

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**YANKILI OKUMA (EKO OKUMA) STRATEJİSİNİN KULLANIMININ
İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Tolga YAZICI

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Eylül, 2019

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**YANKILI OKUMA (EKO OKUMA) STRATEJİSİNİN KULLANIMININ
İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Tolga YAZICI
(Y1612.260001)

İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KINIK TOPALSAN

Eylül, 2019

TEZ ONAY BELGESİ

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.260001 numaralı öğrencisi **Tolga YAZICI**'nin "Yankılı Okuma (Eko Okuma) Stratejisinin Kullanımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisi Geliştirmeye Etkisi" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 22.05.2019 tarih ve 2019/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 04.09.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi	Ayşegül KINIK TOPALSAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Dilek ÖZALP	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Prof. Dr	Fatma ALİSİNANOĞLU	Biruni Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunmuş olduğum “Yankılı Okuma (Eko Okuma) Stratejisinin Kullanımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Düzeyini Geliştirmeye Etkisi” isimli çalışmanın, tezin proje safhası itibariyle neticelenmesine kadar geçen tüm süreçlerde hem geleneklere hem de bilimsel ahlaka aykırı olacak bir yardıma başvurulmadan yazıldığını ve faydalandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden meydana geldiğini, bu eserlere atıfta bulunularak faydalanılmış olduğunu açıkça ifade eder ve onurumla beyan ederim. (04/09/2019)

Tolga YAZICI

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın yürütülmesi esnasında desteğini esirgemeyen başta, danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KINIK TOPALSAN'a, özverili tutumu ve yol gösterici tavsiyeleriyle zorlu ve yorucu yolculukta yoluma ışık tutan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP'e ve desteğini hiçbir koşulda esirgemeyen ailemin değerli üyelerine teşekkür ederim.

Eylül, 2019

Tolga YAZICI

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	15
1.1 Problem Durumu	15
1.2 Problem Cümlesi	20
1.3 Alt Problemler	20
1.4 Araştırmanın Amacı	20
1.5 Araştırmanın Önemi	21
1.6 Varsayımlar	21
1.7 Sınırlılıklar.....	21
1.8 Tanımlar.....	22
2. KURAMSAL TEMELLER	23
2.1 Okuma ve Anlama İlişkisi	23
2.2 Akıcı Okuma.....	24
2.3 Akıcı Okuma Teknikleri.....	26
2.3.1 Tekrarlı okuma (Repeated Reading).....	26
2.3.2 Okuyucu tiyatroları (Readers' Theatre)	27
2.3.3 Yankılı (Eko Okuma) (Echo Reading)	28
2.3.4 Kelime tekrar (Word Drill)	29
2.3.5 Paylaşarak okuma (Shared Reading)	30
2.3.6 Koro okuma (Choral Reading).....	30
2.3.7 Eşleştirilmiş okuma (Paired Reading)	30
2.3.8 Prozodik okuma (Prosodic Reading)	32
2.4 Akıcı Okumaya Etki Eden Dış Faktörler	32
2.4.1 Öğretmen.....	32
2.4.2 Veli.....	34
3. YÖNTEM	37
3.1 Araştırmanın Modeli.....	37
3.2 Çalışma Grubu.....	37
3.3 Veri Toplama Araçları.....	38
3.4 Verilerin Toplanması.....	43
3.5 Verilerin Analizi	44
4. BULGULAR VE YORUMLAR	46
4.1 Normal Dağılım Analizi	50
4.2 Ortam Ölçeğine Ait Analizler.....	53
4.2.1 Ortam ölçeği ön test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması.....	53
4.2.3 Kontrol grubunun ortam ölçeği puanları üzerinden ön test son test farkı	55

4.2.4 Ortam ölçeği son test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması.....	56
4.3 Seslendirme Ölçeğine Ait Analizler.....	56
4.3.1 Seslendirme ölçeği ön test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması.....	56
4.3.2 Seslendirme ölçeği test puanlarına göre deney grubunun ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması.....	57
4.3.3 Seslendirme ölçeği son test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması.....	59
4.4 Ölçek Toplam Puanlarına Göre Yapılan Analizler.....	59
4.4.1 Ön test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması.....	59
4.4.2 Toplam ölçek puanlarına göre deney grubunun ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması.....	60
4.4.3 Toplam ölçek puanlarına göre kontrol grubunun ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması.....	61
4.4.4. Son test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması.....	62
4.5.1 Deney grubu ortam ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	65
4.5.2 Deney grubu seslendirme ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	65
4.5.3 Kontrol grubu ortam ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	66
4.5.4 Kontrol grubu seslendirme ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	67
4.5.5 Deney grubu ortam ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	67
4.5.6 Deney grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	68
4.5.7 Kontrol grubu ortam ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	69
4.5.8 Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması.....	70
4.5.9 Deney grubu toplam ölçek son test puanlarına göre t testiyle cinsiyet değişkeninin analizi.....	71
4.5.10 Kontrol grubu toplam ölçek son test puanlarına göre t testiyle cinsiyet değişkeninin analizi.....	72
4.5.11 Tüm öğrencilerin toplam son test puanlarına göre cinsiyet değişkeni açısından analizi.....	72
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	74
5.2 Öneriler.....	76
5.2.2 Velilere öneriler.....	77
KAYNAKLAR	78

EKLER	82
ÖZGEÇMİŞ	117



KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
Diğ.	: Diğerleri
HSBPÇ	: Hafta Sonu Bireysel Performans Çalışması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1: Çalışma grubu	38
Tablo 3.2: “Ağaç Diken Adam” metnine göre ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanları	38
Tablo 3.3: “Deniz Yıldızı” metnine göre ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanları	43
Tablo 4.1: Deney grubu yanlış analizi envanteri ön test ölçüm sonuçları	46
Tablo 4.2: Deney grubu yanlış analizi envanteri son test ölçüm sonuçları.....	47
Tablo 4.3: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Test Ölçüm Sonuçları.....	48
Tablo 4.4: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Test Ölçüm Sonuçları.....	49
Tablo 4.5: Deney ve kontrol gruplarına ait bilgiler.....	50
Tablo 4.6: Normal dağılım testi sonuçları.....	51
Tablo 4.7: Gruplara ait özet veriler	52
Tablo 4.8: Uç değer analizi ardından toplam ön test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu normal dağılım testi sonuçları.....	52
Tablo 4.9: Toplam son test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu normal dağılım testi sonuçları	52
Tablo 4.10: Uç değer analizi ardından toplam son test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu normal dağılım testi sonuçları.....	53
Tablo 4.11: Ortam ölçeği ön test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu betimsel istatistikleri.....	54
Tablo 4.12.: Ortam ölçeği ön test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu t test sonuçları	54
Tablo 4.13: Ortam ölçeği üzerinden deney grubu ön test son test betimsel istatistikleri	54
Tablo 4.14: Ortam ölçeği üzerinden deney grubu ön test son test t test sonuçları....	55
Tablo 4.15: Ortam ölçeği puanları üzerinden kontrol grubu ön test son test betimsel istatistikleri.....	55
Tablo 4.16: Ortam ölçeği puanları üzerinden kontrol grubu ön test son test t test sonuçları.....	55
Tablo 4.17: Ortam ölçeği son test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu betimsel istatistikleri.....	56
Tablo 4.18: Ortam ölçeği son test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu t test sonuçları	56
Tablo 4.19: Seslendirme ölçeği ön test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu betimsel istatistikleri	57
Tablo 4.20: Seslendirme ölçeği ön test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu t test sonuçları	57
Tablo 4.21: Seslendirme ölçeği puanları üzerinden deney grubu ön test son test betimsel istatistikleri	57
Tablo 4.22: Seslendirme ölçeği puanları üzerinden deney grubu ön test son test t test	

sonuçları.....	58
Tablo 4.23: Seslendirme ölçeği puanları üzerinden kontrol grubu ön test son test betimsel istatistikleri	58
Tablo 4.24: Seslendirme ölçeği puanları üzerinden kontrol grubu ön test son test t test sonuçları.....	58
Tablo 4.25: Seslendirme ölçeği son test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu betimsel istatistikleri	59
Tablo 4.26: Seslendirme ölçeği son test puanları üzerinden deney ve kontrol grubu t test sonuçları	59
Tablo 4.27: Ön test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol grubu betimsel istatistikleri.....	60
Tablo 4.28: Ön test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol grubu t test sonuçları.....	60
Tablo 4.29: Deney grubu ön test toplam son test toplam betimsel istatistikleri	60
Tablo 4.30: Deney grubu ön test toplam son test toplam t test sonuçları	61
Tablo 4.31: Kontrol grubu ön test toplam son test toplam betimsel istatistikleri	61
Tablo 4.32: Kontrol grubu ön test toplam son test toplam t test sonuçları	61
Tablo 4.33: Son test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol grubu betimsel istatistikleri.....	62
Tablo 4.34: Son test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol grubu t test sonuçları.....	62
Tablo 4.35: Deney ve kontrol grubu ön test toplam ölçek puanları.....	63
Tablo 4.36: Deney grubu ortam ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri	65
Tablo 4.37: Deney grubu ortam ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları	65
Tablo 4.38: Deney grubu seslendirme ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri.....	65
Tablo 4.39: Deney grubu seslendirme ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları.....	66
Tablo 4.40: Kontrol grubu ortam ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri	66
Tablo 4.41: Kontrol grubu ortam ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları	66
Tablo 4.42: Kontrol grubu seslendirme ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri.....	67
Tablo 4.43: Kontrol grubu seslendirme ölçeği ön test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları.....	67
Tablo 4.44: Deney grubu ortam ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri	68
Tablo 4.45: Deney grubu ortam ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları	68
Tablo 4.46: Deney grubu seslendirme ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri.....	68
Tablo 4.47: Deney grubu seslendirme ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet	

değişkeni t test sonuçları.....	69
Tablo 4.48: Kontrol grubu ortam ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri	69
Tablo 4.49: Kontrol grubu ortam ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları	70
Tablo 4.50: Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri.....	70
Tablo 4.51: Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları.....	71
Tablo 4.52: Deney grubu toplam ölçek son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri	71
Tablo 4.53: Deney grubu toplam ölçek son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları	71
Tablo 4.54: Kontrol grubu toplam ölçek son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri	72
Tablo 4.55: Kontrol grubu toplam ölçek son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları	72
Tablo 4.56: Tüm katılımcıların toplam ölçek son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni betimsel istatistikleri.....	73
Tablo 4.57: Tüm katılımcıların toplam ölçek son test puanları üzerinden cinsiyet değişkeni t test sonuçları.....	73

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1: Uç değerler diyagramı.....	50
Şekil 4.2: Uç değer diyagramı.....	52



**YANKILI OKUMA (EKO OKUMA) STRATEJİSİNİN KULLANIMININ
İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

ÖZET

Bu çalışmada İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir ilkokulda üçüncü sınıftaki öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinden biri olan eko (yankılı) okuma stratejisinin etkililiğini tespit etme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, iki 3. Sınıf şubesinde bulunan öğrenciler meydana getirmiştir. Söz konusu iki şubede bulunan öğrencilerin biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyleri hata analizi envanteri ile belirlenmesinin ardından deney grubunda yer alan öğrencilere “eko (yankılı) okuma” stratejisi 8 hafta süresince toplam 25 saat olarak uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri ise normal eğitim öğretim süreçlerini sürdürmüşlerdir. Gerçekleştirilen uygulamalar neticesinde ulaşılan okuma düzeyi puanlarının değerlendirilmeleri yapılmış ve deney grubunun okuma düzeyi puanlarının kontrol grubu öğrencilerine kıyasla olumlu yönde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okuma Becerileri, Eko Okuma Stratejisi, Akıcı Okuma*

**YANKILI OKUMA (EKO OKUMA) STRATEJİSİNİN KULLANIMININ
İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

ABSTRACT

This study has been aimed to examine the effect of EKO reading strategy which is one of the 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 chosen from an elementary school in Bağcılar, İstanbul. While one of these classes was the control group, the other group was the experimental group. Before the intervention, the students' reading performance was assessed by using "Informal Reading Inventory". While "eko (sonorous) reading" strategy was applied in experimental group for twenty three hours for eight weeks the students of the control group continued to study normally. 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 their skills remarkably in terms of improving their reading level and reading comprehension, in comparison with control group.

Keywords: *Reading Skill, Eko Reading Strategy, Comprehension, Reading Fluency*

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Okuma, hayat süresince geliştirilebilmesi mümkün olan bir beceri şeklinde düşünülmektedir. Bir beceri olarak kabul edilen okumanın şekillendirilmesi bakımından ilkokul basamağı büyük önem arz eder. Türkçe öğretim programında okuma süreci, zihinde gerçekleşen karmaşık bir süreç olarak tanımlanmış ve bu süreç şu şekilde sınıflandırılmıştır; ilk etapta harf ve sembollerin algılanması, sonrasında dikkati kelime ve cümlelere yoğunlaştırma ve anlamlandırma, anlamlandırmadan sonra gerekli görülen bilgileri sunma ve sonrasında ise seçilen bilgilerin kendi içinde analiz edilmesi, sorgulanması ve sınıflanmasıdır. Son aşamada işlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek yeniden anlamlandırılması olarak tamamlanır (MEB, 2005).

Okuma, yazılı bir metnin tekrar edilmesi demek değil, bu metinden bir mana çıkarmaktır. Okuma ve anlama kavramlarını birbirinden bağımsız bir şekilde düşünmek mümkün değildir ve okuma sürecinin anlamlandırılmış olduğu ölçüde amacına hizmet eder. Gündelik hayatta okumanın farklı amaçlara yönelik olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu amaçlar temel bilgileri inceleme, ilgili parçaya kabataslak göz atma, kelimelere yüklenen anlamı parçadan bütüne doğru birleştirme ve anlamlandırma, öğrenme, yazma ihtiyacını giderme, ilgili metin hakkında yorum yapma ve çıkarımda bulunma, genel olarak anlamayı sağlamak için okuma olarak sıralanmıştır (Grabe ve Stoller, 2002; Akt: Epçaçan ve Demirel, 2011). Yapılan tüm okumaların anlamlandırmayı sağlamak için olduğu düşünüldüğünde ilgili başlıklardan “Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma” başlığının diğer başlıkların da amacı olduğu düşünülebilir. Hem okuma hem de anlama ile alakalı literatürde pek çok tanım bulunmaktadır.

Okumanın yepyeni bir mana meydana getirme faaliyeti olduğunu düşündüğümüzde bu yeni manayı meydana getirebilmek için öğrencilerde algılama, iletişim, öğrenme ve duyuşsal süreçlerin yönetilebilmesi öne çıkar. Yazılı olan bütün kaynakların okuyucuya iletmek istediği bir mesaj, okuyucuya anlatmak istediği bir haber ya da hal

bulunmaktadır. Bu nedenle anlaşılma sızın yapılmış olan bir okuma, bu yazılı kaynakların iletilerinin okuyucuya ulaşmaması manasını taşır. Bu söz konusu durum da okumanın anlamsız bir hal almasına neden olur.

Öğrenmenin ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma; kişinin öğrenim ve akademik yaşantısında bu kadar önemliyken, okumada yaşanan zorluk ise başlangıçta, kişinin okul yaşantısı olmak üzere tüm yaşamı boyunca birçok konuda güçlük yaşamasına neden olabilmektedir (Sarıkaya, 2011).

Okuma etkinliği sadece Türkçe dersi çerçevesinde değerlendirilmemelidir. Bu becerinin kazanımı diğer derslerin de etkin bir şekilde öğrenimi için oldukça önemlidir. Okuma becerilerindeki yetkinlik, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin akademik başarısına olumlu yönde etki edecek unsurdur. Genel olarak bakıldığında okuduğunu anlayan, yorumlayan, ilişki, analiz ve sentez yapabilen bireylerin tüm eğitim hayatı boyunca bu yetkinlikleri kullanacağı ve başarılı olacağı düşünülmelidir (Çaycı ve Demir, 2006).

Okumayı öğrenirken çocuk ilk önce sesler ile (fonem) harflerin arasında bağlantı kurmayı öğrenir, böylelikle çocuk yazılı kelimeleri tanıyabilir. Yeteri kadar sık tekrar edilirse kelimeyi bütün şeklinde başlar ve bir süre sonra kelimeler otomatik olarak tanınır duruma gelir ve okuma ile eş vakitli olarak düşünceler sıralanır, bu şekilde çocuk okumuş olduğu metni anlayabilir (Doğangün, 2008). Bu bakımdan ilkokulun ilk evresinde kazandırılmaya çalışılan okuryazarlık; okuma sırasında, okumuş olduğunu anlama ve anlatılmak istenilenle ilgili çıkarımda bulunabilme bütün öğrencilerde bulunması gereken önemli faktörlerden bir tanesidir. Hiç şüphe yok ki, bu söz konusu hal öğrencilerin duraksamadan, tekrara düşmeden, geriye dönük okuma yapmadan, kelimeyi tanıyarak anlamlandırması (akıcı okuma) ile mümkün olabilir. Bu becerinin bulunmadığı hallerde yapılan okumaların seslendirmenin daha ötesine geçmesi mümkün olmayacaktır.

Eğitim programlarında, okuma ve anlama insan yaşamının anlamlandırılması açısından en önemli ve en temel beceri olarak yer alır. Bu sebeple bu becerinin kazandırılması için çeşitli stratejiler uygulanmaktadır. Temelinde okuduğunu anlama yolunu en verimli şekilde bulmaya çalışan ve bu süreci hem öğretici hem de öğrenci adına kısaltmaya çalışan bu stratejiler “akıcı okuma” kavramı etrafında yoğunlaşmaktadır. Akıcı okumanın tanımsal ifadesi kapsamında, okunanın anlamlandırılmasına geçişte üç temel unsur vurgulanmaktadır:

İlk unsur okurun sözcükleri minimum yanlış ile okuması ve sözcükleri doğru tahlil etmesidir (Kaya, 2006).

İkinci unsur sözcüklerin tanınmasında otomatikleşmenin sağlanmasıdır (LaBerge ve Samuels, 1974; Akt: Kaya, 2006). Okur sözcük tanımada otomatikleştiğinde okuma esnasında enerjisini tek bir kanala yoğunlaştırarak (kelimeyi anlamlandırmaya) süreci daha etkin tamamlayacaktır (Rasinski, 2004; Akt: Kaya, 2006).

Son unsur ise okurun prozodik okuma yapabilmesidir. Şöyle ki eğer okur, okuma anında yanlışsız ve takılmadan okuyabiliyor ancak ses tonunda herhangi bir mana ve duygu, noktalama işaretlerine uyum konusunda herhangi bir hassasiyet gözlemlenmiyorsa *okunulunun anlamlandırılmadığı* gözlenir. Bu durumda okurun prozodik okumada başarılı olamadığı ve akıcılığı yakalayamadığı sonucuna ulaşılır. (Rasinski, 2004; Akt: Kaya, 2006).

Akıcı olarak ve uygun bir hızda okuma yapamayan bir birey, hem okumasından keyif alamaz hem de bu bireyin okuma alışkanlığı elde etmesi güç bir durum olur. Aynı biçimde kelimeleri tanımadan okuma yapan bir birey seslendirme yapacağı için okumuş olduğu sözcüklerin manasını bulma konusunda zorluklar yaşayacak, metnin tamamını kavrama konusunda ve yorumlama konusunda takılacaktır. Akıcı okuyan bireyler metni okuma konusunda ve okuduklarını anlamlandırma konusunda problem yaşamazlar. Okuma konusunda henüz akıcılığı yakalayamamış olan öğrencilerin ise okumalarının yavaş olduğu görülür ve bu öğrenciler okuma konusunda henüz otomatik bir hale gelememişlerdir. Bu söz konusu öğrenciler okuma sırasında enerjilerini sözcükleri doğru bir şekilde seslendirmeye aktarmış olduklarından sözcüğün doğru bir şekilde seslendirmesini yapmış olsalar dahi sözcükteki manayı es geçerbler, bu nedenle hem parça bütün ilişkisini kavrama konusunda hem de metinde anlatılmak isteneni kavrama konusunda güçlüklerle karşılaşırılar. Akıcı okuma becerilerini kazanmış ve yetkin bir şekilde kullanan bir kişi pratik yapmadan uzun süre akıcı okuyabilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Akt: Duran ve Sezgin, 2012).

Elbette akıcı okuyabilme bir sürecin ürünüdür. Bu süreç esnasında Wilson tarafından problemler tespit edilmiştir.

Bunlar:

1. Değişken okumada öğrenciler sözcüklere takılarak, sürekli tekrara düşerler. Bütünü bir kelime listesi gibi ele alır ve duraksayarak okurlar.

2. Monoton okumada, okuyucular ses tonlarını ayarlayamaz. Ayrıca okumalar anlamsızdır.

3. Diğer problem ise aceleci okumanın getirmiş olduğu olumsuzluklardır. Acele ederek, parçayı bir an önce tamamlama düşüncesiyle okuma yapan öğrenci noktalama işaretlerini ve cümle aralarını hiçe sayar. (Richek, 2002; Akt: Şahin, 2012).

