kapılmışlar. Gemi gittikçe kıyıya yaklaşmaktaymış.

Biraz sonra hayvanların meraklı bakışları arasında gemiden denize kocaman bidonlar atılmış. Bir bidon daha derken onlarca bidon deniz yüzeyini bir anda kaplamış.

Bidonlar simsiyah bir boya yayarak denizi kirletiyormuş. Tertemiz, berrak sular bir anda kirli ve simsiyah bir boyaya dönüşüvermiş.

Bidonlardan sızan zehirli maddeler yüzlerce balığın ölümüne sebep olmuş. Zavallı küçük fok da denizi kaplayan siyah, yağlı maddeyle tanınmaz hale gelmiş. Kuşların kanatları birbirine yapıştıverince zavallılar oldukları yerde kalıp çaresiz, beklemeye başlamışlar.

Küçük fok denizin o tertemiz ve duru halini düşünmüş. Yağlı, siyah boyayla kaplı denize yaşlı gözlerle bakakalmış.

Nesrin BİLKAN

(Bu kitap için hazırlanmıştır.)

“Bu Dünya Hepimizin” metniyle ilgili okuduğunu anlama soruları

1. Yavru fok nerede yaşarmış?
2. Kck fok gün boyu ne yaparmış?
3. Denizin suyu ne zaman kirlenmiş?
4. evre kirliliği canlıların hayatını nasıl etkiler?
5. Bazı canlıların soyları neden tükeniyor?
6. Doğal çevremiz neden kirleniyor?

EK- 3

OKUMA ALIŞKANLIĞI

Okuma zevki, kitap okuma alışkanlığı ile gelişir. İnsan için en güzel alışkanlıklardan biri okumaktır. Çocukluk ve gençlik çağlarında okuma alışkanlığı kazananlar, okuma zevkine erer, hayatta daha bilgili, daha başarılı olur.

Herkes yaşadığı çağa, işine ve bilgi düzeyine göre okuyacağı kitabı seçmelidir. ‘Kitap, istediğimiz zaman açacağımız bir pencereye benzer. Bu pencereden dünün, bugünün olaylarını rahatça görür, bilgi ediniriz.’

Örneğin, büyük adamların hayat hikayelerini okumak, büyük küçük her insan için çok önemlidir. Dünyada, Atatürk gibi devlet adamlarının, Galileo (Galile) gibi bilim adamlarının ve sanatçıların hayatlarını öğrenmek, gelecek için seçeceğimiz yolu daha kolay tasarlamamızı sağlar.

Kitap seçmek, arkadaş seçmek kadar önemlidir. Kitap seçerken büyüklerimizin, öğretmenlerimizin düşüncelerinden yararlanmalıyız ki daha az hata yapalım ve kitaplardan daha çok yararlalım.

Okuma, bir isteğin, bir ihtiyacın karşılığı olmalıdır. Okumaya başlamadan önce, duygu ve düşüncelerimizi, okuyacağımız kitap ve inceleyeceğimiz konu üzerinde toplamalıyız. Böyle ruhsal bir hazırlıktan sonra başlayan okuma işi, hem canlı hem de verimli olur.

Acele ve üstün körü okumak doğru değildir. Bir kitabı, bir okuma parçasını aceleyle okursak, aklımızda hiçbir şey kalmaz. Okumaktan maksat bilgi ve düşünce sahibi olmaktır. Bunu sağlamak için tüm dikkatimizi yoğunlaştırarak okumalıyız.

Okumayı seven bir kimsenin canı sıkılmaz. Bilgi hazinesi zenginleşir. Görgüleri, duyguları, düşünceleri artar. İyiyi, kötüyü kolaylıkla birbirinden ayırabilecek bir duruma gelir. İnsanlar gibi toplumlar da okudukça yükselir.

Ali DÜNDAR

Bu kitap için hazırlanmıştır.

“Okuma Alışkanlığı” metniyle ilgili okuduğunu anlama soruları

1. Metne göre okuma zevki nasıl gelişir?
2. Metinde kitap neye benzetiliyor?
3. Metne göre okumaktan maksat ne olmalıdır?
4. Okumaya başlamadan önce ne yapmalıyız?
5. Çok okumak insana neler kazandırır?
6. Okuyacağınız kitapları nasıl seçersiniz?

EK- 4

KIRMIZI KARINCA AİLESİ ile BENCİL KARINCA

Arkadaşlar, kulaklarınızı dört açın, size bir masal anlatacağım. Masal dedimse, gerçek Anlatacaklarım bir masal olsa da her zaman yaşanabilecek olaylar.

Ülkenin birinde bir aile yaşarmış. Kırmızı karınca ailesiymiş bu. Bu aile darda kalan herkese yardım edermiş. Yuvası yıkılana yuva, ihtiyacı olana yiyecek, aç kalana yiyecek verirmiş.

Aslında o kadar zengin değilmiş Kırmızı Karınca Ailesi. Peki, nereden geliyormuş bunca yiyecek? Nereden olacak, diğer karıncalar yardım edermiş. ‘Bu yardımı kötü günler için saklayın.’ Derlermiş. Kırmızı Karınca Ailesi de bu yardımları saklarmış.

Karıncalardan bir, yardım etmekten nefret edermiş. Hayatında bir kez olsun kırık bir iğne bile vermemiş Kırmızı Karınca Ailesi’ne.

Bir gün, karıncaların başına büyük bir felaket gelmesin mi? Korkunç bir sel, neleri var neleri yok, alıp götürmüştü. Karıncalar yuvasız, aç, çıplak kalıvermiş. Kırmızı Karınca Ailesi, hazırlıklıymış, imdadına yetişmiş bütün karıncaların. Yaralıların yaralarını sarmış, açları doyurmuş, evlerini yeniden yapmış...

Ya bencil karınca, ‘Ah, dost kara günde belli olurmuş. İyilik eden, iyilik bulurmuş.’ demiş. Artık o da, Kırmızı Karınca Ailesi’ne yardım etmeye başlamış.

Kırmızı Karınca Ailesi’ni tanıdınız değil mi arkadaşlar? Kızılay’dır o. Ya bencil karınca kimdir? Onu da siz düşünün artık.

Aziz SİVASLIOĞLU
(Okul Tiyatrosu)

EK- 5

DENİZİ ÖZLEYEN ÇOCUK

Ahmet, doğduğundan beri deniz kıyısındaki bir köyde yaşıyordu. Zaman zaman babası ve annesiyle birlikte, bir saat uzaklıktaki şehre gidip dönmeleri dışında köyden hiç ayrılmamıştı. Burada doğmuş ve burada büyümüştü. Deniz, onun hayatına renk katar ve onu rahatlatırdı. Sabahları denizin dalgalarıyla uyanmak, okula giderken balıkçıların ağlarını erkenden toplayıp yakalanan balıkları ağlardan alma telaşlarını seyretmek, öğle arası okulun hemen karşısındaki sahilde, bakım ve onarım için karaya çekilmiş irili ufaklı kayıklar, tekneler arasında saklambaç oynamak, Ahmet'i bu şirin tatil köyüne bağlayan sebeplerdi. Özellikle de akşamüzeri, balıkçıların büyük bir ümitle ağlarına atmak için denize açılmaları, onu çok mutlu ederdi. Denizin cömertliği ne kadar güzeldi.

Köyde, her mevsimin kendine göre bir güzelliği vardı. Kışın pek çok soğuk olmazdı. Ahmet, rüzgarın dalgalarla oynayışını seyrederek okula giderdi. İlkbaharda, denizin dalgalarla sahile attığı tahta parçaları, yosunlar, mercanlar ve farklı cisimler, Ahmet'in ilgisini çeker, onu sahil boyunca peşinden sürüklerdi. Yazın, köy nüfusu birkaç katına çıkar, yazlıkçılar, tatilden dönenler ve satıcılar akın akın köye gelirlerdi. Sonbaharda ise köy birden yalnızlaşır ve eski haline dönerdi.

Kendisini terk etmeyen ve her mevsimde onunla birlikte kalan köylülere renk renk, çeşit çeşit desenler sunardı. Ufuk kızarır, deniz masmavi bir hal alır ve yerler sararmış yapraklarla dolardı. Bu güzel tablo, insanlara çok farklı duygular yaşatırdı.

Her güzelliğin bir sonu vardı. Ahmet, bu canım manzaradan, köyün güzelliğinden, balıkçılardan ve okulundan koparak Anadolu'nun ta içlerindeki bir başka yere gidiyordu. Babası öğretmendi ve tayini büyük şehirdeki bir okula

çıkmişti. Ahmet, köyden ayrılacakları hafta denizi, köyün güzelliğini, yemyeşil çayırları ve iri çam ağaçlarını gezip onlarla vedalaştı. Tertemiz havayı içine çekti.

Ayrılma günü gelmiş ve eşyaları kamyonla yüklenmişti. Komşuları ve arkadaşları, onları uğurlamaya gelmişlerdi. Ahmet, ağır ağır ilerleyen kamyonun yarı açık penceresinden denize son bir kez baktı. Onu, daha şimdiden çok özlediğini hissetti.

Selim HANCIOĞLU
(Bu kitap için yazılmıştır.)

EK- 6

ÇATLAK KOVA

Bir zamanlar Hindistan'da bir sucu yaşarmış. Kentin hemen yakınındaki kaynaktan zengin insanların evlerine su taşımış. Bir sopanın iki ucuna taktığı kovalarını suyla doldurur, sonra da omuzladığı gibi kentin yolunu tutarmış. Sucunun kovalarından biri çatlakmış. Kente gelinceye kadar yarısına inermiş kova. Anlayacağınız, her seferinde sucu, iki kova değil de bir buçuk kova su getirirmiş.

Sucunun bir şikâyeti yokmuş ama kovalar hiç memnun değilmiş bu durumdan. Su sızdırmayan kova durmadan gururlanmış:

‘Ben olmasam sahibimiz ne yapar?’ dermiş.

‘Şu çatlak kovaya kalsa, herhalde sahibimiz aç kalır.’

Çatlak kova ise kendini suçlamış. Nihayet bir gün sahibine: ‘İşinize yaramadığım halde beni neden çöpe atmıyorsunuz?’ diye sormuş.

Sucunun dudaklarından hafif bir gülümseme belirmiş. Çatlak kovaya bakıp:

‘İşe yaramadığımı mı düşünüyorsun? Su taşıdığımız yola hiç dikkat etmemişsin. Seni hep yolun kenarına gelecek şekilde takıyorum sopama, fark etmedin mi? Döktüğün sular, yeni bir hayatın doğmasını sağladı her zaman. Böylece rengârenk çiçekler ve yeşillikler fışkırdı yolun kenarından. Her gün bu çiçeklerden demet demet toplayıp sevdiklerime götürdüm. Güzel kokularıyla hem ben mutlu oldum hem de yoldan geçenler mutlu oldular. Biliyor musun senin çatlak olman, diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime.’