Kuruoğlu ve Şen (2018)' e göre ise öğrenciler ilkokulun hem birinci sınıflarında hem de ikinci sınıflarında kelimelerin çözümlemesini yapmaya ve akıcı bir şekilde okuma yapmaya çalıştıkları görülürken, üçüncü sınıfa ve dördüncü sınıfa geldiklerinde ise öğrencilerin anlamak için okudukları görülmektedir. Bu sebeple birinci ve ikinci sınıfta okuma konusunda zorlanan çocuk asıl güçlüğü üçüncü sınıfta, hızlı okuması istendiğinde ve okuduğunu anlaması beklendiği zaman yaşar. Genellikle 1. Sınıf itibarıyla 4. Sınıfa gelene kadarki sürecin yönetimi doğru bir şekilde yapıldığında öğrencinin devam etmekte olan öğretim yaşamında daha da karmaşık bir duruma gelecek ve seviye olarak farklılaşacak metinlerin içindeki manayı yakalaması durumu zorlaşmayacaktır. Gerçekleştirilen bir araştırma neticesinde ilkokul birinci sınıfta okuma ile ilgili problemleri olan ve bu problemleri çözülmemeyen öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıfın sonuna kadar aynı problemlerle devam ettiği gözlenmiştir. Okulun ilk yılında yoğun ve yapılandırılmış bir okuma yazma programı ile eğitim alan çocukların okuma becerilerinde anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir (Joel, 1988; Akt: Yılmaz, 2008).

Sidekli (2010), öğrencilerin okuma yazma konusundaki eksiklikleri telafi etme durumunun üçüncü sınıfın neticesinde sona erdiğini ortaya çıkarmıştır, üçüncü sınıfa gitmekte olan zayıf okuyan öğrencilerin tahminen yüzde 74'lük bir kısmının dokuzuncu sınıfa geldiğinde de yine aynı şekilde zayıf okuyan öğrenciler şeklinde isimlendirilmeye devam edildiği görülmüştür.

Gerçekleştirilen araştırmalar ele alındığında, akıcı okumayı sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerin çok etkili olduğu görülmektedir. Uzunkol (2013)'a göre, her biri ayrı alan araştırmalarına konu olan bu yöntemlerden elde edilen bulgular bu yöntemlerin bilimselliğini doğrular niteliktedir. Akıcı okuma tekniklerinden bazıları şunlardır;

a) Tekrarlı okuma, İlgili strateji, bir yetişkinin rehberliğinde gerçekleştirilir. Tekrarlı okumada belirlenen metinler okuma problemi yaşayan öğrencilere birçok kez tekrar

edilerek okunur. Çalışmanın verimini arttırmak için basit metinlerle başlanılmalı ve seviye arttırılarak devam edilmelidir.

b) Okuyucu tiyatroları; rollerle ilgili metinler ezberlenmeden tekrar tekrar okunmak suretiyle akıcılık kazanılır.

c) Eko okuma, sözcük, tümce ve kısa metinlerin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okumasının yapılması ve öğrencilerin ilgili yerleri yinelemesini belirtmektedir.

d) Eşli okuma; biraz eğitim almış bir gönüllüden ya da bir profesyonelden yardım alınarak yapılan okumaya verilen isimdir.

e) Paylaşarak okuma; Metindeki kimi bölümlerin öğrenci ve öğretmen arasında paylaşım yapılarak okunması durumunu açıklayan kavramdır.

f) Sözcük tekrar tekniği; Sözcük tekrar stratejisi, metin içerisinde okuması yanlış yapılan sözcüklerin tekrar tekrar okunması yapılarak bu biçimde gerçekleştirilmiş olan alıştırmaları içermektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde yapılan bir çalışmada eko okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve koro şeklinde okuma çalışmalarının beraber kullanılmasının üçüncü sınıf seviyesinde akıcı bir şekilde hem okuma düzeyini hem de anlama düzeyini artırdığı neticesine ulaşılmıştır (Ellis, 2009; Akt: Uzunkol, 2013). Bir diğer araştırmada tekrarlı okuma ve sözcük kartlarının yaşı 13 olan bir öğrencinin akıcı okuma becerilerine etkisine bakıldığında, kullanılmış olan tekniklerin öğrencinin akıcı okuma düzeyinde artışa sebebiyet verdiği neticesine ulaşılmıştır (Herberg, McLaughlin, Derby ve Weber, 2012; Akt: Uzunkol, 2013). Okuma sürecinde karşı karşıya kalınan sorunların öğrencilerin yalnızca akademik hayatını değil, aynı zamanda bu öğrencilerin okuldaki sosyal hayatını ve geleceğini negatif açıdan etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu söz konusu problemlerin belirtilmesinin ve doğru zamanda düzeltilme yapılmasının, gelecekte meydana gelecek problemlerin engellenmesi bakımından büyük bir önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.2 Problem Cümlesi

Kuruoğlu ve Şen (2018) 'e göre öğrenciler, ilkokulun hem birinci hem de ikinci sınıflarında kelimelerin çözümlemesini yapmaya ve akıcı bir şekilde okuma yapmaya çalıştıkları görülürken; üçüncü ve dördüncü sınıfa geldiklerinde ise öğrencilerin anlamak için okudukları görülmektedir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ders içi etkinliklerde geçen metinleri okurken kelime çözümleme hususunda problem yaşadıkları gözlenmiş bu duruma ilaveten öğretim programında okuma ve anlamaya yönelik ders içi etkinliklerin yoğunlaşması öğrenci seçimini üçüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirmeyi gerekli kılmıştır.

1.3 Alt Problemler

Çalışmanın problem cümlesi baz alınarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- 1) İlkokul 3. Sınıftaki öğrencilerin okuma düzeyini geliştirmede eko okuma stratejisi kullanımının etkililiği ne düzeydedir?
- 2) İlkokul 3. Sınıfta bulunan öğrencilerin cinsiyetleri açısından okuma düzeylerini geliştirmede eko okuma stratejisi etkili midir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmalar paralelinde ilkokul öğrencilerinin akıcı okumada problemler yaşadıkları, öğretmenlerin de öğrencilerin yaşadıkları problemlere çözüm önerisi geliştirme noktasında sınıf içi uygulamalarda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Eğitim programlarında ve kaynak kitaplarda akıcı okuma stratejilerine yer verilmemesi probleme çözüm önerisi sunulamaması noktasında diğer bir etken olarak düşünülebilir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013).

Bu araştırmanın amacı yankılı (eko) okumanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde etkililiğini ve benzer araştırmalardaki akıcı okuma problemlerini ne kadar yansıttığını ortaya koyarak konu ile ilgili eğitim ve öğretmen yetiştirme programlarının revize edilerek geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

1.5 Araştırmanın Önemi

İlkokuldaki okuma becerilerinin gelişimi bütün eğitim yaşamı göz önüne alındığında çok önemli ve gerekli kabul edilmektedir. Bu dönemde öğrencilerin doğru, anlamlı ve akıcı okuma becerilerine hâkim olmaları beklenir. İlkokul düzeyinde, akıcı okumanın geliştirilmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü akıcı okuma konusunda problem yaşayan öğrencilerin, okuduğunu anlama konusunda ve okumaya karşı tutum, motivasyon ve ilgi gibi duyuşsal boyutlarda da problemler yaşamakta oldukları görülmektedir (Baştuğ, 2019). Yankılı (eko) okuma, akıcı okumayı güçlendirmek için kullanılan yöntemlerden biridir (Carbo,1996; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Moskal ve Keneman, 2011; Akt: Duran ve Sezgin, 2012). Bu çalışmada ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin akıcı ve anlamlı okumalarının eko okuma stratejisi ile hangi düzeyde ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir. İlgili araştırma, akıcı okuma becerilerinde yetkinliğine erişememiş ve okuma problemleri yaşayan öğrencilerin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine rehberlik edecek bir çalışma olarak tercih edilebilir. Ayrıca okuma ve anlama ilişkisini inceleyen araştırmacılar için başvurulacak alternatif bir kaynak olabilir.

1.6 Varsayımlar

- 1) Öğrencilerin kardeş sayısı, evdeki eğitsel çalışmalar vb. gibi denetim altına alınamayan durumları hem kontrol gruplarını hem de deney gruplarını eşit oranda etkilemiştir.
- 2) İlgili araştırmada ölçüm sonuçlarının gerçeği yansıtmadığı düşünülmüştür.

1.7 Sınırlılıklar

İlgili araştırma,

- 1) Konu ile alakalı araştırmaların taramasının yapılması,
- 2) İstanbul/Bağcılar ilçesinde bulunan bir ilkokulun üçüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden (biri deney diğeri kontrol grubu) edinilen bulgular,
- 3) 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci yarısı,
- 4) Akıcı okuma tekniklerinden, “eko (yankılı) okuma stratejisi” ile sınırlandırılmıştır.

1.8 Tanımlar

Akıcı Okuma: Hem vurgu hem tonlama hem de noktalama işaretlerine bakılarak, duraksama, geriye dönüş, okuma ve heceleme yapmaksızın konuşma edasıyla yapılan okumadır. (Akyol, 2006).

Destekli (Yardımla Okuma): Öğrencinin, iyi bir okur ile beraber yaptığı çalışmadır.

Arkadaşla Okuma: Okuma becerileri eşit olan öğrencilerin beraber yaptığı okuma çalışmasıdır.

Eşli Okuma: Birinin öbüründen daha iyi düzeyde olduğu iki öğrenci ile yapılan okuma çalışmasıdır.

Koro Şeklinde Okuma: Çalışma için belirlenen öğrenci grubunun aynı anda yaptığı sesli okuma çalışmasıdır.

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okurun okuma esnasında mantıksal bir yapılandırma yaptığı süreçtir. Metindeki yer alan bilginin okurun yorumu ile birleştiği ve yazarın anlatmak istediği ile pekiştiği bir süreç şeklinde tanımlaması yapılabilir (Radoyevic, 2006; Akt: Epçaçan, 2009).

Okuma: Okumanın günümüzdeki tanımı yazar ile okur arasındaki iletişimin merkezde olduğu, uygun koşullarda ve farklı yöntemlerle ele alınan anlam kurma süreci olarak düşünülebilir. (Akyol, 2006).

Yankılı (Eko) Okuma: Eko okuma, sözcük, tümce ve kısa metinleri öğretmenin sesli olarak okuması ve öğrencilerin ilgili yerleri yinelemesini belirtmektedir (Güneş, 2007; Kato, 2012; Akt: Uzunkol, 2013).

Tekrarlı Okuma: Samuels (1979) tekrarlı okuma kavramını, öğrencinin metinde akıcılığı yakalayınca kadar okuması ve bu söz konusu sürecin yeni bir metin üzerinde tekrar edilmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Prozodik Okuma: Okuma esnasında ses tonunun, hızın ve vurgulamanın metinde anlatılmak isteneni destekleyecek şekilde (anlamalı seslendirme) ayarlanarak okunmasıdır (Dowhower, 1991; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Akt: Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013).

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1 Okuma ve Anlama İlişkisi

Çocuklarda okuduğunu anlama ve hafıza arasındaki ilişkileri araştıran oldukça büyük bir çalışma alanı vardır. Tutarlı bulgulardan biri, okuduğunu anlamada eksikliği olan çocukların özellikle anlamaya dayanan ilgili beceriler üzerinde de eksik olduklarıdır. Öğrencilerin çalışma hafızalarıyla okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dair çalışmalar yapan Cain (2016)'e göre; öğrencilerin hafıza kapasitesi ile metin anlama yetenekleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Yazılı metnin anlaşılmasında yer alan birçok aşamalardan biri olan metni anlamlı bir şekilde anlamak için ardışık cümleler arasında bağlantı kurmaktır. Okuyucu ayrıca, kelimenin tam anlamıyla sağladığı bilgileri desteklemesi için genel bilgileri kullanması gerekir. Yaptıkları bu çalışma ile öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesinin diğer temel okuma ve dil becerileri üzerinde çok önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, bu çalışma ayrıca okuduğunu anlama sürecinin bilişsel izlerine de örnek verilebilir.

Sever (1995), okuma sürecini yeni bir mana meydana getirme durumu şeklinde kabul eder ve bu süreç kendi içerisinde birtakım süreçleri kapsar. İlgili süreçler iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçlerdir. Bu süreçlerin sonunda öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Akyol'a (2005) göre ise okuma ve anlama sözcük ve tümcelerin bellekteki yolculuğu ile ilişkilidir. İlk etapta sözcük ve tümceler okunduğunda anlamlandırılarak sürekli belleğe geçer bu aşamada okur ön bilgilerini kullanarak bütündeki anlamı yakalamaya çalışır. Ortaya çıkan anlam uzun süreli belleğe transfer edilerek okuma ve anlama süreci tamamlanır.

Özdemir (1993) göre okuma, kelimelerin algılanması ile birlikte kavranmasını, kavranan kelimelere anlam yüklenmesini ve çıkarımda bulunulmasını kapsayan bilişsel bir aktivitedir. Demirel'e (1999) göre okuma ise zihinsel ve motor yetilerin koordineli hareketi sonucu yazılı ifadelerin anlamlandırılmasıdır. Coşkun (2002)

okumayı; birçok bilişsel işlemin birlikte yürütüldüğü ve insanların varoluşu anlamlandırma güdüsüne karşılık gelen, bilgi birikimi oluşturmada ve sorgulayıcı bakış açısı kazanmasında öncü eğitsel bir araç olarak açıklamıştır.

Akyol'a (2006) göre okuma süreci kelime tanıma aşaması ile başlar. Öğrenci okuduğu kelimeyi anlamlandırmak için zihinsel sözlüğünü kullanır; ön bilgilerinin yardımıyla sözcük anlamlandırılarak kısa dönem belleğe transfer edilir. Burada tekrar ön bilgilerin yardımıyla bütündeki anlam tespit edilmeye çalışılır, tespit edilen anlam uzun dönem belleğe gönderilir ve okuma anlama süreci gerçekleşir. Kelime tanıma aşaması yani sözcüğün bellekte anlamlandırılması kavram olarak "sözdizimsel" olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bulguları destekleyen diğer bir çalışma, Kouider Mokhtari ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmadır. Araştırmalarında 5. sınıf öğrencilerinin seviyelerini değerlendirmiş ve analiz etmişlerdir. Amacı; okuma akıcılığında söz dizimsel farkındalığın rolünü incelemektir. Çocukların cümlelerin yapısına dair farkındalığı ve bu yapı üzerinde düşünme ve düzenleme kabiliyetleri olarak tanımlanan sözdizimsel farkındalık akıcı okuma anlama için güçlü potansiyel kaynağıdır. Yapılan çalışmada Öğrencilerin sözdizimsel farkındalık seviyelerini bulunmuş ve okuma akıcılığı ile anlamlı derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda; sözdizimsel farkındalık düzeyleri düşük olanların okuma akıcılığının da zayıf olduğu görülmüştür ve bu okuyucular arasında zayıf anlama bulgularına rastlanmıştır. Yani okuyucuların sözdizimsel farkındalık düzeyleri, okumaları ile anlamlı şekilde ilişkilidir (Mokhtari ve Thompson, 2006). Bu çalışmanın bulgularının araştırma ve öğretim için önemli etkileri vardır. Sözdiziminin ve öğrencilerin akıcı okuma akışının gelişimi ile ilişkisi ve anlama becerileri hakkında derinlemesine araştırma çalışmalarını teşvik edilmektedir. Hem akıcı okuma hem de okuma için sözdizimsel farkındalık becerileri, anlamayla ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular potansiyel olarak akıcılık geliştirmede sözdizimsel becerilerin rolünün daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Diğerleri başarılı iken bazı okuyucuların öğrenememe nedenleri belki de okumak için okumaktır.

2.2 Akıcı Okuma

Kaman ve Şahin (2013)'e göre ilkökul döneminde kazanılan akıcı okuma ve okuduğunu anlama yetkinliği, öğrencilerin ilerleyen dönemlerdeki eğitim yaşantılarını pozitif negatif olarak etkilemektedir. Akıcı okurların okuduklarını çok daha iyi

anlamlandırdığı görülmektedir ve bu okurlar okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmektedir. Zayıf okurların ise okumalarında akıcılık gözlenmez. Okuduğunu anlamlandırma ve çıkarımda bulunabilme iyi okuyucu ile zayıf okuyucu birbirinden ayıran unsurlardır. Elbette akıcı okumadaki değişiklikler sadece okurları iyi okur, zayıf okur şeklinde sınıflandırmaz. Bu durum aynı zamanda okurların, verilen bir problem cümlesini anlamlandırması esnasındaki başarısını da ortaya koyar. Zayıf okurlar okuma esnasında kelimeye odaklandığından bütündeki anlamı yakalamada güçlük yaşarlar.

Kuhn (2010) yaptıkları değerlendirmede akıcılık ve hız arasındaki ilişkiyi açıklamışlar ve daha önceki çalışmalardan farklı olarak bir ayırım yapmışlardır. Akıcılığın büyük ölçüde ihmal edildiği bir zamanda yapılan okuma sürecindeki bileşen öncelikle hız ve doğruluk anlamındaydı ve genellikle bir dakika içinde okunan doğru kelimelerin sayısı olarak ölçülmüştür. Ancak bugün yapılan birçok alan araştırmasında akıcı okumanın çok yönlülüğü açıktır. Eğitimciler için öğrencilere okuma becerisi kazandırmaları ancak etkili okuryazarlık faaliyetleriyle mümkündür. Öğrencilerin sadece hızlı olanlardan ziyade akıcı okuyucular olmalarına yardımcı olan değerlendirmeler ve uygulamalar belirlemek kritik bir öneme sahiptir.

Akıcı okuyucunun önemli özelliği, metni aynı anda çözme ve anlama yeteneğidir. Akıcılığın diğer özellikleri kelime tanıma doğruluğu, okuma hızı ve ifadeyle sözlü olarak okuyabilme basitçe akıcılığa ulaşıldığının göstergesi olarak anlaşılmaktadır. Bu tanım başlangıçta büyük çekiciliğe sahip olsa da bu tanımda anlamının önemi geride kalmıştır. Bunu tespit etmek çok kolaydır. Nitekim iki öğrenci grubuyla, sadece kelimeleri okuyanları ve kelimeleri anlayanları ayırt etmek mümkün olur. Gruplarda anlamlara katılmadan metin okuyanlar olduğu gibi, kelime arayanlar da olacaktır. Bu nedenle, çok az veya hiç dikkate alınmadan sözcük tanımlamayı geride bırakan hızına ve doğruluğuna odaklanan bir öğretimin varsayılması doğru değildir. Schwanenflugel ve diğ. ne göre (2011) amacı (a) ilkökul yıllarında akıcı ve otomatik okuma gelişimi ile ilgili bir model geliştirmek ve (b) var olan stratejilerin akıcı metin okuma becerileri için yarar sağlayıp sağlamadığını belirlemek için birinci, ikinci ve üçüncü sınıf çocuklarına, metin okumayı, heceleme bilgisini, özerk okumayı ve okuduğunu anlamak olan bir dizi okuma görevi planlanmıştır. Akıcı metin okuma ve iyi anlama için bu becerilerin birlikte nasıl işlediğini değerlendirmek için yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Kanıtlar, ilkökul yıllarında akıcı bir kelime ve metin

okuması için, iyi bir anlama sağlamanın yolunun özerk okuma modelini desteklediği sonucuna varılmıştır. Amacı; yeni bir model geliştirmek olan bu çalışma ‘özerk okuma’ şeklinde bir model geliştirmesine rağmen bu alanda yapılan çalışmalar ulaşılan bulguları desteklemek için yeterli değildir.

2.3 Akıcı Okuma Teknikleri

2.3.1 Tekrarlı okuma (Repeated Reading)

Tekrarlı okumada yöntem; alakalı metinde akıcı okuma sağlanıncaya değin yinelenerek okunması şeklinde ifade edilmektedir. Buradaki önemli noktalardan birisi de stratejinin, ayrıca metni kavranması ve metni anlama noktasında fayda sağlamasıdır.

Tekrarlı okuma stratejisinde okuma zorluğu yaşayan öğrenciler, bir yetişkinin yardımıyla ilgili metni tekrar ederek okur. Okuma esnasında izlenecek yol metinlerin kolaydan zora doğru ele alınması ve birçok kez tekrar edilerek okunmasıdır (Yılmaz, 2006).

Tekrarlı okuma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ön plana çıkan başlık, bu stratejinin okumada akıcılık kazandırılmasında en etkili yöntemlerden biri olduğudur. Bu tip okumalarda öğrenciler seviyelerine uygun metinleri üç-dört kez okur. Burada dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin bu esnada doğru okuduğu sözcük oranının tespiti ve okuma hızlarının günlük olarak kayıt altına alınmasıdır (Lerner, 2000; Akt: Uzunkol, 2013).

Young ve diğ. (2014) yaptıkları çalışmada; tekrarlanan okuma yöntemini ve Nörolojik Etki Yöntemini birleştiren “Birlikte Okuma” adlı bir okumada akıcılık girişimini anlatmaktadır. Çeşitli kökenlerden on altı eğitimli gönüllü ve üçüncü ile beşinci sınıflardaki öğrenciler ‘Birlikte Okuma’ uygulamasına katılmışlardır. Sonuç olarak uygulamaya katılan öğrencilerde artan okuma ifadesi, okuma oranı ve genel okuma puanlarında artış gözlemlenmiştir. Sonuçlar, Birlikte Okuma'nın öğrencilerin okuma yeterliliğini arttırmada uygun bir yöntem olduğunu ve eğitimli gönüllüler tarafından verilebileceğini göstermektedir.