Mehmet VURAL
(Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi)

EK- 7

SEN DE BÜYÜYORSUN

Figen, kollarındaki ve bacaklarındaki ağrılar yüzünden ağlayıp duruyordu. Annesi: ‘Bu böyle olmayacak galiba.’ dedi. En iyisi doktora gitmek.’ Sabah erkenden Zeynep’i de alarak hastaneye gittiler.

Doktor, Zeynep’e: ‘Hasta sen misin?’ diye sordu. Zeynep, Figen’i göstererek: ‘Ablam hasta.’ dedi. Doktor, Figen’i yanına çağırdı:

‘Neyin var kızım?’ diye sordu. Figen de kollarını ve bacaklarının çok ağrıdığını söyledi. Gözleri yaşla doldu.

Doktor: ‘Ağlama bakalım.’ dedi.

‘Biraz sonra buradan gülerek gideceksin.’

Sonra ağzını açtırıp boğazına dikkatlice baktı. Metal bir cihazla kulaklarının içini inceledi. Dinleme cihazının bir ucunu kulaklarına soktu.

‘Sırtını açar mısın?’ dedi. Figen sırtını açınca, dinleme cihazının öteki ucunu Figen’in sırtına koydu.

‘Öksür!’ dedi. Figen birkaç kez öksürdü. Daha sonra doktor göğsünü dinledi.

Annesi: ‘Nesi var doktor bey?’ dedi.

Doktor gülererek: ‘Merak etmeyin. Bir şeyi yok.’ dedi.

Figen: ‘İyi ama canım çok acıyor.’ dedi.

Doktor amca yine güldü:

‘Tabi ağrıyacak. Çünkü büyüyorsun. Kemiklerin de uzuyor. Uzadıkları için canın birazcık acıyor. Sen iyi beslen, bol bol süt içmeye bak. Yakında hiçbir yerin ağrımayacak. Anladın mı? Haydi geçmiş olsun.’ dedi.

Annesi ile Figen, doktora teşekkür ettiler.

Tam çıkıyorlardı ki Zeynep, ‘Doktor amca, benim bir yerim ağrımıyor, yoksa büyümüyor muyum?’ dedi.

Doktor bu kez kahkahayla güldü. Zeynep’i öpüp havaya kaldırdı:

‘Büyümez olur musun hiç?’ dedi.

‘Annen seni, bana ilk getirdiğinde küçücük bir bebektin. Maşallah, şimdi kocaman bir kız olmuşsun! Sen de bol bol süt içtiğine göre, şimdi bile büyümektesin.’

Zeynep:

‘Ya, öyle mi? Bunu duyduğuma çok sevindim. Teşekkür ederim doktor amca.’ dedi.

Annesinin ve ablasının elinden tutarak neşe ile yürümeye başladı.

Aziz SİVASLIOĞLU
(Ana Sınıfı Etkinlikleri)

EK- 8

REKLAMLAR

Alış veriş yapmadan önce alacağımız ürünün fiyatını araştırır aynı kalitedeki ürünün en ucuzunu almaya çalışırız. Çünkü gerekli araştırmayı yapmazsak fazla para ödeyerek zarara uğrayabiliriz. Reklamlar işte tam bu noktada bize piyasa hakkında bilgi ve biraz da neşe vererek yardımcı olurlar.

Özellikle yaşamımıza televizyon girdikten sonra, reklamsız bir yaşam düşünemez hale geldik. Yalnız televizyon mu? Reklam gazetelerde, sinemada, radyoda, duvar panolarında ve dergilerde de var. Hatta sokaklar, karayolları bile renkli, ilginç reklamlarla dolu.

İyi reklam, eğlendirici ve ilgi çekicidir. Başka türlü öğrenmememize olanak bulunmayan şeyleri de anlatır. Reklamlar sayesinde neyi, niçin, nereden satın alabileceğimizi öğreniriz.

Reklamların amacı, piyasaya sunulan yeni bir ürünü tanıtarak tüketiciyi bilgilendirmek ve aynı zamanda üreticinin kar etmesini sağlamaktır. Ürünü üretenler, bu ürünün piyasadaki en iyi, en kaliteli, en çok işe yarayan ve en ucuz ürün olduğunu iddia ederler.

Reklamların baş döndürücü çekiciliğine kapılmamalıyız. Reklamların etkisinde kalarak yapacağımız hatalı ya da gereksiz alış verişler israfa düşmemize neden olabilir. Bu yüzden reklamı yapılan ürün ve hizmetler arasından ihtiyacımıza ve aile bütçemize en uygun olanını seçmeliyiz. Bu ürün ve hizmetlerle ilgili çeşitli araştırmalar yapmalıyız. Araştırma yaparken bu ürünleri markasından ve albenili reklamlardan çok, kalitelerine ve fiyatlarına dikkat etmeliyiz.

Reklamlar her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Ürün ve hizmetlerin iyi yönlerini tanıtır. Satın almayı düşündüğümüz ürünün reklamlarda dile getirilmeyen eksik ve zayıf yönlerine de dikkat etmeliyiz. Hele hatalı ve bozuk çıkma ihtimalini düşünerek alacağımız ürünü mutlaka görmeliyiz. Böyle yaparsak, aldatıcı reklamlar bizim için kabusla dönüşmez.

Reklamın kötüsü olmaz, demeden önce bir kez daha düşünmeliyiz.