Bu yaklaşımda, öncelikle önceden belirlenmiş bir akıcılık seviyesi belirlenmelidir. Bir kıstas (örneğin, dakika başına 100 kelime) veya belirli sayıda tekrarlama (örneğin, 3-

5 kez) olabilir. Uygun seviye elde edilinceye kadar her okuma zamanlanır ve akıcılık ölçülmeye çalışılır.

2.3.2 Okuyucu tiyatroları (Readers' Theatre)

Okuyucu tiyatroları stratejisini, metnin tekrar edilerek ve yönlendirme yapılarak seyirciye okunması olarak tanımlar. (Young ve Rasinski, 2009; Akt: Uzunkol, 2013).

Okuyucu tiyatroları stratejisinin ilkökul öğrenci grubu ile beraber eğlenceli bir tiyatral çalışmasına dönüşümü sağlanarak uygulanabilmesi mümkün olabilir. Söz konusu durumdaki kazanım öğrencinin tıpkı bir tiyatro oyuncusu gibi hareket ederek metne sadık kalma mecburiyeti ve metindeki iletilmek istenen mesajı direkt olarak aktarabilme kuralına uygun bir şekilde hareket etmesidir. Bu sözü edilen becerileri sergileyebilmesi ancak akıcılığın sağlanabilmesi ile mümkün hale gelebilmektedir.

Okuyucu tiyatroları stratejisinde metinlerin ezberlenmesine gerek yoktur, tekrar edilerek okuma yapılması yeterlidir. (Akyol, 2010). Bu stratejide okur, bir karakteri canlandırmış gibi okuyacağından vurgu ve hızlı okumaya dikkat etmeli; bu iki unsuru etkin bir şekilde kullanabildiği oranda başarılı olabileceği gerçeğini göz ardı etmemelidir. (Samuels, 1994; Akt: Uzunkol, 2013).

Susan Keehn (2002) yaptığı çalışmada, ikinci sınıflarda sözlü okuma akıcılığını teşvik etmek için Okuyucular Tiyatrosu'nun iki farklı şekilde uygulandığı zaman uygulama etkisindeki farkı karşılaştırmıştır. Çalışma ayrıca 'Readers Theater' uygulamasının farklı okuma becerilerindeki öğrenciler üzerindeki etkisini de incelemiştir. Öğrencilerin okuma düzeyi, oran, doğruluk, anlama ve prova öncesi ve sonrası performansını belirlemek için çoklu önlemler kullanılmıştır. Her iki uygulama grubundaki öğrencilerin tüm seviyelerdeki becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı kazanımlar elde etmelerine rağmen, Readers Theater'ın yanı sıra akıcılık konusunda açık öğretim alan öğrenciler ile yalnızca Readers Theatre uygulamasına katılan öğrenciler arasında anlamlı bir fark yoktu. Düşük başarı öğrencileri, yeniden kazanma oranlarında önemli kazançlar sağlamışlar ve ortalama ve yüksek başarı seviyelerinde öğrenciler ile karşılaştırıldığında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Keehn (2008), Readers Theatre ile ilgili yaptıkları diğer çalışmada; okuma tiyatrolarının sekizinci sınıf öğrencilerine etkisini araştırmıştır. Bir sınıf altı haftalık Okuyucu Tiyatrosu'na katıldı. Benzer yetenekli öğrencilerden oluşan karşılaştırma

grubu daha geleneksel edebi ve kelime öğretimi aldı. Nicel ölçütler, karşılaştırma sınıfındaki öğrencilerle karşılaştırıldığında, Reader Theatre sınıfındaki öğrencilerin okuma düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir büyüme sağlamanın yanı sıra, akışkanlık ve anlamlı sözlü okuma ölçütlerinde önemli kazanımlar sağladığını göstermiştir. Anlama ölçütleri bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunmadı. Bununla birlikte, araştırma sonucunda Okuyucular Tiyatrosu sınıfının karşılaştırma grubunun kelime edinimini neredeyse iki katına çıkardığı ortaya çıkmıştır.

Millin ve Rinehart (2010) yaptıkları çalışmada okuyucu tiyatro katılımının sözlü okuma kabiliyeti ve ikinci sınıf okuma öğrencilerinin motivasyonu üzerine etkileri incelenmiştir. Öğretim yılı boyunca 9 hafta boyunca öğrenciler, yoğun okuyucu kitlesi etkinlikleri içeren derse ya da okuyucu tiyatrosu içermeyen geleneksel derse katıldılar. Nicel ve nitel bulgular, okuyucuların tiyatro deneyimlerinin sözlü okuma kabiliyeti, sözlü okuduğunu anlama ve okuma ve okuma öğretimine karşı tutum üzerindeki faydalarını desteklemiştir.

Babkie (2016)' ye göre; bu etkinliğe katılan öğrenciler bir şiir, şaka, hikaye, senaryo veya akıcı bir şekilde okuyana kadar konuşma ve anlatım pratiği yaparlar. Okuyucu tiyatrosu otantik bir ortam sağlarken aynı zamanda tekrarlanan okumalara katılmak sonucunda akıcı bir okuma modeli sunmaktadır.

2.3.3 Yankılı (Eko Okuma) (Echo Reading)

Eko okuma, akıcı okumanın sağlanması sürecinde tercih edilen yöntemlerden bir tanesidir (Carbo,1996; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Moskal ve Keneman, 2011 Akt: Duran ve Sezgin, 2012).

İlgili strateji uygulanırken izlenmesi gereken yol şu şekilde olmalıdır:

Diğer okuyucuya göre daha iyi düzeyde okuma yapan okur, sözcüğü veya cümleyi okurken, zayıf okur parmağı ya da gözüyle takip eder. İyi okurun okuması tamamlandıktan sonra zayıf okuyucunun okunulanı aynen tekrar etmesini ister. Bu esnada hatalı okunan kısımlar, iyi okur tarafından birçok kez okunur. Zayıf okur ise bu kısımları tekrar ederek akıcılığı sağlamaya çalışır (Duran ve Sezgin, 2012).

Eko okuma öğrencilerin seslerini kullanabilmelerini öğrenmesi açısından oldukça faydalı bir stratejidir. İlgili stratejide kısa metinlerin tercih edilmesi avantaj sağlar;

öğretmen bu kısa metinleri sesli okur ve öğrencilerde bu okumayı vurgu ve tonlamaya dikkat ederek taklit eder. (Güneş, 2007; Kato, 2012; Akt: Uzunkol, 2013). Bir öğretmenin yankılı okuma stratejisini uygularken izlemesi gereken adımlar şu şekilde sıralanmıştır (Support to Basic Education Project, 2004, Akt: Karasu, 2007);

- İlk olarak okunacak kısmı vurgulu ve akıcı bir şekilde okuyun.
- Okuma esnasında bir taraftan da takip edin.
- Okumayı tamamladıktan sonra aynı kısmı öğrenciye okutun.

Yankılı okuma tekniğinin, akıcı okuma stratejilerinden tiyatral okuma tekniği ile benzeşen bazı noktaları mevcuttur. Eko okuma yönteminin sınıfta uygulanması esnasında öğretmen, öğrenciden okuma esnasında model okumanın aynısını beklediğinden, öğrencide taklit etme ve rol yapma yetilerinin gelişmesinin yanı sıra metin içeriğinde yer alan duygusal anlamında yansıtılmasında aktif rol oynar. Bu durum öğrencide okumaya karşı güdülenmeyi artırır (Cunningham, P.M., Hall, D.P. and Cunningham, J.W., 2000, Akt: Karasu, 2007).

2.3.4 Kelime tekrar (Word Drill)

Bir okuyucunun bir metnin yorumunu oluşturma becerisi yavaş ve zahmetli ise bu sorun kelime tanıma ile engellenebilir.

Kelime tekrar stratejisinde metinde doğru okunmayan kelimeler tespit edilir. Bu kelimeler doğru okununcaya kadar tekrar edilerek okunur. Yapılan bu kelime tekrar alıştırmalarındaki en önemli detay, yanlış okunan kelimenin hemen düzeltilmesine olanak tanınmasıdır. (Glazer, 2007; Akt: Uzunkol, 2013).

Bu stratejide süreç şu şekilde ilerler:

İlk etapta öğrenci metni okur. Bu esnada öğretmen, öğrencinin okuma esnasındaki kelime hatalarını tespit ederek not alır ve kartlara yazar. Okuma tamamlandıktan sonra öğretmen, kartlara yazdığı bu kelimeleri öğrenciden tekrar okumasını ister. Öğrenci ilgili kelimeyi doğru okuduysa kartlar kaldırılır, yanlış okuma devam ediyorsa kartlar yeniden okutulmak amacıyla saklanır. Yanlış okunan bu sözcükler öğretmen tarafından öğrenciye okunur ve öğrencinin tekrarlayarak doğru bir şekilde okuması beklenir. Öğrenci ilgili kelime veya kelimeleri doğru okuyuncaya kadar işlem devam eder. (Rosenberg, 1986; Akt: Uzunkol, 2013).

Welsch (2007), kelime tekrarlı okumayı Şu Şekilde açıklamıştır. Bu uygulamayı bir kelime tatbikatı olarak tanımlamıŐtır. Okuma sırasında hatalı kelimeler İlk okumada flashcardlar üzerine yerleŐtirilebilir. Doğrudan talimat zorlayıcı ve okuma akıcılığını etkileyebilir. Bu nedenle İkinci tekrara kadar öğrencinin kelime tanıma etkinliğini arttırılır ve öğrenci yine pasajı okur, pasaj doğru okunana kadar kartlar saklanır.

2.3.5 Paylaşarak okuma (Shared Reading)

Alakalı strateji öğrencinin öğretmeni ile beraber bir metni okuması Őeklinde ifade edilir. Bu durum öğrenci açısından ilgi çekici bir uygulama olarak kabul edilebilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci motivasyonunda artış sağlayabilme dűŐuncesiyle alakalı stratejiden yararlanabilirler. PaylaŐarak okuma esnasında öğrenciler metnin bir kısmında tek baŐına okuma yapacaktır, bu durum öğrencinin çalıŐmaya olan ilgisini arttıracak ve baŐarılı olma hissini tatmasına olanak sağlayacaktır. (McLoughlin, 2010; Akt: Uzunkol, 2013).

Babk1e (2016), bu uygulamada özellikle öđretmen etkisinden bahseder. Öđretmen metni tanıtır, Öđrencilere okur, sonra öđrenci metni öđretmenine okur. Bunu, metni okuyan öđrenci izler. Bűylelikle baŐkalarına ardıŐık denemeler yapmak (örneđin, ebeveyn vb.) suretiyle özűnde, öđrenci birçok dinleyiciyle paylaŐımda bulunur.

2.3.6 Koro okuma (Choral Reading)

Babk1e (2016), yaptıđı çalıŐmada uygulama ile ilgili bazı avantajlar belirlemiŐtir. Bu uygulama birkaç çocuđun içinde bulunduđu baŐka bir faaliyettir. Bu uygulama aynı ađızdan aynı pasajı birlikte okuyarak yapılır. Bu uygulama birçok yűnden güçlüdür. Öncelikle öđretmen bir bűtűn olarak sınıfa yűnelir. Bir gücü de sađladıđı gizliliklidir; öđrenciler isteksiz olsa bile okurlar. űnkű uygulama özűnde psikolojik bir ortamı hazırlamaktadır. Diđer bir gücü de hem öđretmen hem de akran eleŐtirisinden “korunma” durumu söz konusudur. Bűylece öđrenci, ilgisini korumak için uygulama sayesinde güvenli bir ortam hazırlanmıŐ olur.

2.3.7 EŞleştirilmiş okuma (Paired Reading)

Bu okuma prosedűrine gűre, öđretmen veya baŐka bir akıcı okuyucu tarafından metin örneklendirilir. Bu uygulamayla ilgili dikkat çeken durumlardan biri, bu okuma

modelinin daha çok öğrenme ve okuma faaliyetlerine ebeveyn desteği başlıklarında incelenmiş olmasıdır.

Fiala ve Sheridan (2003) çalışmalarında, dördüncü ve iki üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma ilerlemelerini belgelemek için müfredat tabanlı ölçüm metodu kullanarak eşleştirilmiş bir okuma müdahalesinin etkinliğini incelemiştir. Bu öğrenciler ortalama okuyucuların altında kabul edilmiş, ebeveynler ve çocuklar eşlerinde okuma yöntemini haftada dört kez evlerinde 10 dakika kullanmışlardır. Çocuklara ve ebeveynlere ayrıca öğretim düzeyinde okuma materyalleri sağlanmıştır. Sonuçlar, çocukların okuma doğruluğunun ve oranlarının, başlangıçtan itibaren arttığını göstermiştir. Ek olarak, öğrenciler ve veliler eşleştirilmiş okuma için en uygun strateji olarak kabul edilebilirlik dereceleri ortaya çıkmıştır.

Law ve Thomas (1993)'e göre; Eşleştirilmiş Okuma iki aşamadan oluşur: bunlar, eş zamanlı ve bağımsız okumadır. Uygulamayı, çocuklara bir model (ebeveyn) sağlar ve pozitif takviye kullanımına odaklanır. Yaptığı araştırmada; 13 ebeveyn, eşleştirilmiş okuma programını evde uygulamak için üç ila dört kişilik gruplar halinde öğretildi. Tüm temel ve eşleştirilmiş Okuma oturumları, ebeveynlerin eğitimi aldıktan sonra tekniği nasıl doğru bir şekilde uyguladıklarının değerlendirilmesine olanak tanıyan ses kaydı yapıldı. Sınıfın okuma ve müdahale aşamaları boyunca çocukların okuma doğruluğunu ve akıcılığını değerlendirmek için derecelendirilmiş okuma bölümleri de kullanılmıştır. Ek olarak, Müdahalenin sonunda memnuniyet ve çocuk davranışlarındaki değişim algıları incelenmiştir. Sonuçlar, ebeveynlerin Eşli Okuma prosedürlerini göreceli olarak yüksek doğrulukta uygulayabildiklerini göstermiştir. Daha önceki Eşli Okuma araştırmasının sonuçları bu sonuçlar ışığında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur. Bununla birlikte, çocukların okuma becerilerinde önemli bir gelişme gözlenmedi. Müdahalenin sonunda ebeveynler ve çocuklar Eşleştirilmiş Okuma programı hakkında olumlu bir algıya sahip olduklarını bildirdiler. Ebeveynler, çocukların özgüvenlerinde ve okumaya yönelik tutumlarında en büyük değişikliği gözlemlediklerini bildirdi. Daha önceki Eşli Okuma araştırmasının sonuçları bu sonuçlar ışığında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

2.3.8 Prozodik okuma (Prosodic Reading)

Yaptıkları çalışmalarda akıcılık ve anlama arasındaki bağlantıyı araştırmışlar ve ortaokul öğrencileri için prozodik okumanın önemini incelemişlerdir. Çalışmalarıyla uygun akıcılığa sahip okuyucuların metin anlamını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında akıcı okuyucular anlam inşa edecek şekilde okuma eğiliminde, daha az akıcı okuyucular anlam verme konusunda mücadele etme eğilimindedirler. Uygunsuz veya anlamsız kelime gruplaması karışıklığa yol açabilir (Ashby, 2006; Goodman, 2006; Pressley, Hilden ve Shankland,2005; Rasinski, 2006). Tüm öğrencilerin aynı metinden sesli olarak okudukları bir sınıf stratejisidir. Doğru telaffuzu modelleyen öğretmen, uygun okuma oranı ve prosody (ifade) Okuma sonunda, öğretmen sınıfa açıklama yoluyla doğru geri bildirim sağlar.

Akıcılığın temel bileşeni olan sözcük tanımadaki otomatiklik; en sık öğrencilerin okuma oranını ölçerek değerlendirilir. Bu görüş akıcılığa ve okuma hızı aynı değerlendirilerek, akıcılığı arttırmanın bir yolu olarak öğrencileri okumaya teşvik etmeyi savunur. Arasında güçlü bir ilişki olmasına rağmen otomatiklik ve okuduğunu anlama birbirinden farklıdır. Çalışmalar eşit derecede güçlü ve kayda değer biçimde Prozodik okuma (ifade) ölçütleri ile ve sessiz okuma arasındaki ilişkinin anlamayı etkilediğini göstermiştir.(Benjamin & Schwanenflugel, 2010; Daane ve diğ.,2005; Miller ve Schwanenflugel, 2006; Pinnell etal., 1995; Rasinski ve arkadaşları, 2009). Yani, öğrenciler bir kısmı sözlü olarak okurken uygun ifadeyle okuma gerçekleştiğinde daha iyi anlama eğilimindedirler. Sözlü okumak işaretli okuma yapan öğrencilere göre daha az anlamlıdır. Bu bulgular prozodik okumanın; akıcı okuma ve genel okuma yeterliliği bakımından oynadığı önemli bir rolü göstermektedir.

2.4 Akıcı Okumaya Etki Eden Dış Faktörler

2.4.1 Öğretmen

Öğretmen bilgisi; öğretmenlerin sınıflarında öğretim süreci bakımından neler gerçekleştirebileceklerini ve bununla beraber öğrencilerin de neler öğrenebileceklerine etki eden faktörlerden en önemlilerinden bir tanesi şeklinde belirtilmiştir (Akyol,

2008). Yıldırım (2013)'nin belirttiği gibi, öğretmenlik ve öğretim süreci karmaşık bir yapı olarak kabul edilip ayrıca bünyesinde pek çok bilgiyi de içermektedir. Öğretim sürecindeki uzmanlık, iyi bir şekilde organize edilmiş bilgi sistemine girmeyi gerekli kılmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilerine öğretecekleri bilgiyi bilmeleri ve aynı zamanda da bunları anlamaları gerekmektedir. Bu yeterliliği bulunmayan öğretmenler tarafından bilginin öğrencilere doğru bir biçimde sunulması mümkün değildir. Aynı zamanda bilginin farkında olmadıklarından öğrencilerde meydana gelen kavram yanlışlarını da düzeltmeleri mümkün değildir.

Yıldırım (2013)'a göre; şuan okumayı söken pek çok ilkokul öğrencisinin yukarıdaki problemlerden dolayı akıcı bir şekilde okuyamadığı ve seslendirmenin ötesine geçemediği görülmektedir. Bu problem, öğrencilerin okumanın en temel kazanımlarından biri olarak kabul edilen okuduğunu anlamaya doğru yönlendirilemediği neticesini ortaya çıkarmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, genel akademik başarıyı ve öğretmen yeterliliğinin okuma başarısını belirleyen en önemli değişkenlerden bir tanesi olmasına karşın; öğretmenlerin akıcı okuma ile alakalı uygulamaların sınıf içi öğretimlerine pek fazla yansımadığını göstermektedir

Öğrencilerin metinden anlam oluşturmayı öğrenebilmeleri için öğretmenler, okuyucuların basit kelimelerin kod çözümünden akıcı kelimelerin tanımlanmasına geçişine yardımcı olacak öğretim stratejileri uygulamalıdır

Akıcı okuma becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenleri Minskoff (2005) şu şekilde sıralamıştır;

- *Öğretmenin öğrenciye model olması,
- *Öğrencilerin doğru okuma yaptıklarından emin olunması,
- *Öğrencilere öncelikle doğru olarak akıcı okuma yapılmasının gerekliliğinin hatırlatılması,
- *Öğrenci gelişiminin öğretmen tarafından kayıt altına alınması,
- *Öğretmenin öğrencilerine pratik yaptırması,
- *Öğrencilere kısa aralıklarla çalışmalar planlanması,
- *Eğlenceli etkinliklerin organize edilmesi şeklindedir.

Akıcı okuma çalışmalarının ana amaçlarından bir tanesi okumaya ve motivasyona olan ilgiyi artırmaktır. Bu açıdan öğretmen tarafından okumada akıcılığı yakalayamamış olan öğrencilere destek olmak amacıyla sınıfta model okumalar yapması yada yaptırılması, bu öğrencilerin okuma yapılması sırasında hangi sözcükleri tanımadığını tespit etmesi ve öğrencilerin dikkatlerini bu sözcüklere çekmesi çok büyük önem taşır.

Sınıf içinde öğretme süreci daha çok öğretmen kontrolünde gerçekleştiğinden akıcı okuma stratejilerinin uygulama yöntemleri de öğretmen merkezlidir (Öz, 2001). Burada uygun stratejiyi belirleme, öğrencinin seviyesine uygun materyali seçme ve uygulama öğretmen kontrolünde gerçekleşir. Öğrencilere okuma materyali seçiminde daha çok seviyeye uygun, anlaşılır kitaplar sunulmalıdır. Akıcı okuma problemleri yaşayan öğrenciler okuma yaparken uzun süreli okumalarda odaklanmakta problem yaşarlar. Bu sebeple zaman planlanması onar dakikalık süre ile başlatılıp yavaş yavaş arttırılmalıdır (Richek ve diğ., 2002; Akt: Şahin, 2012).