Komisyon
(Bu kitap için hazırlanmıştır)

EK- 9

TRAFİK

Trafik denince aklımıza taşıtlar gelir. Oysa trafik, sadece taşıtlardan ibaret değildir. İnsanlar ve hayvanlar da trafiği oluşturan unsurlardandır. Taşıtların, insanların ve hayvanların yollar üzerindeki her türlü hareketine, trafik denir.

Hızlı artan taşıt sayısı ile birlikte, trafik sorunu da artmıştır. Ülkemizde her yıl binlere insan trafik kazalarında hayatında kaybetmektedir. Trafik canavarıyla mücadele etmenin tek yolu, trafik kurallarına uymaktır. İlgisiz ve sorumsuz insanlar, trafik kurallarına uymayarak trafik kazalarıyla yitirdiğimiz insan sayısının artmasına sebep olmaktadır.

Trafik Haftası, trafik kurallarının anlatılması için önemli bir fırsattır. Trafik kurallarını öğrenerek ve çevremizdeki insanlara öğretmek, bu haftanın amacına ulaşmasına yardımcı olabiliriz.

Uymamız gereken trafik kurallarından bazılarını hatırlayalım:

Cadde ve sokaklarda yaya kaldırımında yürümeli, karşı kaldırıma yay geçitlerinden geçmeliyiz. Karşıdan karşıya, önce sola, sonra sağa ve tekrar sola bakıp geçmeliyiz. Trafik polisinin olmadığı yerlerde, trafik ışıklarına ve işaretlerine dikkat etmeliyiz. Üst geçit olan yerlerde mutlaka üst geçidi kullanmalıyız. Taşıtların arkalarından asılmamalı ve taşıtlar durmadan inip binmeliyiz. Taşıtların sağından inip binmeliyiz. Taşıt pencerelerinden kollarımızı ve başımızı çıkarmamalıyız. Duran bir taşıtın hemen önünden ve arkasından geçmemeliyiz.

Mehmet VURAL
(Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi)

EK- 10

SAYGIN İNSAN

Temizlik alışkanlığı, sağlığımız ve mutluluğumuz için çok önemlidir. Sabah erken uyanıp elimizi, yüzümü yıkamak ve dişlerimizi fırçalamak bu alışkanlığın en basit uygulamasıdır. Bu davranışlar, hayatımız boyunca sağlıklı olmamızı sağlayarak bize çok şey kazandırır.

Günlük yaşantımızda temizliği bir alışkanlık haline getirmek için öncelikle ellerimizi, sık sık yıkamalıyız. Tozlu ve kirli ortamlarda sürekli olarak mikrop bulaşan ellerimizi sık sık sabunlayarak mikroplardan korunabiliriz. Mikroplar, temiz olmayan ortamlarda ürer. Dokunma ya da o ortamda bulunmanın sonucunda vücudumuza bulaşır. Mikroplar, her an yıkanmayan eller ve ağız yoluyla vücudumuza taşınır, hastalanmamıza sebep olabilirler. Musluklar, kapı kolları, merdiven korkulukları, meyve ve sebzeler gibi günlük hayatta kullandığımız veya dokunduğumuz pek çok şeyde çeşitli mikropların barınması mümkündür. Bu mikroplar ancak laboratuvar ortamında, gelişmiş mikroskoplarla fark edilebilir.

Vücut temizliği, sağlıklı bir hayatın vazgeçilmez koşuludur. Çıplak gözle görülmeyen ve ancak mikroskopla fark edebileceğimiz birçok canlının saçlarımızda, kirpiklerimizde ve vücudumuzun birçok yerinde yaşadığını bir düşünün! İşte, ancak temiz su ve sabunla ellerimizi, yüzümüzü yıkayarak, sık sık banyo yaparak bu mikroplardan arınabiliriz.

Temizlik, toplum içinde başkalarıyla daha huzurlu ve güven içerisinde yaşamamızı sağlar. Vücudunu, elbiselerini temiz tutan insanlar, başkaları tarafından hoş karşılanır ve toplumda saygı uyandırılır.

Ali DÜNDAR

EK- 11

ATATÜRK'ÜN İĞDE AĞACI

1937 (bin dokuz yüz otuz yedi) yılının bahar mevsimi idi. Atatürk Orman Çiftliği'ne Akköprü tarafındaki yoldan gidiyorduk. Çiftliğin o tarafı meyve bahçesi haline getirilmiş, fidanlar sıra sıra dikilmişti. Şimdi gölgeli ve bol yeşilliği ile çok güzel olan bu yol, o zamanlar henüz küçük, çelimsiz ağaçların sıralandığı, yaz mevsiminde dahi tek gölgesi bulunmayan bir yerd.

Atatürk, bu eski, çıplak topraklar üzerinde meyve bahçesi haline gelen bu yerlere neşe ile bakıyordu. Şimdi bu uzun kavak ağaçlarının bulunduğu yol kenarında işçiler çalışıyor ve fidan dikiyorlardı.

Atatürk birden şoföre 'Dur!' diye bağırdı. Yere indiği zaman orada bulunanlara:

'Burada bir iğde ağacı vardı, nerede?' diye sordu. Kimse iğde ağacını bilmiyordu. Çünkü orada çalışanlar, yenilerini dikmeye çalışıyorlardı.

Atatürk'ün biraz önceki neşesi kalmamıştı. Çünkü çiftliğin çorak günlerinden bir anı, yerinden sökülmüş, yok olmuştu. Yol boyunca yürüyerek iğde ağacını aradık durduk.