Okuma modelleriyle öğrenme ve anlama arasındaki ilişkiye dair hemen hemen tüm uygulamalar öğretmenlere atıfta bulunur.

Babk1e, (2016)'a göre:

*Akıcı okuma modelleri kullanma

* İyi akıcı okuma modellerini dinleyerek öğrencilere, bir okuyucunun sesinin yazılı metne nasıl yardımcı olabileceğini öğretme

*Öğrencilere her gün yüksek sesle okumalar yapma. Okuyarak zahmetsizce ve ifade ile öğrencilere nasıl akıcı bir okuyucu olunacağını modelleme bu tavsiyelerin en önemlileridir.

2.4.2 Veli

Yazar, Darling (2011) “Çocuklar öğretmenler ve ebeveynler aynı kavramları ve fikirleri pekiştirdiklerinde yarar sağlarlar” Bunun gerçekleşmesi için, öğretmenler ve veliler sınıfta neler olduğu ve evde okuma kazanımını destekleyen evde neler olduğu hakkında biraz bilgi sahibi olmalıdır. ”Bu makalede, yazar, öğretmenlerin okumaları desteklemek için ebeveynlerle paylaşabilecekleri çeşitli stratejileri açıklamış okuma stratejileri, fonemik farkındalık, akıcılık, kelime bilgisi, anlama, baskı ve yazma kavramlarına odaklanmıştır.

Yapılan birçok okuma modeli uygulama aşamasında öğretmenleri velilerden destek almaya teşvik etmektedir. Bunun yanında Bir veli / okul okuma programı kullanmayı, uygulamalara katılan ebeveynlerin miktarını artırmalarını, evde çocuklarıyla okumaya harcanan zamana teşvik etmektedir. Bu konuda okullar; kolayca erişilebilir materyaller sağlayabilir. Okuma müfredatını geliştirmek ve uygulama için ek fırsatlar sağlamak için öneriler ve takviyelerin yanında ebeveyn katkısı bilimsel bulgularla da kanıtlanmıştır.

Bu araştırmalardan bazıları şunlardır;

Clarke-stewart (1998), yaptığı çalışmada; 8-10 yaşları arasındaki kırk çocuk ve ebeveynlerinden oluşan bir grup; yetişkinlerin ve birlikte okuyan çocuklarına etkilerini değerlendirmek için bir deney hazırladı. Çocukların okuma ve okuma akıcılığına ilgisini ölçmek için; ön ergenler için yazılmış, orijinal metnin daha ileri okuma seviyesindeki bölümlere ve daha basit bir okuma seviyesinde bölümler içerecek şekilde iki kitap uyarlandı. Kolay bölümler çocuklar tarafından yüksek sesle okundu; ileri bölümler, ebeveynleri tarafından okundu. Sadece ebeveynlerini dinleyen çocuklarla karşılaştırıldığında orijinal hikayeleri okuyan çocuklardan, zevk almak, dikkat çekmek ve akıcı okumak için uyarlanmış metni ebeveynleriyle birlikte okumaktan daha çok faydalandılar.

Lam (2013) çalışmasında, Hong Kong okul öncesi öğrencisine (ortalama yaş = 4.7 yıl) ve aileleri geniş bir aile geliri olan ailelere eşleştirilmiş bir okuma programı uyguladılar. Okul öncesi öğrenciler rastgele deneysel ya da bekleme listesi kontrol gruplarına atandılar. Deney grubundaki velilere 7 haftada eşli okuma konusunda 12 seans okul temelli eğitim verilmiştir. Bu 7 öğrencinin her birinde en az dört kez çocuklarıyla eşleştirilmiş okuma yapmaları istendi. Programın sonunda, deney grubundaki okul öncesi çocuklar sözcük tanıma ve akıcılık okuma konusunda kontrol grubundaki meslektaşlarından daha iyi performans gösterdiler. Ayrıca ebeveynleri tarafından okuma konusunda daha yetkin ve motive oldukları bildirildi. Daha da önemlisi, programın ebeveynler üzerinde birçok olumlu etkisi oldu. Deney grubundaki ebeveynler, çocuklarının daha iyi okuyucu ve öğrenici olmalarına yardımcı olmada öz yeterliliğe sahipti. Ayrıca, çocuklarıyla daha iyi ilişkiler içinde olduklarını bildirdiler. İlişkilerdeki ve öz yeterlilikteki değişimlerinin, programın bazı çocuk çıktılarları üzerindeki etkisine aracılık ettiği bulunmuştur.

Darling (2005) 'e göre Sınıfta Akıcılık, akıcı modelleme ile geliştirilebilir. Öğretmenler için sözlü okuma stratejileri arasında öğrenci-yetişkin okuma, birebir okuma, teyp destekli okuma, ortak okuma ve Okuyucular Tiyatrosu gibi uygulamalar dışında evde akıcılık gelişimini desteklemek için ebeveynler önemli bir destektir.

- Sık sık yüksek sesle okuyarak çocuklarını teşvik etmek
- Çocuklarının okumak için kitaplar seçmesine izin verin ve favori kitapları tekrar okumak
- Eğlence ve zevk için model okumak
- Bir kitap veya hikaye anlatmak;
- Bir cümleyi sesli oku ve ardından Çocuğun aynı cümleyi okuması için davet etmek (yani, yankı okuma);
- Çocuklarının yeni kelimeler okumalarına ve konuşmalarına yardımcı olmak
- Çocukları ile kütüphaneye gittikleri zaman uygun bir okuma seviyesinde ilgili kitapları seçme konusunda konuşmak etkin okuryazarlık için çok önemli bir katkı sağlar.

3. YÖNTEM

Bu bölüm içerisinde yer verilen durumlar şu şekilde ifade edilebilir; araştırmanın modeli, örneklem ve evren, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi.

3.1 Araştırmanın Modeli

İlkokul üçüncü sınıftaki öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejisi olan eko okumanın etkinlik düzeyini tespit etmeyi amaç edinen bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak nitelendirilebilir.

Yarı deneysel çalışmalarda grupların belirlenmesi seçkisiz bir şekilde yapılır (Metin, 2014). Araştırmacı, deney grubunu oluştururken seçimi gönüllük esası doğrultusunda gerçekleştirmiş, çalışmaya dahil olmak istemeyen 5 öğrenci çalışma dışı bırakılarak deney grubu oluşturulmuştur. Bu yarı deneysel çalışmayı meydana getirenler, rastgele bir şekilde belirlenen bir deney grubu ve bununla beraber bir de kontrol grubudur.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 öğretim senesinde İstanbul'da öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencileri meydana getirmektedir. Seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak, Bağcılar ilçesinde bir ilkokulun iki üçüncü sınıf şubesinde bulunan öğrenciler çalışma grubunu meydana getirmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında 14'er öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya istekli olan öğrenciler dahil edilmiş olup, deney grubu öğrencilerini oluşturan öğrencilerin 6'sı erkek 8'i kız öğrenci iken, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise 8'i erkek 6'sı kız öğrencidir.

Tablo 3.1: Çalışma Grubu

	Kız	Erkek
Deney Grubu	8	6
Kontrol Grubu	6	8

Öğrenci sayılarının belirlenmesinde ders saati süre planlaması dikkate alınmıştır. Çalışmanın her uygulanışı esnasında yarım kalmaması ve sonraki güne sarkmaması düşüncesiyle belirlenen öğrenci sayısı ile bir ders saatini geçmeyecek biçimde tamamlanabilmesi ön görülmüştür.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma için 2018 senesi basımlı Doğa Koleji İlkokul HSBPÇ (Hafta Sonu Bireysel Performans Çalışması) Türkçe dersi hazır metinleri içerisinde 24 tane metin ve MEB Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabı'ndan ise 1 tane metin olmak kaydıyla toplam 25 tane metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri ön test diğeri ise son test metni olarak belirlenmiştir. Öğrencilerde uygulama sonrası tutum değişikliği ve ön test sorularını hafızada yer etme gibi durumları önleme amacıyla aynı düzeyde iki farklı metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri; 98 sözcükten meydana gelen “Ağaç Diken Adam” (Ek- 1) ön test ölçümünde; 113 sözcükten meydana gelen “Deniz Yıldızı” (Ek- 2) son test ölçümünde tüm çalışma gruplarına okutulmuş olup, oluşturulmuş olan basit ve derinlemesine anlama sorularını yanıtlamaları talep edilmiştir. Diğer metinler, deney grubuna eko okuma stratejisinin uygulandığı süre diliminde kullanılmıştır. Bu esnada kontrol grubundaki öğrenciler haftalık ders planı doğrultusunda eğitim öğretim sürecine devam etmiştir. Kullanılan metinler şu şekilde sıralanabilir:

Hikaye edici metinler;

81 sözcükten meydana gelen “Atatürk Denizinden Damlalar” (Ek-3),

81 sözcükten meydana gelen ‘Okuma Kitaplarım’ (Ek-4),

90 sözcükten meydana gelen “Paltonun İçindeki” (Ek-5),

98 sözcükten meydana gelen “Ekmek Parçası” (Ek-6),

115 sözcükten meydana gelen “Özgenin Merakı” (Ek-7),

- 123 sözcükten meydana gelen “Mutlu Olmak” (Ek-8),
129 sözcükten meydana gelen “Nasrettin Hoca ve Balık” (Ek-9),
132 sözcükten meydana gelen “Balonlar” (Ek-10),
145 sözcükten meydana gelen “Tilki ile Üzümler” (Ek-11),
88 sözcükten meydana gelen “Okula Veda” (Ek-12).

Bilgilendirici metinler;

- 83 sözcükten meydana gelen “Atatürk” (Ek- 13),
88 sözcükten meydana gelen “Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri” (Ek- 14),
89 sözcükten meydana gelen “Einstein Tekrar Haklı Çıktı” (Ek- 15),
96 sözcükten meydana gelen “Doğa” (Ek- 16),
107 sözcükten meydana gelen “Tsunami” (Ek- 17),
110 sözcükten meydana gelen “Ekmeğin Hikayesi” (Ek- 18),
118 sözcükten meydana gelen “Çevre Festivalinde Mavi Yengeç Koşusu” (Ek- 19),
149 sözcükten meydana gelen “Akdeniz’i Koruyoruz” (Ek- 20),

Şiirler;

- 45 sözcükten meydana gelen “Cumhuriyet Bayramı” (Ek- 21),
47 sözcükten meydana gelen “İlkbahar” (Ek- 22),
67 sözcükten meydana gelen “Atatürk Olacağım” (Ek-23),
70 sözcükten meydana gelen “Atatürk Kurtuluş Savaşında” (Ek- 24),
51 sözcükten meydana gelen “Beslenme” (Ek- 25).

Sekiz haftalık araştırma süresinde öykü edici, bilgi verici ve şiir olacak şekilde üç tip metin türünün okutulması amaçlanmıştır. Bu düşüncenin şekillenmesinde Türkçe öğretim programında benzer metin türlerine yer verilmesi belirleyici olmuştur.

Okuma esnasında vurgu ve tonlama dikkat edilmesi gereken önemli bir ayrıntıdır. Eko okuma etkinlikleri, okurun ses tonunu söz gruplarındaki bilgiye uygun ayarlayabilmesi açısından faydalı çalışmalardır. (Güneş, 2007; Kato, 2012; Akt: Uzunkol, 2013). Bu düşünceden hareketle başlangıç evresinde ilk üç hafta okumalarında çalışmanın daha anlaşılır düzeyde ilerlemesi ve kavranması amacıyla şiir türü metinler tercih edilmiş,

araştırmacı okuma esnasında ses tonunu, vurgu ve tonlamayı uygun bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin söz gruplarındaki bilgiyi anlamalarına destek olacak model okumalar gerçekleştirmiştir. Metinlerin seçimi yapılırken araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğini güçlendirme düşüncesiyle öğrenci ders kitaplarında yer alan metinlerden bağımsız seçimler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin oluşturulması aşamasında öğrenci okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve ilgili okumalar tek tek dinlenilerek hata analiz envanterine işlenmiştir. İlgili envanter okuduğunu anlama ve kelime tanımada karşılaşılan sorunların analiz edilebilmesi açısından bilgilendiricidir. (Radoyevic, 2006; Akt: Kaman, 2012). Öğrencilerin yapmış olduğu okuma hatalarının tespit edilmesinde Yılmaz (2006) ‘ın kullanmış olduğu May (1986)’a ait olan hata analizi envanteri ile okurların bireysel açıdan okuma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Okurun kelime ve ses bilgisinin tespiti metnin sesli okunması esnasında karşılaşılan hatalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Hata analiz envanteri okuyucuların okuma düzeylerini 3 gruba ayırır.

Bunlar:

Serbest Düzey: Okurun, bağımsız olarak yardım almaksızın seviyesine uygun metinleri okumasını ve anlamasını belirtir. Alınmış olunan puan (ortam ölçeği+ seslendirme ölçeği) 160 ve üzerinde ise serbest düzey şeklinde belirlenir.

Öğretim Düzeyi: Okurun, metinleri uygun biçimde okuması ve anlamlandırması için iyi bir okuyucunun destek ve yardımına gereksinim duyduğunu belirtir. Alınmış olunan puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği) minimum 120 ise öğretim düzeyi olarak belirlenir.

Endişe Düzeyi: Okurun, okuma esnasında birçok okuma yanlışı yapması metni yeterli olarak anlamlandıramadığını belirtir. Alınmış olunan puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği) 120 altında ise endişe düzeyi olarak belirlenir (Akyol, 2008).

Hata analiz envanter ölçeğinin puanlanması şu biçimde olmuştur:

Ortam Ölçeği: Ortam ölçeğinde yer alan değerlendirme puanları 0–5 puan aralığında bulunmaktadır.

Buna göre;

0 puan: Hiç okumadı,

1 puan: Sözcüğu öğretmen verdi,

2 puan: Aynı sözcükleri/yapıları içermedi; kendi eklemiş olduğu sözcükte harf eksikliği bulunmaktadır. Sözcükle mana benzerliği bulunmamakta,

3 puan: Aynı sözcükleri, yapıları içerdi; kendi eklemiş olduğu sözcükte harf Benzerlikleri bulunmakta. Sözcükle yakın manada,

4 puan: Aynı sözcükleri, yapıları içerdi; kendi eklemiş olduğu sözcükler yazar ile aynı ifade de,

5 puan: Kendini–hatasını düzeltti, manalarına gelmektedir.

Seslendirme Ölçeği: Seslendirme ölçeğinde bulunan puanlar, alakalı kelimedeki harf sayısı ile orantılı olacak şekilde 0–n puan aralığında yer almaktadır. Buna göre; 0 puan: Kendi eklediği kelimeyle harf benzerliği bulunmamakta, 1 puan: Kendi eklediği kelimeyle 1 harf benzerliği bulunmakta, 2 puan: Kendi eklediği kelimeyle 2 harf benzerliği bulunmakta, n puan: Kendi eklediği kelimeyle “n” harf benzerliği bulunmakta, manalarına gelmektedir.

Aşağıda yer alan tablolarda, ön test ve son test uygulamalarında kullanılan Ağaç Diken Adam ve Deniz Yıldızı adlı metinlerde ortam ve seslendirme ölçeği ile ilgili ölçüm puanlama detaylarına yer verilmiştir.

Tablo 3.2: “Ağaç Diken Adam” Metnine Göre Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar	Sonuç		Ölçüm Kriterleri
	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	
D Uğraşıyorsun	2/5	12/12	Ortam Ölçeği Puanları 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 Uğraşıyorsunuz			
D Adamın	5/5	6/6	
Y -			
D Fidanların Fidanın	3/5	7/10	
Y			
D Ayrılmışlar	5/5	11/11	
Y			
TOPLAM	15/20	36/39	
YÜZDE	75	92	

Seslendirme Ölçeği Puanları Kendi eklediği kelimeyle harf benzerliği yok = 0 Kendi eklediği kelimeyle 1 harf benzerliği var = 1 Kendi eklediği kelimeyle 2 harf benzerliği var =2 Kendi eklediği kelimeyle N harf benzerliği var = N

Tablo 3.3. “Deniz Yıldızı” Metnine Göre Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar	Sonuç		Ölçüm Kriterleri
	Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	
D Bu	5/5	2/2	Hiç okumadı = 0
Y -			Kelimeyi öğretmen verdi = 1
D Daha	0/5	-	Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2
Y -			Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3 Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadeye = 4
TOPLAM	5/10	2/2	Kendini düzeltti = 5
YÜZDE	50	100	

Seslendirme Ölçeği Puanları

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

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin meydana getirilmesi için ilk olarak öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmanın temel verilerine kayıtların çözülmesi neticesinde ulaşılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesinde okuma seviyelerini belirlemek için birinci hafta “Ağaç Diken Adam” isimli metin ile çalışma yapılmıştır. İlgili çalışma ile tüm çalışma gruplarındaki öğrencilerin seviyelerinin tespiti amaçlanmıştır. Öğretmen, deney grubundaki öğrencilere haftanın üç günü (bire ders saati/40 dk.) her gün bir farklı metin ile model okumalar yapmış; (3 kez) sonrasında ise sırasıyla aynı metni tüm öğrencilere okutmuştur. Okuma esnasında ses kayıtları kayıt cihazına kaydedilmiştir. Deney ve kontrol grupları içerisinde bulunan toplam 28 öğrencinin okuma düzeyleri hata analiz envanteri ile belirlenerek puanlanmıştır.

İlk ölçümün analiz edilmesiyle birlikte, deney grubunda yer alan öğrencilere yankılı (eko) okuma yöntemi kullanılarak 8 hafta boyunca verilen öğretim toplam 25 saattir. Öğretim, ilk hafta 4 ders saati; diğer haftalarda ise 3 ders saati şeklinde uygulanmıştır. Çalışma, (Doğa Koleji HSBPÇ,2018)'lerden seçilmiş olan; “Atatürk Denizinden Damlalar”, “Okuma Kitaplarım”, “Paltonun İçindeki”, “Ekmek Parçası”, “Özgenin Merakı”, “Mutlu Olmak”, “Nasrettin Hoca ve Balık”, “Balonlar”, “Tilki ile Üzümler”, “Okula Veda”, “Atatürk”, “Atatürk’ün Fikir Ve Düşünceleri”, “Einstein Tekrar Haklı Çıktı”, “Doğa”, “Tsunami”, “Ekmeğin Hikayesi”, “Çevre Festivalinde Mavi Yengeç Koşusu”, “Akdeniz’i Koruyoruz”, “Cumhuriyet Bayramı”, “İlkbahar”, “Atatürk Olacağım”, “Atatürk Kurtuluş Savaşında” ve MEB 3. Sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde bulunan “Beslenme” isimli metinler ile öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamadan evvel hazırlamış olduğu okuma metnini sınıfta 3 defa seslice okuyup bu şekilde örnek okuma yapmış, okumanın tamamlanmasının ardından metnin bulunduğu ilgili kağıdı sırası ile dolaştırarak örnek okuma modelinde okuma çalışmaları gerçekleştirilmesini talep etmiştir. Bu sırada okuma süreleri kaydedilmiştir. Deney grubunda süreç bu biçimde ilerlerken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler öğrenimlerine devam etmiş sadece ön test ve son test çalışmalarına dahil edilmiştir.

Öğrencilerdeki değişimi görmek için tüm çalışma gruplarındaki öğrencilere “Deniz Yıldızı” isimli metin ile son değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda alınan ses kayıtları, süreç tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından dinlenerek tüm çalışma gruplarında bulunan öğrencilerin çözümlenmesi ve puanlaması öğrencilerin okumaları hata analiz envanteri kullanılarak yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde değerlendirmeye göre ilk ölçüm puanları ön test; son ölçüm puanları ise son test şeklinde olmuştur. Araştırmacı olası hatalar oluşmaması adına tüm ses kayıtlarını birden fazla kez analiz etmiş, ilgili kayıtları farklı bir sınıf öğretmenine dinleterek kontrol sağlamış ve alan uzmanı iki kişiden onay alarak araştırmanın güvenilirliği ve kapsam geçerliğini sağlamıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan ön test ve son test metinlerinin farklı seçimi, öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik yaşanmaması adına tercih edilmiş olup; ilgili işlem alanında uzman kişilerce teyit

edilmiştir. Araştırmada, tüm çalışma grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesinin yapılması için Yılmaz (2006) tarafından kullanılmış olan envanter, May (1986)'a ait olan *Hata Analizi Envanteri*'dir. Okurun seslendirme ve ortam ölçeğinden aldığı toplam puanların ortalaması okurun okuma düzeyini temsil eder.

İlgili envanter, okurun okuma hatalarının ve okuduğunu anlama düzeyinin tespitinde bilgilendiricidir. Ayrıca öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini belirlemede öğretmenlere rehberlik eder. (Yılmaz, 2008).

Araştırmacı, araştırmada kullandığı metinlerle öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmiştir. İlgili düzey belirleme çalışmasında ölçek puanlamalarının yapılışı şu biçimdedir:

Seslendirme ve Ortam Ölçeğinin Puanlaması: Örneğin, öğrenci metin içindeki “sözün” sözcüğünü “sözünü” biçiminde okuduğunda, seslendirme ölçeğinden almış olduğu puan, 5’te 5’tir. Çünkü metindeki sözcük 5 harften meydana gelmekte ve öğrenci tarafından seslendirilen sözcükteki harflerin tümü sözcük içinde bulunmaktadır. Aynı sözcük için öğrencinin ortam ölçeğinden almış olduğu puan ise 5’te 3’tür. Çünkü öğrencinin okumuş olduğu sözcük ile sözcüğün metin içerisindeki hâli, yazarın vermek istediği sözcükleri ve yapıyı içermektedir. Öğrenci sözcüğe bir harf ekleme yapmış olmasına karşın, alakalı sözcükteki mana yazarla aynı ifade içerisinde yer almaktadır.

Bu uygulamalar neticesinde her bir ölçekten (ortam–seslendirme) alınmış olan puanların toplamından öğrencinin ne seviyede olduğunu belirtmiştir. Her bir ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 olup; 160 ve üzerinde puan alınmış ise “serbest düzeyde”, 120 ve 160 arasında bir puan alınmış ise “öğrenim düzeyinde”, 120 ve altı bir puan almış ise “endişe düzeyinde” olduğu kabul edilmiştir (Akyol, 2008).

Bu uygulamalar sonucunda ulaşılan veriler SPSS programına aktarılmış ve deney-kontrol gruplarının okuma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca cinsiyetin okuma düzeyi üzerindeki etkisi ölçülmüştür.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan bu araştırmada, yankılı okumanın öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirmesindeki etkililiği incelenmiştir. İlgili sonuçlara göre ölçek puanlarının toplamı (ortam ve seslendirme ölçeği) öğrencilerin okuma düzeylerini belirtmektedir.

Tablo 4.1: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme ölçeği puanları	Toplam puan
D1	100	100	200
D2	40	90,90	130,90
D3	60	78	138,00
D4	75	92	167,00
D5	60	77	137,00
D6	70	94	164,00
D7	80	100	180,00
D8	75	90	165,00
D9	60	93	153,00
D10	50	86	136,00
D11	100	100	200
D12	88	89	177,00
D13	93	100	193,00
D14	100	100	200,00
TOPLAM	1051	1289,90	2340,90
—	75,07	92,13	167,20
X			

Tablo 4.2: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme ölçeği puanları	Toplam puan
D1	80	100	180,00
D2	55,55	83,75	139,30
D3	76	86	162,00
D4	50	100	150,00
D5	93,33	98	95,66
D6	80	100	180,00
D7	100	100	200,00
D8	73,33	87	160,33
D9	86,66	97	183,66
D10	80	100	180,00
D11	100	100	200,00
D12	60	90	150,00
D13	80	93,75	173,75
D14	85	90	175,00
TOPLAM	1099,97	1325,50	2329,70
X	78,56	94,67	173,23

Tablo 4.3: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme ölçeği puanları	Toplam puan
K1	60	87,50	147,50
K2	100	100	200,00
K3	40	62,50	102,50
K4	73	100	173,00
K5	17	100	117,00
K6	85	96,96	181,96
K7	0	0	12,50
K8	100	100	200,00
K9	80	100	180,00
K10	40	83	123,00
K11	80	100	180,00
K12	60	66,66	126,66
K13	40	83	123,00
K14	60	70	130,00
TOPLAM	835	1149,62	1997,12
— X	59,60	82,10	142,65

Tablo 4.4: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme ölçeği puanları	Toplam puan
K1	20	70	90,00
K2	0	0	25
K3	60	81,81	141,81
K4	80	95	175,00
K5	62,85	82	144,85
K6	100	100	200,00
K7	60	65	125,00
K8	73	85	158,00
K9	100	100	200,00
K10	80	100	180,00
K11	100	100	200,00
K12	100	100	200,00
K13	66,66	100	166,66
K14	100	100	200,00
TOPLAM	1002,51	1178,81	2206,32
X	71,60	84,20	157,39

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test/ son test verileri incelendiğinde toplam ölçek puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Deney grubunun son test ölçüm sonuçlarına bakıldığında ise her iki ölçekte ve toplam ölçek puanlamasında kontrol grubuna kıyasla olumlu yönde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Eko okuma stratejisi ile çalışılan deney grubu öğrencilerinin okuma düzeyi puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan değerlerinden yüksektir.

4.1 Normal Dağılım Analizi

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan 14'er kişi için ön test puanları üzerinden normal dağılım testi yapıldığında deney grubunun normal bir şekilde dağıldığı kontrol grubunun ise normal bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney grubu için $p=,458$ 'dir. Yani deney grubu normal dağılmaktadır. Kontrol grubu için ise $p<,05$ olduğundan normal dağılım yoktur. (Tablo 1 ve Tablo 2).

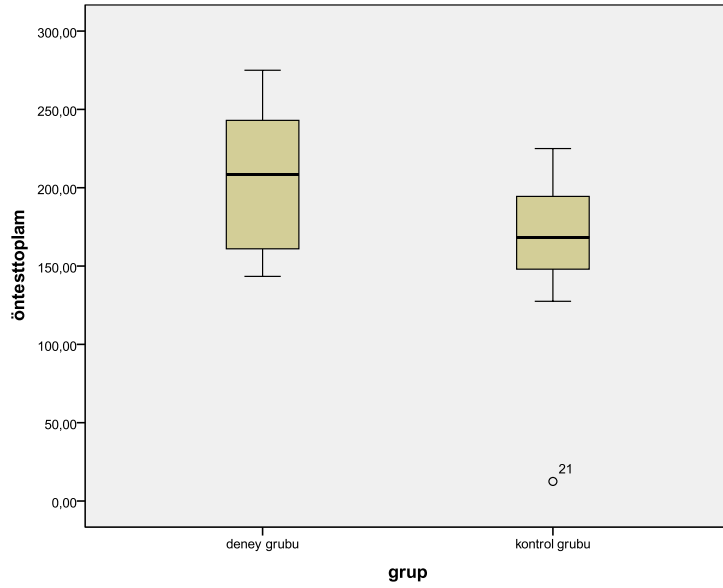
Analiz detaylandırıldığında kontrol grubunda 21 numaralı katılımcının uç değere sahip olduğu (Şekil 1) bulunmuş ve normal dağılım ile diğer tüm analizleri etkileyeceği için 21 numaralı katılımcının analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. 21 numaralı katılımcı ilk iki ölçekten 0, üçüncü ölçekten de 12,5 almıştır.

Tablo 4.5: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Bilgiler

Grup	Değerler					
	Geçerli		Kayıp veri		Toplam	
	N	yüzde	N	Percent	N	Yüzde
Ön testdeney grubu toplam	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%

Tablo 4.6: Normal Dağılım Testi Sonuçları

Ön toplam	grup	Kolmogorov-Smirnova		Shapiro-Wilk			
		İstatistik	df	Anlamlılık	İstatistik	df	Anlm.
	test deney grubu	,135	14	,200*	,943	14	,458
	kontrol grubu	,175	14	,200*	,845	14	,019



Şekil 4.1: Uç Değerler Diyagramı

21 numaralı katılımcı çıkartıldığında ön test sonuçları açısından deney grubunda 14, kontrol grubunda 13 katılımcı kalmıştır. Bu sayılar üzerinden analiz tekrarlandığında ön test sonuçlarına göre iki grup da normal dağılmaktadır (Tablo 3 ve Tablo 4). Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney grubu için $p=,458$ 'dir. Yani deney grubu normal dağılmaktadır. Kontrol grubu için ise $p=,712$ 'dir. Kontrol grubu da normal dağılım göstermektedir.

Tablo 4.7: Gruplara Ait Özet Veriler

grup	Değerler						
	Geçerli		Kayıp veri		Toplam		
	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde	
Ön toplam	testdeney grubu	14	100,0%	0	,0%	14	100,0%
	kontrol grubu	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%

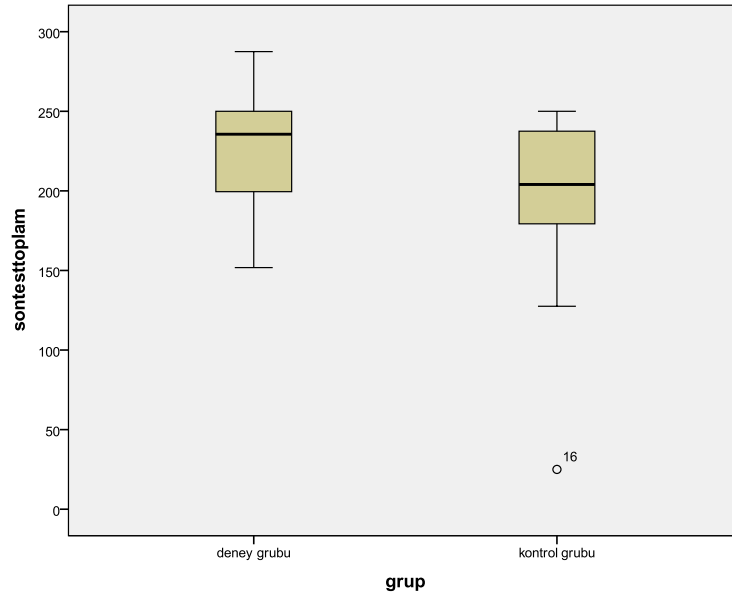
Tablo 4.8: Uç Değer Analizi Ardından Toplam Ön Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu Normal Dağılım Testi Sonuçları

grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			
	istatistik	df	Anlam.	istatistik	df	Anlam.	
Ön toplam	testdeney grubu	,135	14	,200*	,943	14	,458
	kontrol grubu	,105	13	,200*	,957	13	,712

Normallik analizi son test için yapıldığında aynı şekilde deney grubunun normal bir şekilde dağıldığı fakat kontrol grubunun normal bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. Shapiro Wilk sonuçları $p=,873$; $p<,008$. Analiz detaylandırıldığında 16 numaralı öğrencinin uç değere sahip olduğu ve iki testten 0 puan aldığı görülmüştür. Öğrenci her iki testten 0 puan aldığı için analize dahil edilmesi mümkün olmadığından ve tüm analiz sonuçlarını yanlış etkileyeceğinden analiz dışı bırakılmıştır. 16 numaralı öğrencinin analizden çıkarılmasıyla kontrol grubunun da son test sonuçları açısından normal dağıldığı saptanmıştır. Shapiro Wilk testi sonuçları $p=,873$; $p=,354$.

Tablo 4.9: Toplam Son Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu Normal Dağılım Testi Sonuçları

Normallik analizi							
grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	istatistik	df	Anlam.	istatistik	df	Anlam.	
Son test toplam	deney grubu	,139	14	,200*	,970	14	,873
	kontrol grubu	,205	13	,139	,806	13	,008



Şekil 4.2: Uç değer diyagramı

Tablo 4.10: Uç Değer Analizi Ardından Toplam Son Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu Normal Dağılım Testi Sonuçları

grup	Kolmogorov-Smirnova		Shapiro-Wilk				
	istatistik	df	Anlam.	istatistik	df	Anlam.	
Son toplam	testdeney grubu	,139	14	,200*	,970	14	,873
	kontrol grubu	,145	12	,200*	,927	12	,354

4.2 Ortam Ölçeğine Ait Analizler

4.2.1 Ortam ölçeği ön test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması

Ortam ölçeği ön test puanlarında deney grubu ortalamasının 75,07 olduğu, kontrol grubu ortalamasının ise 61,25 olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t testi neticelerine göre iki grup arasında ortam ölçeği puanları açısından anlamlı bir farklılık yoktur $p=,116$

Tablo 4.11: Ortam Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikleri

grup	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Stand. Hatası
Ortam ölçeği-deney grubu	14	75,07	19,499	5,211
ÖT kontrol grubu	12	61,25	23,787	6,867

Tablo 4.12: Ortam Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu T Test Sonuçları

		Levene's Testi		t-test		Farkın %95 güven aralığı			
		F	Anlam.t	df	Anlam. (2 yönlü)	Std. Ort. Hata farkı	Std. Hata farkı	En düşük	En yüksek
Ortam ölçeği-ÖT	Varyanslar homojense	,353	,558	1,62924	,116	13,8218,486	-3,693	31,335	
	Varyanslar homojen değilse			1,60321,332,124		13,8218,620	-4,089	31,732	

4.2.2 Ortam ölçeği test puanlarına göre deney grubunun ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması

Deney grubunun ön test son test ortam ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır. Deney grubunun ön test ortalaması 75,07 son test ortalaması 78,56'dır. Ortalamalar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır $p=,545$.

Tablo 4.13: Ortam Ölçeği Üzerinden Deney Grubu Ön Test Son Test Betimsel İstatistikleri

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortamölçeği-ÖT	75,0714	14	19,49937	5,21142
Ortam-ST	78,5621	14	15,13120	4,04398

Tablo 4.14: Ortam Ölçeği Üzerinden Deney Grubu Ön Test Son Test T Test Sonuçları

		Farklar							
				Farkın %95 güven aralığı					
		Ort.	Std. sapma	Ort. Std. Hatası	En düşük	En yüksek	t	df	Anlamlılık
Çift 1	Ortam ölçeği-ÖT Ortam-ST	-3,49071	21,03960	5,62307	-15,63862	8,65719	-,621	13	,545

4.2.3 Kontrol grubunun ortam ölçeği puanları üzerinden ön test son test farkı

Kontrol grubunun ortam ölçeği ön test puanları ortalama 61,25 iken son test puan ortalamaları 78,5'dir. Kontrol grubunun ortam ölçeği puanları açısından ön test son test ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır $p < ,05$.

Tablo 4.15: Ortam Ölçeği Puanları Üzerinden Kontrol Grubu Ön Test Son Test Betimsel İstatistikleri

	Ort.	N	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Ortamölçeği-ÖT	61,2500	12	23,78741	6,86683
Ortam-ST	78,5425	12	24,30037	7,01491

Tablo 4.16: Ortam Ölçeği Puanları Üzerinden Kontrol Grubu Ön Test Son Test T Test Sonuçları

		Farklar							
					Farkın %95 güven aralığı				
		Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası	En düşük	En yüksek	t	df	Anlam.
	Ortamölçeği-ÖT Ortam-ST	-17,29250	26,67585	7,70065	-34,24153	-,34347	-2,246	11	,046

4.2.4 Ortam ölçeği son test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarına ait ortam ölçeği son test ortalama puanları sırasıyla 78,56 ve 78,54'tür. İki grup arasında ortam ölçeği puanları açısından anlamlı bir farklılık yoktur $p=,998$

Tablo 4.17: Ortam Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikleri

grup	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Ortam-ST deney grubu	14	78,56	15,131	4,044
Ortam-ST kontrol grubu	12	78,54	24,300	7,015

Tablo 4.18: Ortam Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu T Test Sonuçları

		Levene's Test				t-test				
		F	Anlam	t	df	Anlam	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									En düşük	En yüksek
Ortam-ST	Varyanslar homojense	2,200	,151	,003	24	,998	,020	7,815	-16,110	16,150
	Varyanslar homojen değilse			,002	17,857	,998	,020	8,097	-17,001	17,041

4.3 Seslendirme Ölçeğine Ait Analizler

4.3.1 Seslendirme ölçeği ön test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması

Seslendirme ölçeği ön test puan ortalamaları deney grubu için 92,1 olduğu görülürken kontrol grubu için ön test puan ortalamaları 87,4 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir $p=,330$.

Tablo 4.19: Seslendirme Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikleri

grup	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Seslendirme-ÖT deney grubu	14	92,14	7,825	2,091
kontrol grubu	12	87,47	14,387	4,153

Tablo 4.20: Seslendirme Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu T Test Sonuçları

		Levene's Test	t-test							
		F	Anlam	t	df	Anlam.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									En düşük	En yüksek
Seslendirme-ÖT	Varyanslar homojen ise	6,772	,016	1,049	24	,305	4,667	4,451	-4,520	13,854
	Varsyanslar homojen değilse			1,004	16,394	,330	4,667	4,650	-5,171	14,506

4.3.2 Seslendirme ölçeği test puanlarına göre deney grubunun ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması

Deney grubunun seslendirme ölçeği ön test son test puan ortalamaları bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir $p=,280$. Ön test ortalamasının değeri 92,1 ve son test ortalamasının değeri ise 94,6'dır.

Tablo 4.21: Seslendirme Ölçeği Puanları Üzerinden Deney Grubu Ön Test Son Test Betimsel İstatistikleri

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Seslendirme-ÖT	92,1357	14	7,82477	2,09126
Seslendirme-ST	94,6786	14	6,10598	1,63189

Tablo 4.22: Seslendirme Ölçeği Puanları Üzerinden Deney Grubu Ön Test Son Test T Test Sonuçları

	Farklar		Farkın %95 güven aralığı		t	df	Anlam.
	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası	En düşük En yüksek			
Seslendirme-ÖT Seslendirme-ST	-2,54286	8,44284	2,25644	-7,41761 2,33189	-1,127	13	,280

Kontrol grubunun seslendirme ölçeği puanları üzerinden ön test son test farkı

Kontrol grubunun seslendirme ölçeği puanları açısından ön test ve son test ortalamaları anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Kontrol grubu seslendirme ölçeği ön test ortalama puanı 87,5 iken kontrol grubu seslendirme ölçeği son test puan ortalaması 92,8'dir.

Tablo 4.23: Seslendirme Ölçeği Puanları Üzerinden Kontrol Grubu Ön Test Son Test Betimsel İstatistikleri

	Ort.	N	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Seslendirme-ÖT	87,4683	12	14,38682	4,15312
Seslendirme-ST	92,8175	12	10,38275	2,99724

Tablo 4.24: Seslendirme Ölçeği Puanları Üzerinden Kontrol Grubu Ön Test Son Test T Test Sonuçları

	Farklar		Farkın %95 güven aralığı		t	df	Anlam.
	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası	En düşük En yüksek			
Seslendirme-ÖT Seslendirme-ST	-5,34917	17,85945	5,15558	-16,69652 5,99819	-1,038	11	,322

4.3.3 Seslendirme ölçeği son test puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması

Seslendirme ölçeği son test puan ortalamalarından hareketle çıkarılan sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur $p=,593$. Deney grubunun seslendirme ölçeği son test ortalama puanının 94,7 olduğu saptanırken kontrol grubunun seslendirme ölçeği son test ortalama puanının ise 93 olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.25: Seslendirme Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikleri

grup	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Seslendirme-ST deney grubu	14	94,68	6,106	1,632
kontrol grubu	12	92,82	10,383	2,997

Tablo 4.26: Seslendirme Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Deney ve Kontrol Grubu T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test		Farkın %95 güven aralığı				
		F	Anlam.	t	df	Anl Ort. farkı	Std. Hata farkı	En düşük	En yüksek	
Seslendirme-ST	Varyanslar homojense	5,052	,034	,567	24	,576	1,861	3,282	-4,913	8,635
	Varyanslar homojen değilse			,545	17,209	,593	1,861	3,413	-5,332	9,055

4.4 Ölçek Toplam Puanlarına Göre Yapılan Analizler

4.4.1 Ön test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması

Toplam ölçek ön test puanları dikkat alınarak deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında deney gruplarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu

($M_1=205,6$; $M_2=171,6$) ayrıca bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür $p<,05$.

Tablo 4.27: Ön Test Toplam Ölçek Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikleri

grup		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Ön Test toplam	deney grubu	14	205,60	43,153	11,533
	kontrol grubu	12	171,64	29,636	8,555

Tablo 4.28: Ön Test Toplam Ölçek Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anlam.	t	df	Anlam.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									Düşük	Yüksek
Ön test toplam	Varyanslar homojense	2,674	,115	2,298	24	,031	33,965	14,778	3,464	64,466
	Varyanslar homojen değilse			2,365	23,009	,027	33,965	14,360	4,260	63,670

4.4.2 Toplam ölçek puanlarına göre deney grubunun ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması

Deney grubunun toplam ölçek puanları açısından ön test ve son test neticeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Son test ortalamasına baktığımızda ön test ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir ancak fark anlamlı değildir $p=,055$.

Tablo 4.29: Deney Grubu Ön Test Toplam Son Test Toplam Betimsel İstatistikleri

	Ort.	N	Std. sapma	Ort. std. hatası
Ön test toplam	205,6000	14	43,15270	11,53304
Son test toplam	228,5979	14	39,00414	10,42430

Tablo 4.30: Deney Grubu Ön Test Toplam Son Test Toplam T Test Sonuçları

	Farklar						t	df	Anlam.
	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası	Farkın %95 güven aralığı					
				Düşük	Yüksek				
Ön test toplam – Son test toplam	-22,99786	40,79366	10,90256	-46,55142	,55570	-2,109	13	,055	

4.4.3 Toplam ölçek puanlarına göre kontrol grubunun ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması

Toplam ölçek puanları dikkate alındığında kontrol grubunun son test neticeleri ön test neticelerinden istatistiksel açıdan anlamlı derecede başarılıdır $p < ,05$.