'İğde, yaşlı ve çelimsiz bir ağaçtı. Fakat ne güzeldi, baharları ne güzel kokardı.' diye, sevdiği birini yitirmiş gibi bütün gün boyunca söylenerek dolaştı durdu.

Çiftlik merkezine gelmiştik. Büyük hamamın yapısı bitmişti. Onu gezerken iğde ağacını yerinden kimin sökmüş olduğunu da araştırmak için, ilgililere sorular sordu. Kimse bu yaşlı ağaç hakkında bilgi veremedi.

Atatürk, önemsiz gibi görünen bu işten büyük üzüntü duymuştu. İhtarda bulundu, emirler verdi, eski ağaçlarda korunacak ve bakılacaktı.

Afet İNAN
(Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler)

EK- 12

SANA BORÇLUYUZ

Sana borçluyuz ta derinden,

Çünkü yurdumuzu sen kurtardın.

Hasta, yorgun düşmüştük,

Yaralarımızı iyice sardın.

Sana borçluyuz ta derinden,

Işığsın bu yurdun,

Dilimizi, ulusallığımızı öğrettin bize,

Çünkü Cumhuriyetimizi sen kurdun.

Yiğittin, inanç doluydun, yapıcıydın.

Sanatkardın, denizler kadar engin;

Kimsenin görmediğini görürdü

Sevgiyle bakan gözlerin.

Hürriyeti sen yaydın içimize,

Halkçiyız dedin halk içinden,

İnançta hür yetiştirdin bizi,

Borçluyuz sana ta derinden!

Dedin ki: Bu millet bu büyük millet

Yüz yıllar boyunca geri kalmış;

Bu yurt, bu güzel yurt, bizim yurdumuz

Her yanından yaralar almış.

Devrimlerle yüceltti, çok yüceltti,

Bu milleti temiz ellerin.

Sana borçluyuz ta derinden,

En büyüğü Mustafa Kemallerin!

Dedin ki: Bir güzel savaşmalı

Kurmak için yeniden;

Bilgiyle, inançla, coşkunlukla

‘Övün, çalış, güven!’

Cahit KÜLEBİ

EK- 13

DOĞAL AFETLER

Fazla yağınca yağmur,
Sel baskınları olur.
En verimli topraklar,
Sellerden zarar görür.

Derelerden uzağa,
Yapalım evimizi.
Ağağ dikip toprağa,
Alalım nlemleri.

Orman yangınlarının,
Birçok nedenleri var.
Yangınların sonunda,
Zarar görür canlılar.

Yangın çıkmasın diye,
Dikkatli davranalım.
Ateşi sndrelim,
Ormana kıymayalım.

Mehmet AZİM
(Şiir Demeti)

EK- 14

DENEY GRUBU YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ ÖN DEĞERLENDİRME ÖLÇÜM SONUÇLARI				
ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	ANLAMA ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
D1	68	91	46	205
D2	54	86	60	200
D3	74	90	40	204
D4	76	85	53	214
D5	62	86	66	214
D6	55	81	53	189
D7	60	86	46	192
D8	63	84	53	200
D9	60	88	33	181
D10	58	80	40	178
D11	56	86	60	202
D12	55	77	33	165
D13	72	89	53	214
D14	59	78	53	190
D15	63	82	40	185
D16	59	81	46	186
TOPLAM	994	1350	775	3119
\bar{X}	62.125	84.375	48.43	194.93

EK- 15

DENEY GRUBU YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ ARA DEĞERLENDİRME ÖLÇÜM SONUÇLARI				
ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	ANLAMA ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
D1	80	100	60	240
D2	70	87	46	203
D3	88	93	60	241
D4	60	85	40	185
D5	40	75	53	168
D6	70	88	66	224
D7	52	85	46	183
D8	53	70	73	196
D9	74	88	53	215
D10	78	90	46	214
D11	69	76	53	198
D12	80	93	46	219
D13	88	85	33	206
D14	85	97	46	228
D15	72	89	40	201
D16	67	93	53	213
TOPLAM	1126	1394	814	3334
\bar{X}	70.375	87.125	50.875	208.375

EK- 16

DENEY GRUBU YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ SON DEĞERLENDİRME ÖLÇÜM SONUÇLARI				
ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	ANLAMA ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
D1	80	100	73	253
D2	93	96	80	269
D3	92	96	73	261
D4	80	84	80	244
D5	100	100	73	273
D6	92	100	60	252
D7	100	100	66	266
D8	65	85	53	203
D9	60	83	60	203
D10	40	62	53	155
D11	60	83	66	209
D12	63	82	53	198
D13	55	89	60	204
D14	70	75	73	218
D15	80	90	60	230
D16	60	80	80	220
TOPLAM	1190	1405	1063	3658
\bar{X}	74.375	87.812	66.43	228.625

EK- 17

KONTROL GRUBU YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ ÖN DEĞERLENDİRME ÖLÇÜM SONUÇLARI				
ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	ANLAMA ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
K1	66	86	66	218
K2	61	75	66	202
K3	67	87	53	207
K4	66	73	60	199
K5	66	85	53	204
K6	70	89	40	199
K7	60	81	40	181
K8	68	77	80	225
K9	65	85	46	196
K10	62	89	53	204
K11	67	93	46	206
K12	69	91	60	220
K13	55	82	46	183
K14	66	83	53	202
K15	63	82	60	205
K16	63	85	40	188
TOPLAM	1034	1343	862	3239
\bar{X}	64.625	83.937	53.875	202.43

EK- 18

KONTROL GRUBU YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ ARA DEĞERLENDİRME ÖLÇÜM SONUÇLARI				
ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	ANLAMA ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
K1	55	78	53	186
K2	51	81	60	192
K3	60	84	40	184
K4	60	84	46	190
K5	68	84	53	205
K6	60	82	46	188
K7	64	79	40	183
K8	57	81	40	178
K9	57	81	53	191
K10	70	91	40	201
K11	55	75	40	170
K12	71	74	40	185
K13	53	74	33	160
K14	63	92	33	188
K15	54	88	33	175
K16	50	91	46	187
TOPLAM	948	1319	696	2963
\bar{X}	59.25	82.43	43.5	185.187

EK- 19

KONTROL GRUBU YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ SON DEĞERLENDİRME ÖLÇÜM SONUÇLARI				
ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	ANLAMA ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
K1	60	76	46	182
K2	50	86	53	189
K3	44	80	40	164
K4	50	84	40	174
K5	55	87	53	195
K6	65	78	46	189
K7	56	83	40	179
K8	47	87	66	200
K9	56	87	53	196
K10	53	82	53	188
K11	35	70	53	158
K12	51	77	46	174
K13	46	70	40	156
K14	47	82	40	169
K15	56	80	46	182
K16	56	83	46	185
TOPLAM	827	1292	761	2880
\bar{X}	51.687	80.75	47.5625	180

EK- 20**DENEY GRUBU VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN METİN
OKUMA SIRASINDA YAPTIKLARI HATA SAYILARI****DENEY GRUBU**

ÖĞRENCİ	ÖN DEĞERLENDİRME	ARA DEĞERLENDİRME	SON DEĞERLENDİRME
D1	6	1	1
D2	14	3	1
D3	12	2	1
D4	33	8	1
D5	8	1	0
D6	11	2	1
D7	10	5	0
D8	9	3	3
D9	16	10	5
D10	23	5	4
D11	31	8	2
D12	53	3	5
D13	8	2	4
D14	21	3	3
D15	26	7	2
D16	19	8	2
TOPLAM	300	71	35

KONTROL GRUBU

ÖĞRENCİ	ÖN DEĞERLENDİRME	ARA DEĞERLENDİRME	SON DEĞERLENDİRME
K1	24	17	12
K2	10	8	2
K3	6	5	5
K4	6	4	4
K5	13	7	8
K6	8	9	6
K7	24	17	26
K8	20	16	13
K9	9	8	4
K10	9	10	6
K11	14	26	8
K12	9	31	18
K13	42	44	33
K14	31	15	27
K15	16	7	9
K16	5	2	6
TOPLAM	246	226	187

EK- 21

Öğrenci D- 2
İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayıncılık 2008)
'Bayramlıklarım' Metnine Göre Ön Uygulama
Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	
D	Bayramlıklarım	2/5	11/14	Ortam Ölçeği Puanları <ul style="list-style-type: none"> • Hiç okumadı = 0 • Kelimeyi öğretmen verdi = 1 • Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifade = 4 • Kendini düzeltti = 5
Y	Bayraklarım			
D	Bayramlıklarımı	2/5	14/15	
Y	Bayraklıklarını			
D	Günleri	3/5	7/7	
Y	Günlerim			
D	Sayıyordum	2/5	9/10	
Y	Sarıyordum			
D	Yüzleri	2/5	5/7	
Y	Yüzle			
D	Değiştirildi	4/5	12/12	
Y	Değiştirdilerdi			
D	Şekerliklere	3/5	11/12	
Y	Şekerliğlere			
D	Yerini	2/5	5/6	
Y	Yerine			
D	Gelin	5/5	5/5	
Y	-			
D	Göstereyim	3/5	9/10	
Y	Gösteriyim			
D	Dolabına	3/5	7/8	
Y	Dolabıma			
D	Giydin	2/5	5/6	
Y	Giydim			
D	Dedemin	2/5	5/7	
Y	Dedim			
D	Ellerini	3/5	5/8	
Y	Elini			
D	Yerimde	3/5	7/7	
Y	Yerimden			
TOPLAM		41/75	117/135	
YÜZDE		54	86	

“Bayramlıklarım” Metnine Göre Ön Uygulama Anlama Ölçeği Puanları

	Sorular ve Cevaplar	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S-1	Can heyecanla hangi bayramı bekliyordu?	Basit anlama sorusu	2/2	Basit Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevaplanmayan sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Tam cevaplanan sorular = 2
C	Kurban bayramını.			
S-2	Can bayram için kendine ne aldı?	Basit anlama sorusu	2/2	
C	Gömlek, pantolon, kravat, takım elbise.			
S-3	Can bayram alışverişine kimlerle gitti?	Basit anlama sorusu	2/2	
C	Annesiyle babası.			
S-4	Evinizde bayram hazırlıkların nasıl yapılır?	Derinlemesine anlama sorusu	1/3	Derinlemesine Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevap verilmeyen sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorular = 2 • Tam ve etkili cevaplanan sorular = 3
C	Bir yerlerini silerek yıkayarak.			
S-5	Aileniz çok istediğiniz bir giysiyi ya da eşyayı aldığında neler hissedersiniz?	Derinlemesine anlama sorusu	1/3	
C	Çok mutluluk.			
S-6	Bayramlarda başkaları için neler yaparsınız?	Derinlemesine anlama sorusu	1/3	
C	Evimi temizlerim onlar için yemekler yaparım.			
TOPLAM			9/15	
YÜZDE			60	

Ortam Ölçeği + Seslendirme Ölçeği + Soru Ölçeği = 200

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayınları)
'Bayramlıklarım' Parçasıyla İlgili Okuduğunu Anlama Soruları

1. Can heyecanla hangi bayramı bekliyordu?

Kurban Bayramını.