Tablo 4.31: Kontrol Grubu Ön Test Toplam Son Test Toplam Betimsel İstatistikleri

	Ort.	N	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Ön test toplam	171,6350	12	29,63615	8,55522
Son test toplam	205,7350	12	35,87221	10,35542

Tablo 4.32: Kontrol Grubu Ön Test Toplam Son Test Toplam T Test Sonuçları

	Farklar						t	df	Anlam.
	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası	Farkın %95 güven aralığı					
				Düşük	Yüksek				
Ön test toplam – son test toplam	-34,10000	38,00068	10,96985	-58,24448	-9,95552	-3,109	11	,010	

4.4.4. Son test toplam ölçek puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması

Son test toplam ölçek puanlarına bakılarak bu puanlar üzerinden deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Deney grubunun ortalaması (M=228,6), kontrol grubu ortalamasından (M= 205,7) daha yüksek olmasına rağmen fark anlamlı değildir.

Tablo 4.33: Son Test Toplam Ölçek Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu Betimsel İstatistikleri

grup		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Son test toplam	deney grubu	14	228,60	39,004	10,424
	kontrol grubu	12	205,74	35,872	10,355

Tablo 4.34: Son Test Toplam Ölçek Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Grubu T Test Sonuçları

Levene's Test t-test										
		F	Anlam.t	df	Anlam.farkı	Ort.	Std. Hata	Farkın %95 güven aralığı		
								Düşük	Yüksek	
Son test toplam	Varyanslar homojen ise	,116	,736	1,546	24	,135	22,863	14,792	-7,667	53,392
	Varyanslar homojen değilse			1,556	23,859	,133	22,863	14,694	-7,473	53,198

4.5.Cinsiyet Değişkeniyle İlgili Analizler

Cinsiyet değişkeni deney grubunun kendi içinde ele alındığında, deney grubunda yer alan 6 erkek 8 kız 14 öğrenciden, 8 tanesinin okuma düzeylerini korudukları gözlenmektedir. Ön test sonuçlarına göre 7 öğrencinin serbest ve 1 öğrencinin de öğrenim düzeyinde yer aldığı, çalışma sonucunda bu 8 öğrencinin başlangıçtaki düzeylerini korudukları tespit edilmiştir. Diğer 6 öğrencinin okuma düzeylerinde ise birtakım farklılıklar tespit edilmiştir. D3 numaralı öğrencinin cinsiyeti erkek olup; ön test sonucunda öğrenim düzeyinde yer aldığı son test sonucunda da gelişme göstererek serbest düzeye yükseldiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde D4 numaralı öğrencinin

cinsiyeti erkek olup; ön test sonucunda en yüksek düzeyde (serbest düzey) yer aldığı son test sonucunda düşüş yaşayarak bir alt basamak olan öğrenim düzeyine gerilediği görülmektedir. D5 numaralı öğrencinin de cinsiyeti erkektir ve öğrenim düzeyinden endişe düzeyine gerilemiştir. Okuma düzeylerinde farklılıklar tespit edilen diğer 3 kız öğrenciye bakıldığında D10 ve D11 numaralı öğrenciler öğrenim düzeyinden en yüksek düzey olan serbest düzeye ulaşmış, diğer kız öğrenci de (D12) serbest düzeyden öğrenim düzeyine gerilemiştir.

Tablo 4.35: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Toplam Ölçek Puanları

Deney grubu	Cinsiyet/puan	Kontrol grubu	Cinsiyet/ Puan
D1	E/200	K1	E/147,50
D2	E/130,90	K2	E/200
D3	E/138	K3	E/102,50
D4	E/167	K4	E/173
D5	E/137	K5	E/117
D6	E/164	K6	E/181,96
D7	K/180	K7	E/0
D8	K/165	K8	E/200
D9	K/153	K9	K/180
D10	K/136	K10	K/123
D11	K/200	K11	K/180
D12	K/177	K12	K/126,66
D13	K/193	K13	K/123
D14	K/200	K14	K/130

Kontrol grubunda yer alan 8 erkek 6 kız 14 öğrenciden, 4 öğrencinin ön test sonuçlarında serbest düzeyde yer aldıkları son test sonuçlarında ise düzeylerini korudukları gözlenmektedir. Diğer 10 öğrencinin düzeylerinde birtakım farklılıklar tespit edilmiştir. Bu öğrencinin 6'sı erkek 4'ü ise kızdır. Erkeklerden (K3,K5,K7) endişe düzeyinden öğrenim düzeyine yükselmiştir. Diğer 3 erkeklerden K1 numaralı öğrenci öğrenim düzeyinden endişe düzeyine, K2 numaralı öğrenci serbest düzeyden endişe düzeyine, K8 numaralı öğrenci de serbest düzeyden öğrenim düzeyine gerilemiştir. Kontrol grubunun 7. ve 8. erkek üyelerinin ise okuma düzeylerinde herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. 4 kız öğrencinin tamamı (K10,K12,K13,K14)

öğrenim düzeyinden serbest düzeye yükselmiştir. Kontrol grubunun diğer iki üyesinin ise okuma düzeylerinde herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir.

Tablo 4.36: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Toplam Ölçek Puanları

Deney grubu	Cinsiyet/puan	Kontrol grubu	Cinsiyet/puan
D1	E/180	K1	E/90
D2	E/139,30	K2	E/0
D3	E/162	K3	E/141,81
D4	E/150	K4	E/175
D5	E/191,33	K5	E/144,85
D6	E/180	K6	E/200
D7	K/200	K7	E/125
D8	K/160,33	K8	E/158
D9	K/183,66	K9	K/200
D10	K/180	K10	K/200
D11	K/200	K11	K/200
D12	K/150	K12	K/200
D13	K/173,75	K13	K/166,66
D14	K/175	K14	K/200

Deney ve kontrol grupları ayrı ayrı ve her iki grup birleştirilerek analiz yapıldığında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşan ölçümler aşağıda sıralanmıştır:

- Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre kontrol grubundaki kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılıdır.
- Kontrol grubunda son test toplam puanları açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran anlamlı derece daha başarılıdır.
- Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tamamı cinsiyet değişkeni üzerinden analize tabi tutulduğunda kız öğrencilerin anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine dair tüm analizler ilgili tablolarıyla birlikte aşağıda sunulmaktadır.

4.5.1 Deney grubu ortam ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

Ortam ölçeği ön test sonuçları açısından cinsiyetlere göre bir farklılaşma saptanamamıştır.

Tablo 4.37: Deney Grubu Ortam Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

	cinsiyet	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Ortam ölçeği- ÖT	erkek	6	67,5000	19,93740	8,13941
	kız	8	80,7500	18,33615	6,48281

Tablo 4.38: Deney Grubu Ortam Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anlam	t	df	Anl am.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									Düşük	Yüksek
Ortam ölçeği-ÖT	Varyanslar homojen ise	,003	,956	-1,290	12	,221	-13,25	10,27183	-35,63039	9,13039
	Varyanslar homojen değilse			-1,273	10,374	,231	-13,25	10,40561	-36,32239	9,82239

4.5.2 Deney grubu seslendirme ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

Deney grubu seslendirme ölçeği ön test puanları bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Tablo 4.38: Deney Grubu Seslendirme Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

	cinsiyet	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Seslendirme-ÖT	erkek	6	88,6500	9,19647	3,75444
	kız	8	94,7500	5,92211	2,09378

Tablo 4.39: Deney Grubu Seslendirme Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test			t-test					
		F	Anlam	t	df	Anlam	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									Lower	Upper
Seslendirme	Varyanslar homojen ise	1,686	,219	-1,513	12	,156	-6,10000	4,03054	-14,88178	2,68178
- ÖT	Varyanslar homojen değilse			-1,419	8,038	,193	-6,10000	4,29881	-16,00485	3,80485

4.5.3 Kontrol grubu ortam ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

Kontrol grubu ortam ölçeği ön test neticelerinden hareketle kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 4.40: Kontrol Grubu Ortam Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

		cinsiyet				
		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. Hatası	
Ortamölçeği-ÖT	erkek	6	62,5000	30,34963	12,39018	
	kız	6	60,0000	17,88854	7,30297	

Tablo 4.41: Kontrol Grubu Ortam Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test			t-test					
		F	Anlam	t	df	Anlam	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									Düşük	Yüksek
Ortam ölçeği	Varyanslar homojen	1,699	,222	,174	10	,865	2,50000	14,38228	-29,54572	34,54572
ÖÖT	Varyanslar homojen değilse			,174	8,100	,866	2,50000	14,38228	-30,59449	35,59449

4.5.4 Kontrol grubu seslendirme ölçeği ön test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

Kontrol grubu seslendirme ölçeği ön test ölçümlerine göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.42: Kontrol Grubu Seslendirme Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

	cinsiyet	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Seslendirme-ÖT	erkek	6	91,1600	14,85172	6,06319
	kız	6	83,7767	14,21532	5,80338

Tablo 4.43: Kontrol Grubu Seslendirme Ölçeği Ön Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anla m.	t	df	Anla m.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
								Düşük	Yüksek	
Seslendirme-ÖT	Varyanslar homojen ise	,000	,993	,880	10	,400	7,38333	8,39294	-11,31731	26,08397
	Varyanslar homojen değilse			,880	9,981	,400	7,38333	8,39294	-11,32216	26,08883

4.5.5 Deney grubu ortam ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

Deney grubu ortam ölçeği son test ölçümlerinden hareketle bu ölçümler dikkate alındığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 4.44: DeneY Grubu Ortam Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

cinsiyet		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Ortam - ST	erkek	6	72,4800	16,44499	6,71364
	kız	8	83,1238	13,28685	4,69761

Tablo 4.45: DeneY Grubu Ortam Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anlam	t	df	Anl am.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									Düşük	Yüksek
Ortam	Varyanslar homojense	,586	,459	-1,342	12	,204	-10,64375	7,93108	-27,92409	6,63659
ST	Varyanslar homojen değilse			-1,299	9,473	,225	-10,64375	8,19393	-29,03969	7,75219

4.5.6 DeneY grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

DeneY grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre kız ve erkek öğrencilerin başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.46: DeneY Grubu Seslendirme Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

cinsiyet		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Seslendirme-ST	erkek	6	94,6250	7,62520	3,11298
	kız	8	94,7188	5,26348	1,86092

Tablo 4.47: Deney Grubu Seslendirme Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test t-test						Farkın %95 güven aralığı	
		F	Anlam.t	df	Anla m.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Düşük	Yüksek
Seslendirme-	Varyanslar homojense	2,384	,149	-,027	12	,979	-,09375	3,43215	-7,57176 7,38426
ÖT	Varyanslar homojen değilse			-,026	8,442	,980	-,09375	3,62680	-8,38154 8,19404

4.5.7 Kontrol grubu ortam ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

Kontrol grubu ortam ölçeği son test ölçümleri bakımından kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Tablo 4.48: Kontrol Grubu Ortam Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

cinsiyet		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Ortam-ST	erkek	6	65,9750	26,69426	10,89789
	kız	6	91,1100	14,40391	5,88037

Tablo 4.49: Kontrol Grubu Ortam Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anlam.	t	df	Anlam	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									Düşük	Yüksek
Ortam	Varyanslar homojense	,732	,412	-2,030	10	,070	-25,13500	12,38316	-52,72641	2,45641
ST	Varyanslar homojen değilse			-2,030	7,684	,078	-25,13500	12,38316	-53,89631	3,62631

4.5.8 Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre t testiyle cinsiyetin karşılaştırılması

Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre kontrol grubundaki kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılıdır.

Tablo 4.50: Kontrol Grubu Seslendirme Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

cinsiyet		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Seslendirme-ST	erkek	6	85,6350	10,64666	4,34648
	kız	6	100,0000	,00000	,00000

Tablo 4.51: Kontrol Grubu Seslendirme Ölçeği Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anl am.	t	df	Anl am.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
								Düşük		Yüksek
Seslendirme-ST	Varyanslar homojense	9,810	,011	-3,305	10	,008	-14,36500	4,34648	-24,04956	-4,68044
	Varyanslar homojen değilse			-3,305	5,000	,021	-14,36500	4,34648	-25,53798	-3,19202

4.5.9 Deney grubu toplam ölçek son test puanlarına göre t testiyle cinsiyet değişkeninin analizi

Toplam ölçek son test puanlarına göre deney grubu içerisinde bulunan erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 4.52: Deney Grubu Toplam Ölçek Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

cinsiyet		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Son test toplam	erkek	6	212,9383	36,00418	14,69865
	kız	8	240,3425	39,13507	13,83634

Tablo 4.53: Deney Grubu Toplam Ölçek Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anl am.	t	df	Anl am.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
								Düşük		Yüksek
Son test toplam	Varyanslar homojense	,109	,747	-1,340	12	,205	-27,40417	20,44782	-71,95615	17,14782
	Varyanslar homojen değilse			-1,358	11,396	,201	-27,40417	20,18649	-71,64681	16,83848

4.5.10 Kontrol grubu toplam ölçek son test puanlarına göre t testiyle cinsiyet değişkeninin analizi

Kontrol grubunda son test toplam puanları açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran anlamlı derece daha başarılıdır.

Tablo 4.54: Kontrol Grubu Toplam Ölçek Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

cinsiyet		N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Son test toplam	erkek	6	184,9433	40,05529	16,35250
	kız	6	226,5267	13,75006	5,61344

Tablo 4.55: Kontrol Grubu Toplam Ölçek Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

	Levene's Test		t-test						
	F	Anl am.	t	df	Anl am.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
								Düşük	Yüksek
Son test Varyanslar toplam homojense	1,872	,201	-2,405	10	,037	-41,58333	17,28916	-80,10598	-3,06069
Varyanslar homojen değilse			-2,405	6,162	,052	-41,58333	17,28916	-83,61983	,45316

4.5.11 Tüm öğrencilerin toplam son test puanlarına göre cinsiyet değişkeni açısından analizi

Deney ve kontrol grubu içerisinde bulunan öğrencilerin tamamı cinsiyet değişkeni üzerinden analize tabi tutulduğunda kız öğrencilerin anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.56: Tüm Katılımcıların Toplam Ölçek Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni Betimsel İstatistikleri

	cinsiyet	N	Ort.	Std. sapma	Ort. Std. hatası
Son test toplam	erkek	12	198,94	39,144	11,300
	kız	14	234,42	30,785	8,228

Tablo 4.57: Tüm Katılımcıların Toplam Ölçek Son Test Puanları Üzerinden Cinsiyet Değişkeni T Test Sonuçları

		Levene's Test		t-test						
		F	Anlam.	t	df	Anlam.	Ort. farkı	Std. Hata farkı	Farkın %95 güven aralığı	
									Düşük	Yüksek
Son test toplam	Varyanslar homojense	,779	,386	-2,587	24	,016	-35,481	13,716	-63,790	-7,172
	Varyanslar homojen değilse			-2,538	20,807	,019	-35,481	13,978	-64,566	-6,395

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma yankılı (eko) okumanın ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde etkililiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarıyla; serbest düzey öğrenci sayısı 9, öğrenim düzeyi öğrenci sayısı 5 olduğu belirlenmiştir. 8 hafta uygulanan eko (yankılı) okuma stratejisi sonunda öğrencilerin son test ölçüm sonuçlarına göre ise serbest düzey öğrenci sayısının 10, öğrenim düzeyi öğrenci sayısının 3 ve endişe düzeyi öğrenci sayısının olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan yöntem ile 3 öğrencinin öğrenim düzeyinden serbest düzeye, 2 öğrencinin de serbest öğrenim düzeyinden öğrenime gerilediği, ve 1 öğrencinin de öğrenim düzeyinden endişe düzeyine geçtiği gözlenmiştir.

Kontrol grubundaki Ön test sonuçlarına göre 14 öğrencinin 6 öğrenci serbest, 5 öğrenci öğrenim ve 3 öğrenci endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Son test ile ilgili bulgulara göre ise, kontrol grubu öğrencilerinin 8'inin serbest düzeyde,4'ünün öğrenim düzeyinde ve 2'sinin endişe düzeyinde olduğu yönündedir.

Bu bulgulara dayanılarak deney grubuna uygulanmış olan yankılı (eko) okuma tekniği öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde daha çok etkili olduğu söylenilebilir. Kontrol grubunda ki bazı öğrencilerde okuma düzeyinde anlamlı bir artış olmasının nedeni ise öğrencilerin bireysel farklılıkları olabilir. Öğrenci bu sekiz haftalık süreçte okumaya yeni geçmiş olabilir ya da bu dönemde kelimeleri daha iyi tanımaya başlamış olabilir. Ayrıca 3 sınıf dönemi öğrencinin kelimeleri hızlı okuması ve okuduğu kelimeleri anlamlandırması yönünden önemli bir dönemdir.

Araştırma verileri, deney grubu öğrencilerinin son ölçüm ortam ve seslendirme ölçęği puanlarının yüzdilik diliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ortam ve seslendirme ölçęği ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki fark dikkate alındığında (ortam ölçęği 3,49 puan, seslendirme ölçęği 2,5 puan) farkın minimal düzeyde artış

gösterdiği bu artışın ise istatistiki olarak anlamlı olmadığı neticesine ulaşılmıştır. Aynı durum toplam ölçek puanlamaları için de geçerlidir. Fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Bu durum eko okumanın, ortam ve seslendirme ölçeğinin ölçme alanına giren kelime tanıma ve çözümlemede etkililiğinin minimum düzeyde olabileceğini veya hiç olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu sebeple eko okumanın okuduğunu anlama düzeyini geliştirmedeki etkililiği incelenmelidir. Eko okuma anlama düzeyini geliştirmede daha etkili bir strateji olabilir.

Duran ve Sezgin'in (2012) çalışmasında 4. Sınıf öğrencileri üzerinde üç aylık bir süre dilimi boyunca uygulanan akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılı) okuma stratejisinin etkililiği incelenmiş, eko okuma stratejisi öğrencilerin anlama ve akıcılık becerilerini arttırmış özellikle öğrencilerin anlama düzeyi, diğer öğrenim düzeylerine oranla yüzdelik dilim artışı dikkate alındığında en fazla artış gösteren düzey olmuştur. Kodan ve Akyol'un (2018) çalışmasında akıcı okuma stratejilerinin kullanımının ilkokul 4. Sınıf seviyesindeki zayıf okuyucular üzerindeki okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 6 öğrenci ile 90 saat süreli planlanmış ilgili tekniklerden koro, tekrarlı ve yardımcı okuma teknikleri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan akıcı okuma stratejileri, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde ilerleme kaydedildiğini ortaya koymuştur. Bizim araştırmamızda da eko okuma stratejisinin öğrencilerinin kelimeleri tanıma ve kelime çözümleme becerilerini geliştirdiği tespit etmiştir. Ancak yukarıdaki çalışmalar akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde yapılırken, bizim çalışmamız kelime tanıma ve çözümleme üzerine yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tamamı cinsiyet değişkeni üzerinden analize tabi tutulduğunda kız öğrencilerin anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki bu bulgulara dayanılarak eko okumanın stratejisinin kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonucun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güdülenme, motivasyon, konsantrasyon ve heyecan gibi faktörlerde daha kontrollü hareket ettiklerini ve bu durumun okumaya olumlu yansıdığı sonucunu düşündürmektedir. Kaman (2012) çalışmasında, 3. Sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma tekniklerinden tekrarlı okuma tekniğinin sonuçlarını tespit etmiştir. Bu çalışmada da bizim çalışmamızdaki gibi kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okumada ve anlamada daha başarılı sonucuna varılmıştır.

Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre kontrol grubundaki kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılıdır. Kontrol grubunda son test toplam puanları açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran anlamlı derece daha başarılıdır. Bu sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu ifade eder. Bu sonucun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güdülenme, motivasyon, konsantrasyon ve heyecan gibi faktörlerde daha kontrollü hareket ettiklerini ve bu durumun okumaya olumlu yansıdığı sonucunu düşündürmektedir. Benzer şekilde her iki grupta da kız öğrencilerin daha başarılı olduğu neticesi erkek öğrencilerin okumaya hazırlık evresinde hazır bulunuşluklarının desteklenmesi durumunu ortaya koymaktadır.

Doğan (2002), okuduğunu anlama tekniklerinin öğretimi ile ilgili yayınları taramıştır. Bu tarama sonucunda, akıcı okuma tekniklerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bizim çalışmamızda deney grubuna uygulanan 8 haftalık eko(yankılı) okuma tekniğinin sonucunda öğrencilerin kelimeleri tanıma ve seslendirme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Araştırmamızın öncesi ve sonrası incelendiğinde, eko (yankılı) okuma yönteminin uygulanmasının sonucunda; öğrencilerin kelime tanıma ve sesli okuma becerisinde önemli bir ilerleme olduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir biçimde, Mathes, Torgensen ve Allor (2001; Akt.Rasinski, 2010), Ellis (2009) ve Oddo, Barnett, Hawkins, Musti-Rao (2010) yaptıkları araştırmalarda, eko (yankılı) okuma tekniğinin öğrencilerinin kelime tanıma ve seslendirme de becerilerini artırdığını tespit etmişlerdir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Öğretmenlere öneriler

Yapılan araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri, öğrencilerin diğer derslerde başarılı olmasına da pozitif açıdan etki etmektedir. Öğretmenlerin bu stratejiler hakkında bilgilendirilmesi ve ilgili stratejilerin ders içeriğine entegre edilmesi öğrenme/öğretme sürecine katkı sağlar.

Ayrıca öğretmenler eko okuma tekniğinin başarısını artırmak için uygulama öncesinde bu tekniği nasıl gerçekleştirecekleri konusunda öğrencileri bilgilendirmelidirler. Ve bu konuda çalışmaya başlamadan önce örnek bir çalışma yapmalıdır.

Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencileri tespit etmelidirler. Öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırmak için onlara okuma metni yerine şiir türünde metinler okutturulabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için sesli okuma saatleri yapmalıdırlar ve öğrencileri ödüllendirerek onları kelimeleri doğru ve düzgün okumaları için teşvik etmelidirler.

5.2.2 Velilere öneriler

Okuma yazma sürecinde veliler, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirirken dakikada kaç kelime okuduğu, kelimenin doğru seslendirilmesi gibi detaylara öncelik verebilmekte bu tutum öğrencinin anlamlı okumasını olumsuz etkileyebilmektedir. Okuma süreci bir bütün olarak ele alınıp veliler bu doğrultuda bilgilendirilmelidir. Öğretmenler sürekli velilerle iş birliği içinde olmalıdırlar. Öğretmenler eko (yankılı) okuma tekniği hakkında velileri bilgilendirerek velilerin öğrenciye evde de destek olmasını sağlamalıdır.

5.2.3 Araştırmacılara öneriler

Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinden eko okumanın kelime tanıma ve seslendirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. İlgili strateji okuduğunu anlamada da etkili olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla araştırmacılar soru ölçeği hazırlayarak öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirmede eko okumanın etkisini araştırabilir.

Ayrıca Üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı iş birliği içerisinde akıcı okuma teknikleri ile ilgili Sınıf öğretmenlerine seminerler ve sempozyumlar düzenleyebilirler.

Bu araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alındığı zaman, dar bir örneklem grubunda yapılmıştır. Bu nedenle benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde, geniş örneklem grupları üzerinde uygulanarak yöntemden daha verimli sonuçla alınabilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2008), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010), *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Babkie, A. M. 2006, "Be Proactive in Managing Classroom Behavior (Lock,R.H. Editor)", *Intervention in School and Clinic*, 41(3),pp. 184–187.
- Baştuğ M (2019), *Öğrencilerin Akıcı Okumalarını Geliştirmenin Pratik Yolları*, 11 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır.
<<http://www.ilkokulrehberi.com>>.
- Blomert, L 2010, "Cognitive Development of Fluent Word Reading Does Not Qualitatively Differ Between Transparent and Opaque Orthographies", *Journal of Educational Psychology*,102(4), pp. 827–842.
- Cain, K 2006, "Children's Reading Comprehension: The Role of Working Memory in Normal and Impaired Development", *Working Memory and Education (Educational Psychology)*, pp.61-91.
- Clarke-Stewart, K.A 1998, Reading with Children, *Journal of Applied Developmental Psychology* 19(1), pp.1-14.
- Çaycı, B ve Demir, M 2006, "Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), pp. 437-456.
- Darling, S 2005, "Strategies for Engaging Parents in Home Support of Reading Acquisition", *International Reading Association*, 58(5), pp.476-479.
- Dubeck,M.M. & Gove, A. 2015, "The Early Grade Reading Assessment (EGRA): Its Theoretical Foundation, Purpose and Limitations", *International Journal of Educational Development*, 40, pp. 315-322.
- Duran, E ve Sezgin, B 2012, "Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi", *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), pp. 145-164.
- Doğan, B. (2002) "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazı Taraması", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,15(2), s.35-36.
- Gözler, A ve Paris, H 2018, "İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi", *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(14), pp. 72-84.
- Epçaçan, C ve Demirel, Ö 2011, "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), pp 121-128.

- Fiala,C.L. & Sheridan,S.M. 2003**, “Parent Involvement and Reading: Using Curriculum-Based Measurement to Assess the Effects of Paired Reading”, *Psychology in the Schools*, 40(6), pp. 613-626.
- Kaman, Ş. (2012)**, “İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Kırşehir, Türkiye.
- Kaman, Ş ve Şahin, A 2013**, “İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), pp. 639-657.
- Karasu, M. (2007)**, *Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği*, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı/Ankara.
- Kasten, W.C. & Yıldırım, K. (2011)**, “Türk Öğrencilerin İyi Birer Okuryazar Olmalarına Yönelik Öneriler”, Ankara: Maya Akademi.
- Kaya, D 2016**, “Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma”, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), pp. 14-25.
- Keskin, H, Baştuğ, M ve Akyol, H 2013**, Sesli Okuma ve Konuşma Prozedisi: İlişkisel Bir Çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), pp. 168-180.
- Kuhn M.R. 2006** “Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers”, *Journal of Literacy Research*, 38(4), pp.357–387.
- Kuhn,M.R., Schwanenflugel,P.J. & Meisinger,E.B. 2010**, “Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency”, *Reading Research Quarterly*, 45(2), pp. 232–253.
- Kodan, H ve Akyol, H 2018**, “Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi”, *Ted Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(93), pp. 159-179.
- Keehn, S., Harmon,J. & Shoho,A.R.(2008)**, “A Study of Readers Theater in Eighth Grade: Issues of Fluency, Comprehension, and Vocabulary”, *Reading and Writing Quarterly*, 24(4), pp.335-362.
- Köksal, K. (2003)**, *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuruoğlu, G ve Şen N 2018**, “Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi”, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*,4 (2), pp. 101-110.
- Lam,S.F. Chow-Yeung, K Wong, BPH Lau & KK Tse, SI 2013**, “Involving Parents in Paired Reading With Preschoolers: Results From A Randomized Controlled Trial” *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), pp126-135.
- Law,M. & Thomas R. K. 1993**; “Paired Reading: An Evaluation of a Parent Tutorial Program”, *School Psychology International*, 1, pp.119-147.
- Metin, M. (2014)**, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005)**, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millin,S.K. & Rinehart,S.D. 2010**, “Some of The Benefits of Readers Theater Participation for Second-Grade Title I Students”, *Reading Research and Instruction*,39(1), pp71-88.

- Mokhtari,K & Thompson,H.B. 2006**, “How Problems of Reading Fluency and Comprehension Are Related to Difficulties in Syntactic Awareness Skills Among Fifth Graders” , *Reading Research and Instruction*,46(1), pp.73-94.
- Oddo, M., Barnett, D.W., Hawkins, R.O. & Musti-Rao, S. (2010)**. “Reciprocal Peer Tutoring And Repeated Reading: Increasing Practically Using Student Groups”, *Psychology In The Schools*, 47(2), s. 842-858.
- Özkara, Y 2010**, “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), pp. 109-119.
- Öz, M. F. (2001)**, *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paige,D.D. Rasinski,T.V. & Magpuri-Lavell,T, 2012**, “Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers?”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), pp. 67–76.
- Rasinski, T. V. (2010)**. *The Fluency Reader: Oral and Silent Reading Strategies For Building Fluency Word Recognition And Comprehension*, New York: Scholastic Professional Books.
- Sadioğlu, Ö ve Bilgin, A 2008**, “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumları Arasındaki İlişki, *Elementary Education Online*, 7(3), pp. 814-822
<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io>
- Schwanenflugel, P.U. ,Meisinger,E.B., Wisenbaker,J.M. & Kuhn,M.R. 2011**, “Becoming a Fluent and Automatic Reader in The Early Elementary School Years”, *Read Res Q. Journal*,41(4), pp. 496–522.
- Sever, S. (2004)**, *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, Z ve Akyol, H 2015**, “Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Turkish Journal of Education*, 4(2), pp. 5-1.
- Tahiroğlu, M 2014**, “Değerler Eğitimi Yöntemleriyle Desteklenen Bir Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışması”, *Electronic Turkish Studies*, 9(8), pp. 793-811.
- Sidekli, S 2010**, “Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi”, *Türklük Bilim Araştırması Dergisi*, 27, pp.563-580.
- Uzunkol, E 2013**, “Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), pp.70-83.
- Vaessen, A & Blomert L. 2010**, “Glong-Term Cognitive Dynamics of Fluent Reading Development”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), pp.213-231.
- Yılmaz, M 2008**, “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), pp. 323-350.
- Yıldırım, K. Çetinkaya, Ç. & Ateş, S 2013**, “Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), pp. 263-281.
- Yıldız, M 2013**, “Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), pp. 1461-1478.
- Yüksel, A 2010**, “Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin

Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma”, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*,
3(1), pp. 124-134.



EKLER

- EK 1:** Ağaç Diken Adam
EK 2: Deniz Yıldızı
EK 3: Atatürk Denizinden Damlalar
EK 4: Okum Kitaplarım
EK 5: Paltonun İçindeki
EK 6: Ekmek Parçası
EK 7: Özge'nin Merakı
EK 8: Mutlu Olmak
EK 9: Nasrettin Hoca Ve Balık
EK 10: Balonlar
EK 11: Tilki ile Üzümler
EK 12: Okula Veda
EK 13: Atatürk
EK 14: Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri
EK 15: Einstein Tekrar Haklı Çıktı
EK 16: Doğa
EK 17: Tsunami
EK 18: Ekmeğin Hikayesi
EK 19: Çevre Festivalinde Mavi Yengeç Koşusu
EK 20: Akdeniz'i Koruyoruz
EK 21: Cumhuriyet Bayramı
EK 22: İlkbahar
EK 23: Atatürk Olacağım
EK 24: Atatürk Kurtuluş Savaşında
EK 25: Beslenme
EK 26: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Değerlendirme Ölçüm Sonuçları
EK 27: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Değerlendirme Ölçüm Sonuçları
EK 28: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Değerlendirme Ölçüm Sonuçları
EK 29: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Değerlendirme Ölçüm Sonuçları
EK 30: Öğrenci D-4
3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/2018) "Ağaç Diken Adam" Metnine Göre Ön Uygulama Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları
EK 31: Öğrenci D-4
İlköğretim 3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/2018) "Deniz Yıldızı" Metnine Göre Son Uygulama Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları
İlköğretim 3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/2018) "Ağaç Diken Adam" Metnine Göre Ön Uygulama Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları
EK 32: Öğrenci K-6

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/2018)
“Ağaç Diken Adam” Metnine Göre Ön Uygulama
Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

EK 33: Öğrenci K-6

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/ 2018) “Deniz Yıldızı”
Metnine Göre Son Uygulama
Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları



EK 1: Ağaç Diken Adam

İlkbahar mevsiminde, zengin bir adam gezintiye çıkmış. Yol kenarında yaşlı bir adam görmüş. Yaşlı adam tarlasına elma fidanı dikiyormuş. Genç adam yaşlı adamın yanına gitmiş.

– Kolay gelsin. Neden fidan dikmeye uğraşıyorsun? Uzun bir ömür sürmüşsün.

Bu fidanların meyvesini yemeye ömrün yetmez, demiş. Yaşlı adam:

– Diktiğim fidanların meyvesini yemem şart değil. Biz, dedelerimizin diktiği fidanların meyvesini yiyoruz. Torunlarımız da bizim diktiğimiz fidanların meyvesini yesin, demiş.

Zengin adam çok duygulanmış. Ertesi gün zengin adam elinde iki ağaç fidesiyle yaşlı adamın yanına gelmiş.

– Amca, benim için de ağaç diker misin? Yemem şart değil, demiş.

El sıkışmışlar mutluluk içinde ayrılmışlar.

(Alıntıdır.)

- 1) Okuduğumuz metnin ana düşüncesini yazalım.
- 2) Bu metnin konusu nedir?
- 3) Genç adam, yaşlı adama neden ağaç fidesi getirmiş?

EK 2: Deniz Yıldızı

Bir adam yaz mevsiminin tadını çıkarmak için okyanus sahilinde yürüyüş yapar. Yürüyüşü sırasında denize telaşlı bir şekilde bir şeyler atmakta olan bir çocuğa rastlar. Yanına biraz daha yaklaştığında bu çocuğun, sahile vurmuş olan deniz yıldızlarını denize attığının farkına varır.

– Neden denize atıyorsun, bu deniz yıldızlarını diye sual eder. Topladıkları deniz yıldızlarını hızlı bir şekilde denize atmayı sürdüren çocuk, “Yaşamaları için!” yanıtını verir.

Adam bu kez:

– İyi ancak burada binlerce deniz yıldızı bulunuyor. Bunların tümünü denize atmanın imkanı yok. Senin bu deniz yıldızlarını denize atman neyi değiştirecek ki, der.

Yerden bir deniz yıldızı daha alıp denize atan çocuk:

– Bak onun için çok şey değişti, karşılığını verir.

Adam bir an durur ve çocuğun ne kadar haklı olduğunu anlar. O da bu güzel hayvanların evlerine dönmesine yardımcı olur.

(Alıntıdır.)

- 1) Okuduğunuz metnin ana düşüncesi nedir?
- 2) Metnin konusu nedir?
- 3) Çocuk topladığı deniz yıldızlarını neden tekrar denize atmaktadır?

EK 3: Atatürk Denizinden Damlalar

Bir ressam tarafından, Mustafa Kemal'e bir tablo hediye edilir. Bu tablo Sakarya Savaşı'nı göstermektedir. Kendisi, ön planda yağız bir ata binmiş şekilde görünüyordu. Ressam, Mustafa Kemal'den tebrik beklerken, aniden Mustafa Kemal'in "Bu tabloyu kimseye göstermeyin." sözü üzerine şaşırır. Kimse ne diyeceğini bilemiyordu. Mustafa Kemal açıkladı:

– Savaşa katılmış olan herkes bunu bilir ki, her birimizin atları bir deri bir kemikten ibaretti. Bizlerin de onlardan arta kalır bir yanı yoktu. Her birimiz çok zayıflamıştık. Hem atları hem de savaşçıları bu şekilde güçlü kuvvetli göstermekle Sakarya'nın değerini küçülmüş oluyorsunuz dostum.

Behçet Kemal ÇAĞLAR, Atatürk Denizinden
Damlalar (Uyarlanmıştır.)

EK 4: Okum Kitaplarım

OKUMA KİTAPLARIM

Dost okuma kitaplarım! Onlarda neler yoktu? Kısa pantolonları diz kapaklarını örtecek şekilde biraz geçen, saçları düzgünce taranmış, güler yüzlü çocuk resimleri vardı. O kitaplarda temiz giyimli köylüler, babalar, anneler vardı. Bu insanların güzel resimleriyle doluydu okuma kitaplarım. Bu resimlerdeki insanlar güzel bir dünyanın insanlarıydı. Kötülük bilmezlerdi, iyilikten başka bir şey düşünmezlerdi. "Bizim gibi olun, iyilikten başka bir şey düşünmeyin." derlerdi.

Sevgili dost okuma kitaplarım, sizleri zamanla bu kadar özleyeceğimi hiç bilmezdim. Böyle olacağını bilseydim, birkaçınızı öbür kitaplarımın yanında saklamaz olur muydum?

Ziya Osman Saba (*Dost Kitaplar*)



EK 5: Paltonun İçindeki

Nasrettin Hoca'nın çok meraklı bir komşusu varmış. Kimin evinde ne bulunduğunu öğrenebilmek için can atan birisiymiş bu komşu. Bir gece Nasrettin Hoca'nın evinden gürültüler geldiğini duyan komşusu, sabah olduğunda hemen Nasrettin Hoca'nın karşısına dikilip sual etmiş: ●

– Hocam, gece sizin evden gürültüler geliyordu. Hayırdır, evde ne oldu?

Hoca, komşusunun merakından rahatsız olmuş:

– Önemli bir şey yok. Hanımla biraz tartıştık. Sinirlendiğinde paltomu merdivenden aşağı attı.

– Allah aşkına Hocam, palto o kadar ses çıkarır mı hiç?

Hoca daha çok sinirlenmiş:

– Amma uzattın yahu! Anlasana artık, o hain paltonun içerisinde ben de vardım.

(Alıntıdır.)

EK 6: Ekmek Parçası

Ekmek parçası, sofradan toplanan öteki artıklarla birlikte çöp kutusuna atıldı. Burası çok karanlıktı. Bozulmuş ve ekşimiş çöplerle doluydu. Pis kokuyordu. Öfkeyle bağırdı:

- Böğğğ! Çıkarın beni buradan! Ben buraya atılmak için mi çektim onca sıkıntıyı.

O kadar insan bunun için mi çalıştı?

Ama kutunun kapağı sımsıkı kapalıydı. Onu kimse duymadı. Umutsuzca çevresine bakındı.

Burada kendisi gibi başka ekmek parçaları da vardı. Biraz daha dikkatli bakınca soğan, yumurta kabukları, cam kırıklarını ve kâğıt parçalarını gördü. Daha alttaysa yemek artıkları vardı. O da onlar gibi kısa süre içinde bozulup kokacaktı. Ekmek parçası üzüntüyle içini çekti.

(Alıntıdır.)

EK 7: Özge'nin Merakı

Özge, çok meraklı bir çocuktur. Sürekli gözlem yapar, çevresinde olup bitenlerin sebebini araştırıp öğrenmek isterdi. Anne ve babasına da merak ettiği şeylerle ilgili sorular sorardı. Arabaların nasıl çalıştığını, televizyon ve radyodan sesin nasıl yayıldığını, ampulün etrafı nasıl aydınlattığını öğrenmek isterdi. Bu ve bunun gibi birçok şey ilgi alanına giriyordu. Ayrıca, doğadaki canlılara karşı da çok ilgiliydi. Karıncaları çalışkan oldukları için, arıları bal yaptıkları için, kelebekleri güzel renklerinden dolayı çok severdi. Kafasına takılan sorulara cevap bulana kadar içi rahat etmezdi. Anne ve babası, Özge'nin bu keşfetme merakını fark edince, onun yaşına seviyesine ve ilgisine uygun kitaplar aldılar.

Özge, kitapları gördüğünde çok mutlu oldu ve kafasındaki bazı soruların cevaplarını kendisi bulmaya çalıştı.

(Alıntıdır.)

EK 8: Mutlu Olmak

Mutluluk insanların kendi varlığındandır. Onu başka yerde aramak boştur. Bulduğunuz yerlerde nice işlenmiş mutluluk madenleri bulunmaktadır. Bu madenleri bulmak bir hüner olarak kabul edilmektedir. Her şeyi iyi görmeye alışmış olanlar, bu mutluluk kaynaklarının da yerini çok iyi bulurlar. Bakınız, Goethe ne söylüyor:

İnsan her gün güzel bir şey işitmeli yahut insan gönül açıcı bir kitap okumalı veya da insan güzel bir şey izlemelidir.

Odanızda her zaman bir mizah gazetesine yer veriniz. İciniz sıkıldığı vakit hemen onu açıp gönlü eğlendirecek parçalardan birini okuyunuz. Sinemalarda güldürücü filmler seyretme imkanını kaçırmayınız.

Sözün kısası, mutlu olmak herkese verilen hakkıdır. Ancak o mutluluğu çok uzaklarda değil de, kendi hayatımızda arayıp bulmalıyız. Geçmiş günlerin özlemine çeken kişiler ya da gelecek kaygısıyla tasalanan kişiler hiçbir vakit mutlu olamazlar. Hayat bir aynadır, siz hayata güler yüzle bakarsanız hayat da size güler; hayata kaşlarınızı çatarsanız hayat da size surat asar.

Selim Sırrı TARCAN

EK 9: Nasrettin Hoca Ve Balık

Hoca yolculuk esnasında mola verir ve bir hanın içerisine girer. Bu esnada hanın içerisine bir başka yolcu daha girer ve ikisi de aynı anda hancıdan yiyecek bir şeyler getirmesini isterler. Ancak hancı yiyecek olarak yalnızca bir balık olduğunu söyler ve bu balığı paylaşmalarını tavsiye eder. Bunun üzerine hoca “Ben balığın sadece başını yiyeceğim.” der. Hancı bunun sebebini sorar. Hoca da “Balık başı zekayı arttırır, balık başı yiyen akıllı olur.” der. Bunun üzerine öbür yolcu hemen atılır ve hocaya “Balık başını niye sen yiyeceksin? Balığın başını ben yemek istiyorum.” der. Hoca da itiraz etmez balığın koca gövdesini yiyerek güzelce karnını doyurur. Öbür yolcu ise yalnızca balığın başını yer ve daha sonrada hocaya seslenir:

– Sen balığın koca gövdesini yedin ve de karnını doyurdun. Ben ise yalnızca balığın başını yedim ve de aç kaldım, der. Hoca bunun üzerine şöyle söyler:

– Bak nasıl da akıllandın.

(Alıntıdır.)

EK 10: Balonlar

500 kişi bir seminere katıldılar... Aniden konuşmacı durdu ve bir grup çalışması yapmak için karar verdi. Herkese bir balon vererek başladı. Herkes kalem ile balonuna ismini yazmalıydı. Ardından tüm balonlar toplandı ve toplanan bütün balonlar bir odaya kapatıldı. Ardından da katılımcılar odaya alındı. Ve katılımcılardan beş dakika içerisinde üzerine adlarını yazmış oldukları balonu bulmaları istendi. Herkes deli gibi kendi isminin yazılı olduğu balonu arama-ya başladı, bu esnada insanlar çarpıştılar, birbirlerini ittiler, kaktılar, tam bir kaos ortamı meydana geldi. Beş dakikanın neticesinde hiç kimse kendi balonunu bulamamıştı.

Konuşmacı tarafından bu kez herkesin bir balon alması ve üzerinde ismi yazan kişiye o almış olduğu balonu vermesini istendi. Birkaç dakika içerisinde herkes kendi balonuna kavuşmuştu.