2. Can bayram için kendine neler aldı?

giyim, pantolon, şalvar
sakum, elbise.

3. Can bayram alışverişine kimlerle gitmişti?

Annesi, babası.

4. Evinizde bayram hazırlıkları nasıl yapılır?

Bir yerini süpürmek
yıkuyarak.

5. Aileniz çok istediğiniz bir giysiyi ya da eşyayı aldığında neler hissedersiniz?

Çok mutluluk.

6. Bayramlarda başkaları için neler yaparsınız?

Evimizdekim onlar
için yemekler yaparız.

Öğrenci D- 2
İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayıncılık 2008)
“Okuma Alışkanlığı” Metnine Göre Son Uygulama
Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri	
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği		
D	Ediniz	5/5	8/8	Ortam Ölçeği Puanları <ul style="list-style-type: none"> • Hiç okumadı = 0 • Kelimeyi öğretmen verdi = 1 • Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4 • Kendini düzeltti = 5 	
Y	-				
D	Seçeceğimiz	4/5	10/11		
Y	Seçeneğimiz				
D	Zenginleşir	5/5	11/11		
Y	-				
TOPLAM		14/15	29/30		
YÜZDE		93	96		
					Seslendirme Ölçeği Puanları <ul style="list-style-type: none"> • Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok = 0 • Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var = 1 • Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var =2 • Kendi koyduğu kelimeyle N harf benzerliği var = N

“Okuma Alışkanlığı” Metnine Göre Ön Uygulama Anlama Ölçeği

Puanları

	Sorular ve Cevaplar	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S-1	Metne göre okuma zevki nasıl gelişir?	Basit anlama sorusu	2/2	Basit Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevaplanmayan sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Tam cevaplanan sorular = 2
C	Kitap okuma alışkanlığıyla.			
S-2	Metinde kitap neye benzetiliyor?	Basit anlama sorusu	2/2	
C	Bir pencereye benzetiliyor.			
S-3	Metne göre okumaktan maksat ne olmalıdır?	Basit anlama sorusu	2/2	
C	Bilgi sahibi olmak bir şeyler öğrenmek bir şeyi bilmemizi sağlar.			
S-4	Okumaya başlamadan önce ne yapmalıyız?	Derinlemesine anlama sorusu	2/3	Derinlemesine Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevap verilmeyen sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorular = 2 • Tam ve etkili cevaplanan sorular = 3
C	İhtiyacımı karşılarım gereken şeylerimi hazırlarım.			
S-5	Çok okumak insana neler kazandırır?	Derinlemesine anlama sorusu	2/3	
C	Yeni bilgiler edinir.			
S-6	Okuyacağınız kitapları nasıl seçersiniz?	Derinlemesine anlama sorusu	2/3	
C	Bir kişiden ailemizden büyük bir kişiden yardım isteyerek.			
TOPLAM			9/15	
YÜZDE			60	

Ortam Ölçeği + Seslendirme Ölçeği + Soru Ölçeği = 269

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayınları)
"Okuma Alışkanlığı" Parçasıyla İlgili Okuduğunu Anlama Soruları

1. Metne göre okuma zevki nasıl gelişir?

Kitap okuma alışkanlığıyla.

2. Metinde kitap neye benzetiliyor?

Bir pencereye benzetiliyor.

3. Metne göre okumaktan maksat ne olmalıdır?

Bilgi sahibi olmak için her şeyler öğrenmek.
Bir şeyi bilmemizi sağlar.

4. Okumaya başlamadan önce ne yapmalıyız?

İhtiyacımıza karşılık.
Gerekli şeylerini hazırlarız.

5. Çok okumak insana neler kazandırır?

Yeni bilgiler edinir.

6. Okuyacağımız kitapları nasıl seçersiniz?

Bir kişiden ailemizden büyüğümüzden
bir kişiden yardım isteyerek.

Öğrenci K- 4
İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayıncılık 2008)
'Bayramlıklarım' Metnine Göre Ön Uygulama
Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği Puanları
D	Ablana	3/5	5/6	<ul style="list-style-type: none"> • Hiç okumadı = 0 • Kelimeyi öğretmen verdi = 1 • Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4 • Kendini düzeltilti = 5
Y	Ablama			
D	Değiştirildi	3/5	11/12	
Y	Değiştirildi			
D	İçinde	5/5	6/6	
Y	-			
D	Kadar	3/5	5/5	
Y	Kadar da			
D	Dolabına	3/5	7/8	
Y	Dolabıma			
D	Daha	2/5	2/4	
Y	Da			
D	Dayımlara	2/5	8/9	
Y	Yayımlara			
TOPLAM		21/35	44/60	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok = 0 • Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var = 1 • Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var =2 • Kendi koyduğu kelimeyle N harf benzerliği var = N
YÜZDE		60	73	