Konuşmacı dedi ki: “Yaşamımızda da bunu görüyoruz. Herkes deli gibi mutluluğu arıyor ve nerede olduğunu bilmiyor. Yalnızca kendi mutluluğuna odaklanıyor.

Bizim mutluluğumuz başkalarının mutluluğunda gizlidir. Onlara mutluluk verin; sizinki size gelir. Ve insanların yaşam amacı da biraz budur... Mutluluğun peşinden gitmek...”

Nur MARDİN

EK 11: Tilki ile Üzümler

TILKI İLE ÜZÜMLER

Bir akşam üzeri tilki güneşleniyormuş. "Acaba akşam yemeğinde ne yesem?" diye düşünüyormuş. Birden aklına gelmiş:

"Buldum!" diye sevinmiş. "Geçen akşam bir asmanın üstünde üzümler görmüştüm. Hemen hemen olgunlaşmışlardı. Gidip bakayım, olmuşlarsa bir salkım koparayım." demiş.

Koşarak asmaların bulunduğu bahçeye gitmiş. Bahçe yüksek duvarlarla çevriliymiş. Üzümler duvarın üstünden sarkıyormuş. Bakmış, üzümler sarı sarı salkımlar üzerinde duruyor.

"Haklıymışım, üzümler tam yenecek hâle gelmiş," diye mırıldanmış. "Hayatımda bu kadar iri üzümler görmemiştim."

"Kimsecikler var mı, yok mu?" diye çevresine bakınmış. Kimseyi göremeyince en büyük salkıma doğru sıçramış. Ama bir türlü salkımı tutamamış. Birkaç kez daha sıçramış, gene olmamış.

Tilkinin kafası iyiden iyiye bozulmuş. Üzümleri almayı iyice kafasına koymuş. Derin bir nefes alarak bir kere daha sıçramış. Gene yetişememiş. Sonunda ulaşamayacağını anlamış. Hayal kırıklığına uğramış ama hiç bozuntuya vermemiş.

"Üzümler zaten olmamıştı." diyerek evinin yolunu tutmuş.

Bu masal bize, "Kedi uzanamadığı ciğere 'pis' der." atasözünü hatırlatıyor, öyle değil mi?

Aisopos (Ezop) Masalları

EK 12: Okula Veda

Ayrılık vakti yaklaşıyor okulumdan ve öğretmenimden bu çok üzücü benim için ama sevinmeliyim bir taraftan da yaz tatili de yaklaşıyor yavaş yavaş. Her yıl yaşadığım duygulardan daha farklı duygular içindeyim bu yıl. Ortaokullu olacağım artık. İlkokulda kazandığım bilgi ve beceriler ile ortaokulu da başarıyla bitireceğimden eminim. Ezberlemeyip deneyimledim mesela. Küçük yaşta tanıştım bilim ve teknoloji ile. Düşünmenin doğası öğretti bana alternatif üretip problem çözmeyi. Yaratıcı Yazarlıkta dokunabildim hayallerime. Ekolojiyle öğrendim doğaya saygı duymayı ve bir bilim insanı gibi doğaya bakmayı. Daha sayamayacağım kadar güzel yaşantılarımla geçiyorum ortaokula.

(Alıntıdır.)

EK 13: Atatürk

Atatürk'ün düşünce yaşamının temelinde aklın ve bilimin önemli bir yeri vardır. Atatürk ilkelerini pek çoğu onun düşüncelerinin ürünüdür. “Dünya’da her şey için, hayat için, başarı için en gerçek kılavuz bilimdir, fendir. Bilim ve Fen’in dışında kılavuz aramak bilgisizliktir” diyen Atatürk, Türk ulusunun ancak bilim ve teknik alanında gelişmesi oranında çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabileceğine inanıyordu. Bu yüzden ömrü boyunca Türk ulusunun bilim ve fende ilerlemesi için çok çalıştı. Bize düşen görev, akıllı ve mantıklı bir çalışma ile ulusumuzu çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkarmaktır.

Mehmet Ali MİRYALİ

EK 14: Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri

Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihindeki dönüm noktalarından bir tanesi de 19 Mayıs 1919 tarihidir. Atatürk'ün Samsun'a ayak bastığı tarih olan 19 Mayıs tarihi, ayrıca “Gençlik ve Spor Bayramı” olarak da kabul edilmekte ve kutlanmaktadır.

Atatürk Millî Mücadele esnalarında Türk milletini ileri götürecek olan kişilerin ve köhnemiş fikirlere karşı gelecek olan kişilerin genç fikirler olduğunu görmüştü. Bu sebeple de “gençlik” kavramı Atatürk için çok farklı bir önem arz etmektedir. Atatürk gençlerden sıklıkla söz ederken, yaş sınırı haricinde fikri olarak gençliği yani, fikirde yeniliği ifade etmiştir.

Atatürk'ün şu sözü çok büyük anlamlar taşımaktadır: “Genç fikirli demek, doğruyu gören ve anlayan gerçek fikirli demektir.”

(Atatürk'ün Fikir ve
Düşünceleri, Utkan
Kocatürk)

EK 15: Einstein Tekrar Haklı Çıktı

Astronot Scott Kelly uzayda iken onun kendinden sadece altı saniye yaşı olan ikiz kardeşi ise dünya üzerindeydi. Einstein zaman, hareket halinde olan nesnelere için durgun olan nesnelere kıyasla daha yavaş akıyor. Scott Dünya'nın yörüngedeysen, kardeşi Mark Dünya'da zamanı daha hızlı yaşıyordu. Uluslararası Uzay İstasyonu'nda bulunan Scott Kelly, Dünya'nın etrafında hızlı bir şekilde hareket ederken kardeşi Dünya'da ona göre durgun durumdaydı. Einstein "Daha hızlı hareket edip ivmelendikçe zaman yavaşlar." demiş. Bu durumda Mark, Scott'a göre 5 milisaniye daha fazla yaşamış oldu. NASA araştırmacıları, uzay yolculuğunun vücudu nasıl etkilediğini öğrenmeye çalışırken bu ikizleri gözlemleyeceklerdir.

(Alıntıdır.)

EK 16: Doğa

Doğa olayları maddeyi değiştirir. Çevremizde bulunan tarihi yapılar, dağlar, kayalar, ovalar doğal olaylardan etkilenir. Doğayı etkileyen olaylar, insanların ve diğer canlıların ihtiyacı olan maddeleri sürekli yok etmektedir. Su kaynakları azalmakta, bitki örtüsü kendini yenileyememekte, hava kirliliği gün geçtikçe artmaktadır.

Susuz yaşam düşünülemez. Su sadece insanlar için değil, bitkiler ve hayvanlar için de yaşam kaynağıdır. Nefes alırken akciğerlerimize hava dolar. Bu hava yaşamamız için gereklidir. Yediğimiz besinler vücudumuzun yakıtıdır. Besinler yaşamsal faaliyetlerimizi gerçekleştirmemizi sağlar.

Toprak; bitkilerin yaşadıkları ortamdır. Bitkilere bağlı yaşam süren diğer canlıların da ortak yaşam merkezidir. Suyun, toprağın, havanın kirlenmesi tüm canlıların yaşamını tehlikeye sokar.

(Alıntıdır.)

EK 17: Tsunami

Tsunami'nin anlamı, Japonya'da "liman dalgası" dır. Deniz ya da okyanusların tabanında meydana gelen deprem, yanardağ patlaması ve buna bağlı taban çökmesi sonucu oluşan dev dalgalara tsunami denir.

Japonya'da 1986 yılında yaşanan depremde can kaybı yaşanmazken deprem sonrası oluşan tsunamide onlarca insan yaşamını yitirmiş, ev ve iş yerleri zarar görmüştür.

Kısacası tsunami bazı ülkeler için depremden daha tehlikelidir. Çünkü depreme dayanıklı ev ve iş yeri yapılabilse de, tsunamiye dayanıklı ev ve iş yeri yapmak mümkün değildir.

Sonuç olarak tsunami en büyük doğal afetlerden biridir; ancak her ülke için değil. Özellikle Pasifik Okyanusu'na kıyısı bulunan ABD, Kanada, Japonya, Kore gibi ülkeler her an tsunami tehdidi altındadır.

(Alıntıdır.)

EK 18: Ekmeğin Hikayesi

Her gün sofralarımızda tüketmekte olduğumuz ekmeğin soframıza gelene değin pek çok evreden geçer. Ekmeğin soframıza gelişinin öyküsünü kısa bir şekilde anlatalım. Ekmek bildiğiniz gibi buğdaydan yapılır. Bu sebeple öykümüze buğdaydan başlayacağız. Köylerde çiftçilerce tarlalara ekilen buğday uygun olan sıcaklık, nem ve güneşi bulduğunda filizlenerek bitkiyi oluşturur. Bu bitki, bakımları yapıldığında buğday taneciklerini ürün olarak verir. Tarlalardan toplanmış olan buğdaylar un fabrikalarına gönderilir.

Burada un, su ve maya bir araya getirilip karıştırılarak ekmeğin hamuru elde edilir. Hamurlar küçük parçalara ayrılır ve bu küçük hamur parçaları fırıncı tarafından fırına sürülür. Yeterince pişmesinin ardından ekmeğin satışa hazır duruma gelmiştir.

Gördüğümüz gibi ekmeğin pek çok aşamadan geçer ve evimize kadar gelir. Bu aşamalardan en zor olanı çiftçinin işidir. Tohumdan ürün haline gelene kadar çiftçi bakar ve yetiştirir.

(Alıntıdır.)

EK 19: Çevre Festivalinde Mavi Yengeç Koşusu

Mersin'in Silifke ilçesine bağlı olan Taşucu beldesinde gerçekleştirilen çevre festivali kapsamında “Mavi Yengeç Koşusu” düzenlendi. Mavi yengecin önemli yaşam alanlarından Göksu Deltası'ndaki Paradeniz ve Akgöl arasında bulunan Kuğu Gölü'nde yaşanan koşuya katılmış olan birçok sayıda yarışmacı, 600 metrelik parkuru yalın ayak geçmek için kıyasıya mücadele etti. Yarışma şartlarını zorlaştırmak amacıyla Taşucu Belediye Başkanı Yaşar Açıkbaş ve izleyiciler, koşunun yapıldığı alana, daha önce yakalanmış mavi yengeçleri bıraktı. Koşu sonucunda Umut Arslan birinci oldu, Mustafa Arslan ikinci oldu, Serdar Arıcı üçüncü oldu. Birinciye 1000, ikinciye 500, üçüncüye 250 TL ödül verildi. Düzenlemiş oldukları bu etkinlikle yöreye özgü olan mavi yengeci tanıtmayı amaçladıklarını belirten Açıkbaş, mavi yengecin ana vatanının Göksu Deltası olduğunu belirterek, düzenlemiş oldukları bu etkinlikler kapsamında da mavi yengece dikkati çekmek amacıyla bu yarışmayı organize ettiklerini ifade etti.

(Alıntıdır.)

EK 20: Akdeniz'i Koruyoruz

Asırlardır kıyılarından medeniyet eksik olmayan Akdeniz, dünyanın en zengin denizlerinden bir tanesidir. Üç kıtayı bir araya getiren ve olağanüstü zenginlikte bir canlı çeşitliliğine sahip olan bu özel denizin, dünya okyanuslarının ekosisteminde de çok önemli bir role sahiptir.

Tuz bakımından zengin ve sıcak suları pek çok deniz canlısına üreme alanı sağlarken; Atlantik Okyanusu'ndan, hatta binlerce kilometre öteden beri tanımlanabilecek ölçüde besin ve plankton taşır.

Mavi yüzgeçli orkinoslar gibi aynı zamanda değerli balıkların göç yolu da bu sulardan geçer. Yeşil kaplumbağalara ve Akdeniz foku gibi çok nadir türlere de ev sahipliği yapar.

Dünya denizleri alanın yalnızca yüzde birlik bir kısmını kapsamasına rağmen, sularında bölgeye has birçok sayıda çeşidi ve iktisadi değeri yüksek balık stoklarını içeriğinde barındırır. Kimi yerlerinde 5 bin metreye erişen derinliği, sıcak ve soğuk deniz yaşam formları sağlar.

Yalnızca deniz canlıları değil, on dokuz ülkenin sınırının bulunduğu 46 bin kilometrelik kıyı şeridiyle milyonlarca insan için de hayatın kaynağını meydana getirir.

Özetle okyanus sisteminin belki küçük ancak son derece önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Greenpeace 2012

EK 21: Cumhuriyet Bayramı

Ay- yıldızlı bayrağım,
Semaları donatmış
Bugün bayram var diye,
Şafak erkenden atmış.
Yüksek taklar süslemiş,
Caddeleri, yolları.
Bugün gözler ilerde,
Bugün başlar yukarı
Akın akın insanlar
Meydanlara koşuyor.
Bugün bayram var diye
Bütün millet coşuyor.
Bu güzel cumhuriyet
Devletinin temeli
El üstünde yaşatmak
Hepimizin emeli.

İ. Hakkı TALAS

EK 22: İlkbahar

Yağmur geçti kar geçti

Soğuk rüzgarlar geçti

Güneşli bahçelerden

Güzel çocuklar geçti.

Meliyor kuzucuklar

Seviniyor çocuklar

Ağaçlar dallara taktı

Bin bir renkli boncuklar.

Taze hayattır bahar

Ne çok ışık renk saçar

Gezdirin eğlendirin

Gürbüz olsun yavrular.

Rüzgarlar ese ese

Hayat verir herkese

Civciv bile kapanmaz

İlkbaharda kümese.

Aka GÜNDÜZ

EK 23: Atatürk Olacağım

Atatürk okul yolunda,
Çantası vardı kolunda,
Çalışkandı okulunda,
Ben de çok çalışacağım,
Ben, Atatürk olacağım!
Atatürk komutan oldu,
Düşmanları yurttan kovdu,
Yepyeni bir vatan kurdu,
Ben de asker olacağım,
Ben, Atatürk olacağım!
O çok sevdi milletini,
Geliştirdi devletini,
Bağışladı servetini,
Ben de bağış yapacağım,
Ben, Atatürk olacağım!
Atatürk ilk öğretmendi,
Atatürk büyük liderdi,
Atatürk bize her şeydi,
O'nu örnek alacağım,
Ben, Atatürk olacağım!

İsmail SAĞIR

EK 24: Atatürk Kurtuluş Savaşında

Bir gemi yanaştı Samsun'a sabaha karşı
Selam durdu kayığı, çapası, takası,
Selam durdu tayfası.

Bir duman tüterdi bu geminin bacasından
Bir duman
Duman değildi bu
Memleketin uçup giden kaygılarıydı.

Samsun limanına bu gemiden atılan
Demir değil
Sarılan anayurda
Kemal Paşanın kollarıydı.

Selam vererek Anadolu çocuklarına
Çıkarken yüce komutan
Karadeniz'in halini görmeliydi.

Kalkıp ayağa ardı sıra baktı dalgalar
Kalktı takalar,
İzin verseydi Kemal Paşa
Ardından gürleyip giderlerdi
Erzurum'a kadar
Cahit KÜLEBİ

EK 25: Beslenme

İnsan sağlam olmalı bütün ömrü boyunca
Terk etmeli sofrayı yeterince doyunca
Süt, et, yumurta çok yararlı besindir
Bundan kuşku duyma hiç
Bu sözlerim kesindir.

Peynir, yağ bal ve zeytin kahvaltıya tat verir
İştah açar yedikçe
Neşe verir zevk verir
Yeşil taze sebzeler bulunmalı sofrada
Vitamini meyveler sağlık verir vücuda

(Alıntıdır.)

EK 26: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri n Değerlendirme lm Sonuçları

ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
D1	100	100	200
D2	40	90,90	130,90
D3	60	78	138,00
D4	75	92	167,00
D5	60	77	137,00
D6	70	94	164,00
D7	80	100	180,00
D8	75	90	165,00
D9	60	93	153,00
D10	50	86	136,00
D11	100	100	200
D12	88	89	177,00
D13	93	100	193,00
D14	100	100	200,00
TOPLAM	1051	1289,90	2340,90
— X	75,07	92,13	167,20

EK 27: Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Değerlendirme Ölçüm Sonuçları

ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
D1	80	100	180,00
D2	55,55	83,75	139,30
D3	76	86	162,00
D4	50	100	150,00
D5	93,33	98	95,66
D6	80	100	180,00
D7	100	100	200,00
D8	73,33	87	160,33
D9	86,66	97	183,66
D10	80	100	180,00
D11	100	100	200,00
D12	60	90	150,00
D13	80	93,75	173,75
D14	85	90	175,00
TOPLAM	1099,97	1325,50	2329,70
X	78,56	94,67	166,40

EK 28: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Değerlendirme Ölçüm Sonuçları

ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
K1	60	87,50	147,50
K2	100	100	200,00
K3	40	62,50	102,50
K4	73	100	173,00
K5	17	100	117,00
K6	85	96,96	181,96
K7	0	0	12,50
K8	100	100	200,00
K9	80	100	180,00
K10	40	83	123,00
K11	80	100	180,00
K12	60	66,66	126,66
K13	40	83	123,00
K14	60	70	130,00
TOPLAM	835	1149,62	1997,12
— X	59,60	82,10	142,65

EK 29: Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Değerlendirme lm Sonuçları

ÖĞRENCİLER	ORTAM ÖLÇEĞİ PUANLARI	SESLENDİRME ÖLÇEĞİ PUANLARI	TOPLAM PUAN
K1	20	70	90,00
K2	0	0	25
K3	60	81,81	141,81
K4	80	95	175,00
K5	62,85	82	144,85
K6	100	100	200,00
K7	60	65	125,00
K8	73	85	158,00
K9	100	100	200,00
K10	80	100	180,00
K11	100	100	200,00
K12	100	100	200,00
K13	66,66	100	166,66
K14	100	100	200,00
TOPLAM	1002,51	1178,81	2206,32
X	71,60	84,20	157,39

EK 30: Öğrenci D-4

3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/2018) “Ağaç

Diken Adam” Metnine Göre Ön Uygulama

Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	
D	Uğraşıyorsun	2/5	12/12	Hiç okumadı = 0
Y	Uğraşıyorsunuz			Kelimeyi öğretmen verdi = 1
D	Adamın	5/5	6/6	Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2
Y	-			Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3
D	Fidanların	3/5	7/10	Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3
Y	Fidanın			Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4
D	Ayrılmışlar	5/5	11/11	Kendini düzeltti = 5
Y	-			
TOPLAM		15/20	36/39	
YÜZDE		75	92	
				Seslendirme Ölçeği Puanları
				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

EK 31: Öğrenci D-4

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/2018) “Deniz Yıldızı” Metnine Göre Son Uygulama

Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	
D	Bu	5/5	2/2	Ortam Ölçeği Puanları 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	Daha	0/5	-	
Y	-			
TOPLAM		5/10	2/2	
YÜZDE		50	100	
				Seslendirme Ölçeği Puanları 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

EK 32: Öğrenci K-6

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/2018)

“Ağaç Diken Adam” Metnine Göre Ön Uygulama

Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği Puanları
D	Benim	5/5	5/5	Hiç okumadı = 0 Kelimeyi öğretmen verdi = 1
Y	-			
D	Dedelerimizin	5/5	13/13	Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2 Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3
Y	-			
D	Zengin	2/5	5/6	Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4
Y	Zengir			
D	Gezintiye	5/5	9/9	Kendini düzeltti = 5
Y	-			
TOPLAM		17/20	32/33	
YÜZDE		85	96,96	
				Seslendirme Ölçeği Puanları 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

EK 33: Öğrenci K-6

İlköğretim 3. Sınıf Türkçe (Doğa Koleji HSBPÇ/ 2018) “Deniz Yıldızı”

Metnine Göre Son Uygulama

Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği Puanları
D	Şey	5/5	3/3	Hiç okumadı = 0
Y	-			Kelimeyi öğretmen verdi = 1
D	-	-	-	Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2
Y	-			Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3
TOPLAM		5/5	3/3	Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4
YÜZDE		100	100	Kendini düzeltti = 5
				Seslendirme Ölçeği Puanları 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



ÖZGEÇMİŞ

Ad- Soyad: Tolga Yazıcı
Doğum Tarihi ve Yeri: 26.03.1992 / Fatih
E-Posta: tolgayazici34@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans:** 2014, Öğretmenliği, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği
- **Yüksek Lisans:** 2019, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı

MESLEKİ DENEYİM:

Lisans öğrenimini tamamladıktan sonra 2014 yılında özel bir eğitim kurumunda Sınıf Öğretmeni pozisyonunda çalışmaya başlamış, 5 yıl bu görevi sürdürdükten sonra İlkokul Müdür Yardımcılığı pozisyonuna terfi etmiştir. Halen görevine devam etmektedir. Kolektif yazar grubunda yer aldığı bir seçki kitabı, eğitsel içerikli birçok makale yayını, kendi yazdığı ve yayınladığı STEM ders planları bulunmaktadır. Birçok zirve ve konferansta yer almış, sempozyum ve çalıştaylarda görev almıştır. Çalışma alanları STEM, 21.yy becerileri, çocuklar için felsefe, öğretmen eğitimi ve proje çalışmaları şeklindedir.