“Bayramlıklarım” Metnine Göre Ön Uygulama Anlama Ölçeği Puanları

	Sorular ve Cevaplar	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S-1	Can heyecanla hangi bayramı bekliyordu?	Basit anlama sorusu	0/2	Basit Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevaplanmayan sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Tam cevaplanan sorular = 2
C	Şeker bayramını.			
S-2	Can bayram için kendine ne aldı?	Basit anlama sorusu	2/2	
C	Takım elbise ayakkabı.			
S-3	Can bayram alışverişine kimlerle gitti?	Basit anlama sorusu	2/2	
C	Anne, baba ve ablasıyla.			
S-4	Evinizde bayram hazırlıkların nasıl yapılır?	Derinlemesine anlama sorusu	1/3	Derinlemesine Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevap verilmeyen sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorular = 2 • Tam ve etkili cevaplanan sorular = 3
C	Temizlenerek.			
S-5	Aileniz çok istediğiniz bir giysiyi ya da eşyayı aldığında neler hissedersiniz?	Derinlemesine anlama sorusu	2/3	
C	Çok mutlu ve heyecanlı olurum.			
S-6	Bayramlarda başkaları için neler yaparsınız?	Derinlemesine anlama sorusu	2/3	
C	Şeker ve kolonya ve hazırlık yaparız.			
TOPLAM			9/15	
YÜZDE			60	

Ortam Ölçeği + Seslendirme Ölçeği + Soru Ölçeği = 193 puan

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayınları)
'Bayramlıklarım' Parçasıyla İlgili Okuduğunu Anlama Soruları

1. Can heyecanla hangi bayramı bekliyordu?

Şeker Bayramını

2. Can bayram için kendine neler aldı?

takım elbise, ayakkabı

3. Can bayram alışverişine kimlerle gitmişti?

Anne, Baba, ve ablasıyla

4. Evinizde bayram hazırlıkları nasıl yapılır?

Temizlenerek

5. Aileniz çok istediğiniz bir giysiyi ya da eşyayı aldığında neler hissedersiniz?

Çok mutlu ve heyecanlı olurum.

6. Bayramlarda başkaları için neler yaparsınız?

Şeker ve bulaşık ve hoşnutluk yaparım

Öğrenci K- 4
İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayıncılık 2008)
'Bayramlıklarım' Metnine Göre Ön Uygulama
Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	
D	Bilgili	3/5	5/7	Ortam Ölçeği Puanları <ul style="list-style-type: none"> • Hiç okumadı = 0 • Kelimeyi öğretmen verdi = 1 • Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3 • Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4 • Kendini düzeltti = 5 Seslendirme Ölçeği Puanları <ul style="list-style-type: none"> • Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok = 0 • Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var = 1 • Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var =2 • Kendi koyduğu kelimeyle N harf benzerliği var = N
Y	Bilgi			
D	Seçeceğimiz	2/5	10/11	
Y	Seçeneğimiz			
D	Okuyacağımız	3/5	10/12	
Y	Okuyacağız			
D	İnceleyeceğimiz	2/5	13/15	
Y	Heceleyeceğimiz			
TOPLAM		10/20	38/45	
YÜZDE		50	84	

“Okuma Alışkanlığı” Metnine Göre Ön Uygulama Anlama Ölçeği
Puanları

	Sorular ve Cevaplar	Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
S-1	Metne göre okuma zevki nasıl gelişir?	Basit anlama sorusu	2/2	Basit Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevaplanmayan sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Tam cevaplanan sorular = 2
C	Kitap okuyarak.			
S-2	Metinde kitap neye benzetiliyor?	Basit anlama sorusu	2/2	
C	Pencereye..			
S-3	Metne göre okumaktan maksat ne olmalıdır?	Basit anlama sorusu	0/2	
C	Okumak.			
S-4	Okumaya başlamadan önce ne yapmalıyız?	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	Derinlemesine Anlama Soruları İçin; <ul style="list-style-type: none"> • Hiç cevap verilmeyen sorular = 0 • Cevabı kısmen verilen sorular = 1 • Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorular = 2 • Tam ve etkili cevaplanan sorular = 3
C	Duygu ve düşünce.			
S-5	Çok okumak insana neler kazandırır?	Derinlemesine anlama sorusu	1/3	
C	Zevk kazandırır.			
S-6	Okuyacağınız kitapları nasıl seçersiniz?	Derinlemesine anlama sorusu	1/3	
C	Arkadaş seçer gibi.			
TOPLAM			6/15	
YÜZDE			40	

Ortam Ölçeği + Seslendirme Ölçeği + Soru Ölçeği = 174 puan

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Harf Yayınları)
“Okuma Alışkanlığı” Parçasıyla İlgili Okuduğunu Anlama Soruları

1. Metne göre okuma zevki nasıl gelişir?

Sadece okuyunca

2. Metinde kitap neye benzetiliyor?

Bakarsenize

3. Metne göre okumaktan maksat ne olmalıdır?

Okumaktır

4. Okumaya başlamadan önce ne yapmalıyız?

Duygu ve düşünce

5. Çok okumak insana neler kazandırır?

Zevki kazandırır.

6. Okuyacağımız kitapları nasıl seçersiniz?

arkadaş seçer gibi

EK- 25

Araştırma İzni

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Anket Uygulaması

017052 23.12.2010

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 08.12.2010 tarih ve 1150-4846 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Şafak KAMAN'ın "Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Yanlılıklarını Düzeltmeye ve Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi" konulu araştırmasını, Kaman İlçesi Yenihayat İlköğretim Okulu 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilere anket şeklinde uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Şafak KAMAN'ın "Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Yanlılıklarını Düzeltmeye ve Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi" konulu araştırmasını, Kaman İlçesi Yenihayat İlköğretim Okulu 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilere anket şeklinde uygulanmasında Müdürlüğümüzce sakınca görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
23/12/2010

Mustafa HARPUTLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

21/12/2010 V.H.K.İ. S.BİÇER
21/12/2010 Şef S.AKGÜL
21/12/2010 Md.Yrd. Ş.KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirsehirmem@meh.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr

