

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİKÂYE OKUMANIN  
OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE  
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

AYŞE ŞAHİNLİ

İzmir  
2008



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HİKÂYE OKUMANIN  
OKUDUĞUNU ANLAMAYAVE  
TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ**

**AYŞE ŞAHİNLİ**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER**

**İzmir  
2008**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu doğrularım.

25/06/2008

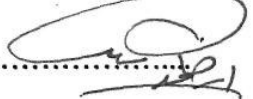
**Ayşe ŞAHİNLİ**


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne


İşbu alışma, j¼rimiz tarafından .....

..... İlköğretim..... Anabilim Dalı  
..... Sınıf Öğretmenliği..... Bilim Dalında

Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Enver Tahir RIZA 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜVENLİ 

ONAY

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2008

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ**  
**TEZ VERİ FORMU**

**Tez No:**

**Konu Kodu:**

**Üniv. Kodu:**

**\*Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

**Tezin Yazarının**

**Soyadı:** ŞAHİNLİ

**Adı:** Ayşe

**Tezin Türkçe Adı:** Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi

**Tezin Yabancı Dildeki Adı:** The Effect Of Reading Stories On Comprehending What Has Been Read And Attitude Of Students Towards Turkish Lesson

**Tezin Yapıldığı**

**Üniversite:** Dokuz Eylül  
Üniversitesi

**Enstitü:** Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü

**Yılı:** 2008

**Tezin Türü:** Yüksek Lisans

**Dili:** Türkçe

**Sayfa Sayısı:** 112

**Referans Sayısı:**

**Tez Danışmanlarının**

**Ünvanı:** Yrd. Doç. Dr.

**Adı:** Mehmet **Soyadı:** Özer

**Türkçe Anahtar Kelimeler:**

**İngilizce Anahtar Kelimeler:**

1. Türkçe Öğretimi
2. Hikâye
3. Hikâye Okuma
4. Okuma
5. Okuduğunu Anlama
6. Türkçe Dersine Yönelik Tutum

1. Teaching Turkish
2. Stories
3. Reading Stories
4. Read
5. Comprehending What Has Been Read
6. Attitude Towards Turkish Lesson

**Tarih:**

**İmza:**

## TEŞEKKÜR

Hikâye Okumanın Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkileri'nin incelendiği bu araştırmanın tamamlanmasında birçok kişinin emeği geçti, katkıları oldu:

Araştırmanın fikir aşamasından, sonuçlanmasına kadar değerli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren yoğun çalışma temposu içerisinde bana zaman ayıran, değerli hocam Prof. Dr. Enver Tahir RIZA'ya;

Araştırma süreci boyunca bana destek ve güven veren, beni sabırla dinleyen ve yardımlarını benden esirgemeyen, Çocuk edebiyatı alanında bana ışık tutan, danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZER'e;

Araştırmamda veri toplama aracı olarak kullandığım "Okuduğunu Anlama Testi"ni uygulamama izin veren Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e;

Araştırmanın tamamlanabilmesi için çalışma şartlarımı en uygun hale gelmesinde destek veren Sayın Buca İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü Ebubekir Bulut'a;

Okul müdürüme, manevi destek veren meslektaşlarıma, uygulamaya katılan öğrencilerime;

Çalışmam boyunca karşılaştığım zorluklarda benimle birlikte mücadele eden, sevgisini, maddi ve manevi yardımını esirgemeyen sevgili annem Muhsine BOZKURT'a

Sıkıntılı ve yılgın zamanlarımda moral ve güç kaynağım olan babam Yusuf İzzettin BOZKURT'a ve desteğini esirgemeyen yakınlarıma;

Araştırma sürecindeki sıkıntılarımı paylaşan, beni yüreklendiren, destekleyen sevgili eşim Mustafa ŞAHİNLİ' ye, teşekkür ederim.

İzmir, Mayıs 2008

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	
YEMİN METNİ.....	
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	
TEZ VERİ FORMU.....	
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1    Problem Durumu.....	3
1.1.1 Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Önemi.....	4
1.1.2 Eğitimde Hikaye.....	14
1.1.3 Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılır?.....	16
1.1.4 Türkçe Ders Programında Okuduğunu Anlamanın Yeri.....	20
1.1.5 Tutum.....	24
1.2    Amaç ve Önemi.....	27
1.3    Problem Cümlesi.....	29
1.4    Alt Problemler ve Hipotezler .....	29
1.5    Sayılılar.....	31
1.6    Sınırlılıklar.....	31
1.7    Tanımlar.....	32
1.8    Kısaltmalar.....	33



BÖLÜM 2.....	35
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	35
2.1 Okuduğunu Anlama ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	35
2.2 Tutum ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	49
2.3 Okuduğunu Anlama ve Tutum ile İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	51
2.4 Hikâyeler ve Hikâye Okuma ile ilgili Yayın ve Araştırmalar.....	56
 BÖLÜM 3.....	 62
YÖNTEM.....	62
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ.....	62
3.2 ARAŞTIRMANIN DEĞİŞKENLERİ.....	64
3.2.1. Bağımsız Değişkenler.....	64
3.2.2. Bağımlı Değişkenler.....	65
3.3 EVREN VE ÖRNEKLEM.....	65
3.3.1 Evren.....	65
3.3.2 Örneklem.....	65
3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	65
3.4.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	66
3.4.2 Türkçe dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	68
3.5 UYGULAMA.....	69
3.6 VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	71
 BÖLÜM 4.....	 72
BULGULAR VE YORUMLAR ve TARTIŞMA.....	72
4.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	72
4.1.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular.....	72

4.1.2 Deney ve Kontrol Grubu Ön Okuduğunu Anlama	
Başarı Testi Karşılaştırması.....	74
4.1.3 Kontrol Grubu Ön ve Son Okuduğunu Anlama	
Başarı Testi Karşılaştırması.....	75
4.1.4 Deney Grubu Ön ve Son Okuduğunu Anlama	
Başarı Testi Karşılaştırması.....	76
4.1.5 Deney ve Kontrol Grubu Son Okuduğunu Anlama	
Başarı Testi Karşılaştırması.....	77
4.2 Türkçe Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular.....	78
4.2.1 Deney Grubu Türkçe Dersine Yönelik Ön Tutum	
Puanları Karşılaştırması.....	79
4.2.2 Deney Grubu Türkçe Dersine Yönelik Ön ve Son	
Tutum Puanları Karşılaştırması.....	80
4.2.3 Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Ön	
ve Son Tutum Puanları Karşılaştırması.....	81
4.3 Cinsiyet ile Okuduğunu Anlama Başarı Testine ve Türkçe	
Dersine Yönelik Tutum Puanları İlişkisi.....	82
4.3.1 Cinsiyet ile Okuduğunu Anlama Başarı Testi	
Puanları İlişkisi.....	83
4.3.2 Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	
Puanları Arasındaki İlişki.....	84
4.4 Cinsiyet ile Hikaye Okuma Sayısı İlişkisi.....	84
4.5 Hikaye Okuma Kampanyası Kitap Okuma Alışkanlığı	
Kazandı mı?.....	85
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>87</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>87</b>
5.1 Sonuçlar.....	87
5.2 Öneriler.....	88
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>100</b>

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
1. Deneş Deseni.....	62
2. Örneşlem Grubu.....	63
3. İlköğretim 3.,4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Okuduğunu Anlama Becerileri Analiz Tablosu.....	64
4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Madde Puanları.....	66
5. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular.....	71
6. Deneş Ve Kontrol Gruplarının Ön OABT Puanlarına İlişkin Bulgular...73	73
7. Kontrol Grubu Ön Ve Son OABT Puanlarına İlişkin Bulgular.....	73
8. Deneş Grubu Ön Ve Son OABT Puanlarına İlişkin Bulgular.....	74
9. Deneş Ve Kontrol Gruplarının Son OABT'lerine İlişkin Bulgular.....	76
10. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular.....	77
11. Deneş ve Kontrol Gruplarının TDY ön Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular.....	78
12. Deneş Grubunun TDYTÖ Ön Tutum Ve Son Tutum Puanları Arasında Karşılaştırma Bulguları.....	79
13. Deneş Ve Kontrol Grupları Son TDYTÖ Puanlarına İlişkin Bulgular....	80
14. Öğrencilerde Cinsiyet Faktörü ve OABT Puanlarına İlişkin Bulgular....	81
15. Öğrencilerde Cinsiyet Faktörü ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular.....	82
16. Cinsiyet Faktörü ve Hikâye Okuma Sayılarına İlişkin Bulgular.....	83
17. Öğrencilerde Cinsiyet Faktörü ve Deneş Sonrası Hikâye Okuma Sayılarına İlişkin Bulgular.....	86

## ÖZET

### HİKÂYE OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Ayşe ŞAHİNLİ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Mehmet Özer

Mayıs 2008, 112 Sayfa

Bu çalışmada hikâye okuma kampanyasının okuduğunu anlama başarısı ve tutum puanları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma, 2007- 2008 eğitim- öğretim yılı I. döneminde İzmir ili Buca İlçesi Dirayet Süren İlköğretim Okulu 3. sınıfları üzerinde uygulanmıştır. Örneklemdeki 69 öğrencinin 36'sı deney, 33'ü kontrol grubu öğrencileridir. Deney ve kontrol grubu, doğal sınıf koşullarının korunmasını sağlamak amacıyla ayrı şubeler olarak seçilmiştir. Araştırmada “öntest- sontest kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır.

Araştırmada veriler; Erginer (1998) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile Demirel (2004: 165) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır.

Deney öncesi, ön başarı ve tutum testi uygulanmış, kampanyada kullanılmak üzere hikâyeler seçilmiştir. Bu hikâyeler 8 haftalık deney sürecinde deney grubu öğrencileri tarafından günde en az bir hikâye hedefiyle okunmuş, deney süreci sonunda son başarı ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve tutum puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, SPSS 16.0 paket programında “t testi” ile analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda kampanyanın;

1. Okuduğunu anlama başarısında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu,
2. Tutum puanlarını ise anlamlı fark oluşturacak kadar etkilemediği,
3. Cinsiyetin başarı ve tutumda etkili olmadığı,
4. Okuma alışkanlığını geliştirdiği, tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak okullarda kitap okuma alışkanlığı geliştirmeye yönelik yarışmalar düzenlenmesi, ev ve sınıf kitaplığı oluşturmanın teşvik edilmesi, kütüphane gezileri yapılması, milli düzeyde kitap okuma alışkanlığı geliştirici projeler üretilmesi gibi öneriler dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Hikâye, Hikâye Okuma, Okuma,  
Okuduğunu Anlama, Türkçe Dersine Yönelik Tutum

**ABSTRACT****THE EFFECT OF READING STORIES ON COMPREHENDING WHAT  
HAS BEEN READ AND ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS TURKISH  
LESSON**

Ayşe ŞAHİNLİ

MASTER'S THESIS

Institute of Educational Sciences

Discipline of Primary School

Department of Primary School Teaching

Thesis advisor: Ass. Prof. Dr. Mehmet Özer

May 2008, 112 pages

In this study, the effects of campaign of reading stories on performance of comprehending what has been read and attitudes towards Turkish Lesson is investigated.

This research has been performed in the first term of 2007-2008 Education Year on the students of 3rd year of İzmir Buca Dirayet Süren Primary School. Among 69 students 36 were selected as experimental group and 33 as control group. Different classes have been selected in order to provide natural classroom environment. In this study, pre-test and post-test control group based experiment has design been used.

Data has been gathered by means of “Test of Reading What Has Been Read” by Erginer (1998) and “ Scales of Attitude Towards Turkish Lesson” by Demirel(2004: 165). Before experiment, pre-test of achievement and attitude have been applied, stories have been selected for the campaign. During eight-week-

experiment, these stories have been read by the students of control group with the idea of reading daily one story, after experiment past tests were applied. All data has been analyzed with t- test on the program of SPSS 16.0 to observe if there is a difference between of control and experimental group students.

As a result of analyses based on the campaign of reading stories;

1. A positive effect on the achievement of students of experimental group
2. There was no meaningful differences due to attitudes towards Turkish Lesson
3. Gender is not effective on achievement and attitudes towards Turkish Lesson
4. There was Improvements on study habits

Taking the results into consideration, some suggestions have been given such as at schools campaign between students in order to improve their reading habits, forming home and classroom libraries, excursion to libraries should be provided and project should be made to increase reading habits all over the country.

Key Words: Teaching Turkish, Stories, Reading Stories, Comprehending What Has Been Read and Attitude Towards Turkish Lesson

## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyayı algılamada eğitim ve öğretimin sağlıklı olabilmesi için okuma ve okuduğunu anlama her gün biraz daha önem kazanmaktadır. Bireylerin okuduğunu anlama ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri okuduğunu kavrama becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Fidan ve Baykul (1994), yaptıkları araştırmada öğrenim hayatındaki başarısızlık nedenlerinin temelinde okuduğunu anlama becerisi eksikliği olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri içerisinde yer alan okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri anlama ile desteklendiğinde amacına ulaşır. Bireyin okuduğunu, dinlediğini ve yazdığını öğrenebilmesi için, öncelikle zihinsel işlemlere tâbi tuttuğu bu öğrenim ürünlerini anlaması gerekir. Okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan; bilgi, düşünce ve duygularını sözlü veya yazılı olarak doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edemeyen bir öğrencinin, okul hayatında başarılı olması da beklenemez (Tekin, 1980: 18).



Okul hayatında başarıyı bu denli etkileyen dil eğitimi ve okuduğunu anlama becerisi, günümüzde birçok araştırmacının da çalışmalarına temel teşkil etmektedir. Rıza (2006) bir iletişim aracı olan dilin, eğitimde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. “Bu önem, eğitimin her yönüne yayılmaktadır. Dilden tüm öğretim ve öğrenme süreçleri etkilenmektedir. Dilini iyi öğrenen bir öğrenci matematik de dâhil diğer bütün derslerde de düzeyini yükseltmektedir.” Dili kullanma başarısı, yaratıcı bir dil eğitiminin gerçekleşmesiyle artacaktır. Rıza (2006) aynı makalesinde; “ Hikâyeler çocukların hayallerini daha da geliştirmekte, ufuklarını genişletmekte ve hayatlarını zenginleştirmektedir. Öte yandan da çocukların yaratıcılıkları da hayal zenginliklerine dayanmaktadır.” diyerek, hikâye okumanın gerekliliğine dikkat çeker.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın kademeli olarak uygulamaya koyduğu ilköğretim I. Kademe yeni müfredatında, dilbilgisi konuları, Türkçe dersi içeriğinden çıkartılarak, ağırlıklı bir şekilde öğrencilerin anlama, yorumlama, analiz ve sentez yapabileceği etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklere zihinsel hazırlık amacıyla da, ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin mezun olana kadar, seviyelerine göre en az 100 temel eser okumaları tavsiye edilmiştir. 2007- 2008 eğitim- öğretim yılında da, öğrencilerin okudukları kitap sayılarına karnelerde yer verilmiştir. Söz konusu adımlar öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli katkılar getirecektir. Ders kitapları içerikleri, resimleri, kapakları, ezberden çok eleştirel okuma becerileri kazandırmaya yönelik soruları, eğitim sistemimizde okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmeye yönelik adımlardır. Müfredatın değişimiyle, kitap okumanın önemi devletin eğitim politikasında da yer almıştır.

Bu çalışma; okuma alışkanlığının, okuduğunu anlamaya katkısını ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın giriş bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayıtlılar ve kısaltmalar açıklanacaktır.

## 1.1 Problem Durumu

Günümüzde eğitim alanında yapılan çalışmalar, öğrenmeyi daha etkili ve hızlı nasıl sağlarız sorusuna aranılan cevaplar üzerine yoğunlaşmaktadır. Eğitim ve öğretimin etkili olmasını sağlayan öğretim metotlarının işlevselliği araştırılırken, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin artırılmasının ihmal edilmemesi gerekmektedir.

Hazırbulunuşluk; öğrencinin geçmişte izlediği, edindiği, yaşadığı, okuduğu her şeyin oluşturduğu bilgi birikimidir. Sönmez (1994: 88)'e göre de “öğrencinin eğitim ortamına getirdiklerinin tümüdür.” En kapsamlı bilgiye kitaplar sayesinde kısa yoldan ulaşılabilirdiği de bir gerçektir. Çünkü yazarlar araştırdığı, edindiği bilgisini, tümüyle kitaplarına aktarmaktadır. Ne var ki birey okuduğunu anlayamıyorsa, okunulan materyal ne kadar çok şey anlatırsa anlatsın işe yaramayacaktır. Mevlana'nın “anlattığın karşındakinin anladıklarıyla sınırlıdır” sözü durumu özetlemektedir.

Tazebay (1997: 8) Okumanın bir alışkanlık, aynı zamanda bir tekrar işi olduğunu ifade eder. Okuma yazmayı öğrenen kişi, daha sonra hiç okuma yapmazsa, okumayı unutmasa bile, okuma becerisini geliştiremeyecek ve kötü okuyucu durumuna gelecektir. Bu durumdaki okuyucu okuduklarını anlayamayacaktır. Anlaşılmayan bir okuma ise kişiye hiçbir getiri sağlamayacak, hazırbulunuşluk düzeyini artırmayacak, eğitim öğretimde kazanması gereken davranışların kazanılmasını engelleyecektir.

Eğitimde amaç; öğretmek değil öğrenmeyi öğretmektir. Ders konuları öğrenmeyi öğrenmekte sadece bir araç olarak kalmalıdır. Asıl amaç okumayı ve okuduğunu anlamayı öğrenme olmalıdır. Çünkü okumayı ve okuduğunu anlama yollarını öğrenen öğrenci çağımız teknolojisinde bilgiye kendisi de ulaşabilecek, araştırmayı, düşünmeyi ve çözüm üretmeyi başarabilecektir.

Richaude vd., (Çev: Sarp 1990: 9), bir dinleyicinin (konuşmacının saatte en fazla konuşabileceği) 9000 kelimeyi işleme duyusu ile alırken, bir okuyucunun ise ortalama bir okuyuşla 27000 kelime okuyabileceğini belirtmektedir. Eğer bu okuyucu “kaymağını alma” tekniğine alışır, bir metinde sadece kendisini ilgilendiren bilgileri seçip okuma hızını üç katına çıkarabileceğini de belirtmektedir.

Bilgi edinmenin en kısa ve geçerli yolu okumadır. Ancak, ezberciliğe alışmış, kendi düşünce gücünü kullanmayan, okuduğunu, dinlediğini, izlediğini anlayamayan bir öğrencinin hiç bir derste başarı göstermesi beklenemez. Bu nedenle ilkokuma- yazma eğitiminin amacını Çınar (2002:7)'in ifadesiyle; “ okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmayı öğrenmek” şeklinde tanımlamak isabetli olabilir.

### **1.1.1 Okumanın ve Okuduğunu Anlamanın Önemi**

*“Kültür; okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkarmak, ders almak, düşünmek ve anlama yeteneğini geliştirebilmektir.”*

*M. Kemal Atatürk*

Teknolojinin hızla geliştiği çağımızda, bilgiye büyük bir hızla ulaşılabilmektedir. Kitapların yanı sıra, internet gibi sınırsız bir bilgi kaynağıyla, dünyanın herhangi bir yerindeki en yeni bilgiler, evdeki bilgisayar ekranına saniyeler içinde gelebilmektedir. Bu kaynak fazlalığında kişiye düşen tek şey ise, bunca bilgiyi harmanlayıp işe yarar hale getirmektir. Bu sentezi yapabilmek için en önemli araç ta okumaktır.

Yapılan istatistiksel çalışmalara göre(bk: 14)ülkemizde okuma alışkanlığının oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bilginin çok hızlı bir şekilde yayıldığı günümüzde, her alanda başarılı olabilmek için okumak ve okuduğunu anlamak lüks değil bir zorunluluktur.

Okuma; kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı; kelime ve cümleleri görmek, bunlardan hareketle paragraf ve metni anlamak olarak tanımlayan Sever (2004: 14), bir başka ifadeyle parçayı seslendirmenin ötesinde, düşünmeyi gerektiren bir etkinlik olarak ta açıklamaktadır. Sever'in ifade ettiği düşünme etkinliği, okuduğunu anlamlandırma sürecidir. Bireylerin metin- okur ilişkisinde kendilerine sunulan anlam evrenini iyi anlayabilmeleri; sahip oldukları kelime hazinesi, bilgi ve beceri düzeyleriyle yakından ilgilidir.

Okumayı;

Kimmel ve Segel (1983: 12); “Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuma amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan bir takım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisi”

Demirel (2000: 59) ise; “bir yazıyı, bir paragrafı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla görme, algılama ve kavrama süreci.”, olarak tanımlarlar.

Okuma, görme, anlama ve bellek ile ilişkili olup, okuma için her üç yeteneğinde birlikte çalışması gerekmektedir (Güneş 1997: 53). Çeşitli araştırmalarda farklı şekillerde tanımlanmış olsa da, okuma anlamadan ayrı görülmemiştir.

Uluslar arası öğrenci değerlendirme programı tarafından yapılan diğer bir araştırma PISA 2003'tür. Bu çalışmada “Okuryazarlık”, öğrencilerin temel derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri gerekli oldukları yer ve zamanlarda kullanabilme, çeşitli durumlardaki problemleri analiz edebilme, muhakeme edebilme, elde ettiği sonuçları etkili biçimde sunabilme olarak tanımlanmıştır(PISA 2003: 3).

Araştırmacı da, öğrenme ve öğretme etkinlikleri içerisinde yer alan okuma, yazma ve dinleme etkinliklerinin anlama ile desteklenebiliyorsa amacına ulaşacağını

düşünmektedir. Bireyin okuduğunu, dinlediğini, yazdığını öğrenebilmesi için, öncelikle bu öğrenim ürünlerini zihinsel işlemlere tâbi tutup, anlaması gerekir.

Okul hayatında başarıyı bu denli etkileyen okuduğunu anlama becerisi günümüzde birçok araştırmacının da çalışmalarına temel oluşturmaktadır. Yangın (1999)' a göre 'Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir. Dil sembollerinin anlamlandırılması, göz ve beyinin ortaklaşa gerçekleştirdikleri bir etkinliktir'. Sever (2004: 14) de; öğrencinin okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlamasının, anladıklarını, tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatmasını kelime dağarcığına bağlamaktadır. Kelime dağarcığının zenginliği de okuma etkinliğine bağlı olduğundan, özellikle 1. kademedeki okuma alışkanlığının büyük ölçüde kazandırılmış olması gerekmektedir.

Ruşen(1995: 143) "anlama; görülen, işitilen okunanların kavranması ve algılanmasıdır. Böylece anlama, kişilerin öğrenim, eğitim deneyimlerinden elde ettiklerinin tümü anlamına gelmektedir." ifade etmektedir. Anlamayı Calp (2005: 66): "Duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan materyallerden; görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma; söylenilmek isteneni ve ya neye işaret edildiğini kavrama ve bilgi edinme, bütün bunları önceki bilgilerimizle karşılaştırarak yorumlama ve yeniden anlamlandırma süreci" olarak tanımlamıştır. Ayrıca anlamının önemine Demirel (1995: 71) şöyle değinmektedir: "İki ayrı çaba gibi görünen "okuma" ve "anlama" aslında neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister"

Eğitimde verimliliğin artırılması ve öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin anlama- kavrama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir (Calp, 2005: 81). Durum böyle olduğuna göre, daha iyi anlamak için hangi çalışmalar yapılmalıdır?

Okuma eyleminde "neden okuyorum?" sorusuna iyi bir cevap vermek, kişinin okumada anlama hedefine ulaşabilmesini sağlayacaktır. Uluslar arası düzeyde

okuma, amaçları, yöntemleri ve anlama üzerinde yapılan bir araştırma olan PIRLS 2001’de okuma amaçları “bilgi elde etmek ve kullanmak, okuma deneyimi kazanmak” şeklinde belirtilmiştir. Öte yandan aynı araştırmada, okumanın amacı ne olursa olsun, okunan materyalin anlaşılması için takip edilen süreçleri dört basamakta toplamıştır:

1. Açık Bir Şekilde İfade Edilmiş Bilgi Ve Fikirler Üzerinde Çıkarımlar Yapma: Başarılı bir çıkarım yapma oldukça ani ya da otomatik olarak metnin anlaşılmasını gerektirir. Bu süreç neredeyse hiç yorumlama gerektirmez. Anlamda doldurulması gereken boşluklar yoktur. Anlam kesindir ve metinde ifade edilmiştir. Ancak okur istenilen bilgi ile ilgili bilgiyi ayırt edebilmelidir.

Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri: Okumanın amacına ilişkin olan bilginin tanımlanması, belirli fikirlerin aranması, kelime ya da kelime gruplarının anlamlarının bulunması, hikâyenin yeri ve zamanının vs. belirlenmesi, ana fikrin bulunması (açıkça ifade edilmiş ise) şeklindedir.

2. Doğrudan Çıkarımlar Yapma; Doğrudan çıkarımlar yapma tamamen metine dayalıdır. Metinde açıkça ifade edilmese de, anlam oldukça açıktır. Becerikli okuyucular bu tür çıkarımları otomatik olarak yapabilir. Onlar metinde açıkça ifade edilmese bile iki ya da daha fazla bilgiyi hemen ilişkilendirebilirler.

Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri: neden sonuç ilişkisinin çıkarılması, bir dizi tartışma sonucunda ana fikrin ne olduğunun ortaya çıkarılması, bir zamirle ifade edilmiş ismin bulunması, metinde yapılan genellemelerin belirlenmesi, iki karakter arasındaki ilişkinin tanımlanması şeklinde özetlenebilir.

3. Fikir ve Bilgileri Birleştirme ve Yorumlama: Bu süreçte okur, ayrıntıları ilişkilendirerek daha genel sonuçlara ulaşabilir. Her durumda, okur cümle seviyesinin ötesinde yer almaktadır.

Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri: bir metinden genel bir mesaj ya da tema çıkarılması, karakterlerin eylemlerine bir alternatif bulunması, metinde yer alan bilginin karşılaştırılması ve kıyaslanması, hikâyede egemen olan düşüncenin tanımlanması, metinde yer alan bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilirliğinin yorumlanması şeklinde özetlenebilir.

4. Metnin Öğelerini, İçeriğini ve Dilini İnceleme ve Değerlendirme; Metnin yapısı ve dili gibi öğelerini ele alırken, okur metne verilen anlamın nasıl sunulduğunu inceler. Aynı zamanda yazarın bilgiyi aktarım yolları, bilginin doğruluğu konusunda yargılarda bulunur ve yazarın amacını, bakış açısını ya da becerisini sorgular. Okuyucu dünyayı nasıl algıladığına ve önceki bilgilerine dayanarak yorumda bulunur.

Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri: Anlatılan olayların gerçekte olma olasılığının değerlendirilmesi, yazarın nasıl sürpriz bir son hazırladığının tanımlanması, metindeki bilginin açıklığının ve doğruluğunun yargılanması, ana fikir etrafında yazarın bakış açısının ne olduğunun belirlenmesi, seçilen sıfatların anlamı nasıl etkilediğinin tanımlanması şeklindedir.

Okuyucu bu süreçleri bilir ve okuma eylemi sırasında bilinçli olarak kullanırsa, anlama seviyesini daha üst seviyeye yükseltebilecektir.

Anlayarak okuma sürecinin ilk aşaması iyi okumak, sonraki aşaması ise okunulanı kavramaktır. Yazılanı anlamak ve kavramak için, Demirel (2000: 68)'e göre:

- a. Yazıda ele alınan konuyu belirleme,
- b. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptama,

- c. Ana fikri araştırıp bulma,
- d. Yardımcı fikirleri inceleme,
- e. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarma,
- f. Metin anlaşılmadığında okuma hızını düşürme, gibi noktalara özen gösterilmelidir.

Aynı konuda Baltaş (1999:136)' ta etkin okuma yapmayı ve bu tür okumanın öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Okumada verimi artırmak ve başarıyı yükseltmek için İSOAT tekniğini önermiştir. Aynı tekniği Fender(1998: 134)'de güçlü bir okuma sistemi olarak önermiş, düzenli takip edilen bir okuma yönteminin, başarıyı da beraberinde getireceğini savunmuştur. Baltaş (1999:136) ve Fender(1998: 134), Robinsen'in okuyarak öğrenme yöntemi olarak 1960'larda geliştirdiği SQ3R (Survey, Question, Read, Recall, Review) modelini önermiştir. Bu kod Türkçeye Yurdağül Yüksel tarafından İSOAT( İzle, Sor, Oku, Anlat, Tekrarla) şeklinde çevrilmiştir. Uygulama kolaylığı olan İSOAT yönteminin basamakları şunlardır:

- a. İzle: Bölüm içinde ne anlatıldığını anlayabilmek ve genel bir fikir edinmek için göz atma tekniğidir. Bu göz gezdirme işlemi sırasında ana başlıklar, alt başlıklar, koyu ve italik basılı yerler, şekil, grafik, resimler ve bunların altyazıları, paragrafın ilk ve son bölümleri varsa özet okunmalıdır.
- b. Sor: Bu bölüm yada kitabı okumakla ne kazanmak istiyorum?" sorusu, amaçlı okumayı ve beraberinde gereksileri atlamayı ve daha kalıcı bilgi edinmeyi sağlar.
- c. Oku: Daha önce çıkarılan sorulara cevap bulma amacıyla okuma yapılır.
- d. Anlat: Önemli noktalar ve anahtar kelimeleri kullanarak, belirlenen hedeflere yönelik cevaplar yüksek sesle anlatılır. Eflatun "izlenimler insan



beynine mum yüzey üzerine kaydedildiği gibi kaydedilir.” demiştir. Belirgin hale getirmek tekrar ve alıştırmalarla mümkündür. Okuduğunu anlatma bize tekrar ve alıştırmaya imkân sunar.

Demirel (1999: 47- 48) Kinder’den(1973: 39) aktardığına göre, A.B.D. Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre: Okunanların %10’u, işitilenlerin %20’si, görülenlerin %30’u, hem görülüp hem işitilenlerin %50’si, söylenenlerin %70’i, yapıp söylenenlerin ise %90’ı hatırdan kalmaktadır. Anlatmak, %70 öğrenme sağladığından ihmal edilmemesi gereken bir öğrenim yöntemidir.

e. Tekrarla: Hafızada tekrarlanmayan bilgi öğrenilememiş demektir. Öğrenimin ve hatırlanmanın iyi düzeyde olması, konu üzerinde çok uzun vakit geçirmekle değil, çok sayıda tekrar yapmakla mümkündür.

Kaya (2006: 17) hazırladığı “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı tezinde okuduğunu anlama düzeyini artırabilmek için deneyinde; BİÖ, özetleme ve yukarıda açıklanan İSOAT tekniklerini kullanmıştır.

- Kullanılan diğer bir teknik ise özetlemedir. Özet TDK sözlüğünde: bir yazı veya sözün anlamını kısa ve özlü biçimde veren yazı veya söz olarak tanımlanmaktadır. Yani özetleme; orijinal metni temsil edebilen yeni, tutarlı ve kısa bir metnin oluşturulmasıdır. Özetleme Senemoğlu(1999: 22)’nin ifadesiyle hatırlama ve kavramayı artırıcı bir teknik olarak kullanmıştır. Ancak Subaşı (1999)’na göre, bu tekniğin öğrenilmesi; zaman alıcı, bol alıştırmaya gerektiren, zor bir süreçtir. Son yıllarda okuduğunu anlama üzerine yapılan bilimsel çalışmalar okuduğunu anlamayı sağlayıcı bazı öğrenme teknikleri olduğunun ve bunların öğretilebileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu tekniklerden biri de

okuduklarımızı özetlemedir(Görgeç, 1997, 22). Kaya (2006: 64)'nın yaptığı araştırmalara göre:

- ✓ Özetleme, okuyucunun metindeki bilgilerin önem derecesini belirlemelerini sağlayan bir tekniktir.
  - ✓ Bilginin yeniden gözden geçirilerek tekrar olanağı sağlar.
  - ✓ Metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaştırır.
  - ✓ Öğrenciyi anlamlı okumaya yönlendirir.
- Araştırmada kullanılan diğer bir teknik BİÖ yani: Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? Bu stratejide üç aşamalı bir tablo oluşturulur. İlk iki aşama okuyucu tarafından, okumaya başlamadan önce doldurulur. Son aşama ise okuma bitince tamamlanır. Yine Kaya(2006: 18) 'nın bu teknikle ilgili Ogle(1986 akt: Jared:1997)' dan aktardığına göre, listeleme süresince öğrencilerin bilme arzuları artmakta, kendi sorularını bulup daha iyi analiz edebilmelerine olanak sağlanmaktadır.

Okuduğunu anlama etkinliğinin geliştirilmesi, eğitim öğretimin sağlıklı olabilmesi için çok önemlidir. Oktay ve Aktan(1997: 362) çocuğun öğrenim hayatı boyunca göstereceği başarının büyük ölçüde, dili öğrenme ve kullanma, yazılı materyalleri okuma, anlama ve anlatmaya bağlı olduğunu belirtmektedirler. Özçelik (1992: 102) Okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaşmakta, düşük olanların ise zorlaşmakta olduğunu belirtir. Bu durum “öğrenmeyi etkileyen okuduğunu anlama becerisinin nasıl artırılabilir?” sorusunu eğitimcilerin gündemine taşımaktadır. Çünkü Egeliolu (1993: 229)'nun araştırma sonuçlarına göre de, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılınsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmeler gerçekleşmeyecektir.

“Bir paragrafı anlayarak okuma, bir matematik problemini çözmeye benzer. Nasıl problemin çözümünde verilen öğeler arasındaki ilişkiyi doğru kurmak bir zorunluluksa, paragrafı oluşturan sözcükleri de doğru algılama, birbiriyle ilişkilerini bulma, yansıtıkları düşünceyi görme de öylesine bir zorunluluktur(Thorndike, Akt: Özdemir, 1983: 65).” Bu düşünce düzenini görmek, aynı matematik problemlerinin çözümünün kolay başarılmasının temelinde olduğu gibi, alıştırmaya gerektirmektedir. Öğrencilere bu alıştırmaya imkânını sunabilirsek, zihinlerinde okuduğunu daha rahat anlamlandırabileceği pencerelerin açılmasını sağlayabiliriz.

Bu sebeple okumayı öğrendiği andan itibaren, öğrencinin ders dışında okuma etkinliklerine özendirilmesinin, bu etkinliklerin devamlı olup olmadığının izlenmesinin okuduğunu anlamaya katkısı olabileceği düşünülmektedir. Kaldan (2007: 23)’ın da yayınlanmamış yüksek lisans tezinde belirttiği üzere; 1. sınıfta vermeye başlanan okuma öğretimi, sadece eğitim hayatı ile sınırlı değildir. Bireyler hayatları boyunca okuma etkinliği ile karşılaşacaklardır. İlköğretim hayatı boyunca okuma ve anlama çalışmalarına ağırlık verilmeli, ortaya çıkan ve çıkabilecek problemler için önlemler alınmalı, okuduğunu anlamayı geliştirecek planlamalar yapılmalı, projeler üretilmelidir.

Okuduğunu anlamayı geliştirici bir başka planlamayı ise Yalçın(2002: 63) ortaya koymuştur. Yalçın eserinde öğrencilere okuma yeteneği ile birlikte muhakeme yeteneği kazandırılması gerektiğini, okuma eğitiminin amacına ulaşması için, okuyarak edinilen bilginin beyin süzgecinden geçirildiğinde okuma hedeflerinin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Okumanın amacına ulaşmasını öğrencilere, eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması ile mümkün olduğunu ifade eden Yalçın, okuma sırasında sırasıyla şu sorulara cevap bularak okumalarına devam etmelerini önermiştir:

1. Bunu niçin okuyorum?
2. Bu metni veya kitabı kim yazdı?
3. Yazarın anlatmak istediğini anlar mıyım?
4. Kitabı ya da metni okumadan önce onun hakkında neler düşünmeliyim?
5. Okuduğum düşüncelerin doğruluğunu nasıl araştırmalıyım?

6. Bu metindeki gerçeklerle benim yaşadıklarım arasında nasıl bir ilişki var?
7. Okuduğum metindeki düşüncelerin doğruluğunu çevremde tartışırken nasıl bir yol izlemeli kimlerle tartışmalıyım?

Bu sorulara cevap vererek sistemli bir okumayı ise öğrenci öğretmenin rehberliğinde alışkanlık haline getirebilecektir.

Okumak ve okuduğunu anlamak bu denli önemliyken, maalesef ülkemizde bu konuya yeterince önem verilmediği anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar, ülkemizdeki okuma oranlarının pek te iç açıcı olmadığını göstermektedir.

Çocuk Vakfı tarafından düzenlenen “Türkiye’nin Okuma alışkanlıkları karnesi- Eylül 2006” adlı çalışma yapılan akademik çalışmaları toparlayarak aşağıdaki bilgileri sunmaktadır:

- Gençlerin %70’i hiç kitap okumuyor, Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı %0 1.
- Ayrıca üniversitelerde okuma alışkanlığını Gazi Üniversitesi’nde görevli 1915 öğretim üyesi arasında yapılan araştırma sonuçları gözler önüne seriyor:
 

kitap			okumuyor
yüzde	56.2’si	ayda	1-2
yüzde	17.5’i	ayda	3-5
yüzde 4.5’i		ayda	6-10 kitap okuyor.
- Nüfusun yüzde 40’ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmiyor (Birkaç kez gidenlerin oranı yüzde 31)
- Kütüphaneye gidenlerin yalnızca yüzde 8’i kitap okuma amacıyla gidiyor.

- İhtiyaç maddeleri sıralamasında kitap 235'inci sıradadır. Uluslar arası ortalama, öğrencilerin çoğunun evlerinde 25'ten fazla kitap var, Türkiye'de, öğrencilerin yalnızca yüzde 19'u, 25'ten fazla kitaba sahip.
- ... ve Öğretmenler genelde kitap okumuyor: yüzde 33.4'ü düzenli yüzde 63.3'ü bazen kitap okuyor yüzde 3.3'ü hiç kitap okumuyor
- Türkiye'de kitaba yılda harcanan para 45 sent

Okuma oranının düşük olduğu bir toplumun bireyleri düşünme gücünden de yoksundur. Düşünme gücü olmayan bireylerden oluşan toplumun da üretici bir toplum olması beklenemez. Atatürk'ün hedef olarak gösterdiği muasır medeniyetler seviyesine ise ancak üretken bir toplum ile ulaşılabilir.

### 1.1.2 Eğitimde Hikâye

Hikâye;

Türk Dil Kurumu sözlüğünde,

1. Bir olayın sözlü ya da yazılı olarak anlatılması,

2. Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı,

Türk Dili Edebiyatı Ansiklopedisinde ise(:225); “mensur, genellikle muhayyile mahsulü veya gerçek bir olaya dayanmasına rağmen süslenmiş, soyutlanmış ve dolayısıyla yazarın yeniden yorumladığı bir eser” olarak tanımlanmıştır.

Özön(1954: 121), romanın Türk edebiyatına girişine kadar (tanzimattan 20 yıl sonrası), uzun ya da kısa insan başından geçebilecek, yazarların tasarladıkları (manzum ya da nesir) olayların tümüne hikâye dendiğini belirtir.

Akalın (1984: 136) hikâyeyi, “insanların başından geçmiş ya da geçebilecek soydan olayları anlatan kısa yazı” olarak tanımlarken, romanla arasındaki farkı, olayların tek yönüyle ilgilenme ve hayatın ince detaylarına girmeme olarak belirtir.

Kavcar( 2002: 86) hikâyenin ne olduğunu anlamak için yapısını oluşturan kişi, olay ve durum, yer öğelerinin iyi tanınması ve belirlenebilmesi gerekliliğini belirtir. Bu üç öge anlaşılırsa hikâye de anlaşılacaktır.

Çıkla(2001: 256); “Hikâye ve romanlar, insan kalbinin en seçkin duygularını, insanlığın en önemli hallerini anlatırlar” der. Hikâyenin ayrıntılara boğulmamış, kısa anlatımıyla romandan ayrıldığını belirten Çıkla, hikâyede gerçek ya da kurmaca bilgiler olabileceği fikri ile Çağın (2007: 6)’la aynı doğrultudadır. Bu yüzden birçok bilim adamı Çıkla(2001: 258)’nın belirttiğine göre; masal, efsane gibi anlatı türleriyle hikâyeyi aynı kategoride değerlendirirler.

Rıza(1999:113); hikâye ve romanların okuma alışkanlığı kazandırılması için oldukça uygun eserler olduğunu belirtir. Devamla; hikâyedeki kahramanlar ve olaylar, çocuğun ilgisini çeker. Çok okumak, kelime hazinesini geliştirir, düşüncelerini düzgün şekilde ifade etmelerine olanak sağlar. Yine aynı eserinde(:186), hikâyeleri çocukların yaşamında önemli etkiler bırakan önemli bir eğitim aracı olarak tanımlamaktadır. Çocukluk dönemi, Karakter oluşturulan dönem olup, hikâye kahramanları çocuklara model olmaktadır. Bu husus dikkate alınarak, çocuklara gelişigüzel hikâyeler verilmemeli, onları ahlaki yönden geliştirici, akademik benliklerine katkıda bulunucu hikâyelerle karşılaştırma konusunda öğretmenler ve veliler gereken özeni göstermelidirler.

Kaplan( 1979: 9)’a göre hikâyeci insanı ve hayatı ilim adamlarından daha iyi anlar. Hikâyenin zengin içerikli ve güzel olmasını yazarın hayatı derin anlamasına bağlayan Kaplan’ın düşüncesine, ters mantıkla bakılacak olursa, muhtevası zengin ve

güzel hikâyeler okuyan kişinin, hayatı ve olayları okumayanlara göre daha iyi kavrayabileceği söylenebilir. Yine Kaplan( 1979: 10)'a göre, hikâyecinin dar hacme dünyayı sıkıştırma, her hikâyesinde insanın ve hayatın ayrı bir yönünü ele alma gayreti, okuyucuya, anlaşılması son derece güç olan insanı daha rahat anlama fırsatları hazırlar. Ancak okuyucu sanat eserini okurken “aktif, inceleyici, saygılı ( Kaplan, 1979: 10) bir tavır takınırsa bu fırsattan istifade edebilir.

Çağın (2007: 6) hikâyenin; kısa ve çarpıcı bir olay üzerinde durması bakımından yoğun, canlı anlatımı dolayısıyla güçlü bir etkisi olduğunu ifade eder. Sözü edilen yoğun ve güçlü etkisi nedeniyle hikâyeler okuyucuya;

- Yorum yapma (Bruner, 1990),
- Anlamı açıklama,(Gudmundsdottir, 1995),
- Organize etme, hatırlama (Bruner, 1990),
- Problem çözmede (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatlar sunma,
- Yaşanmış tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirme (McEwan ve Egan 1995) ve bu yaşantılardan ders alma, olanağı sağlar((Kaya 2006: 65).

Chen, Fertig ve Wood(2003) hikâyeyi; tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsur olarak görmekte-dirler.

Kısaca hikâyeler önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve öğrenme araçlarıdır. Hatırlamayı kolaylaştırır, karşılaşılan problemlere çözüm üretmede farklı bakış açıları geliştirir ve kişiye tecrübe kazandırır.

### **1.1.3 Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılır?**

Kitap okumak; okumayı geliştirir, hayata bakış açısını genişletir, kültürel zenginlik oluşturur, kelime hazinesini artırır. Anlatım ve konuşma gücü kazandırır. Hayal gücünü, yaratıcılığı, ufku genişletir. Çok okuyan kişinin birikimi fazlalaşır, yazarken kendini rahat ve net ifade edebilir. Okumanın daha birçok yararı sıralanabilir. Peki, okuma alışkanlığı nedir ve nasıl kazanılır?

“Çok iyi öğrenilmiş, düşünülmeden, otomatik olarak yapılan hareketlere alışkanlık denir” şeklinde alışkanlığı tanımlayan Baymur( :176) devamla, bir davranışın alışkanlık haline gelebilmesi için doyum sağlaması, bir ihtiyacı gidermesi ve çokça tekrar edilmesi gerektiğini belirtir. Çok iyi öğrenilmiş ve belleniş bilgiler, programlanmışçasına tekrar edilir. Okumanın da alışkanlık haline gelmesi, iyi öğrenilmesine ve her fırsatta tekrarına bağlıdır.

Okumayı öğrendikten sonra bu eylemi istekli biçimde sürdürme becerisine okuma alışkanlığı denir (<http://www.cocukvakfi.org.tr/soru2.htm>). Öz (2006:216) çocukların okumada hız kazandıkça, uzun yazıları okumaktan zevk almaya başladıklarını ifade eder. Okumaktan zevk aldıkça merak uyanır, meraklandıkça sürekli okuma arzusu duyulmaya başlanır. Çocuklara hızlı, doğru ve anlamlı okuma becerisi kazandırma, okuma alışkanlığı geliştirmenin temel ön koşuludur. Okumayı öğrenen bireyin, okumaya istekli bir şekilde devam etmesi için; önce okumayı iyi öğrenmesi, daha sonra buna ihtiyaç hissetmesi gerekecektir. Öğrenci okumanın gerçekte bir ihtiyaç olduğunu yaşantıları yoluyla öğrenecektir. Burada aile, öğretmen ve çevre, okuma alışkanlığının gelişimi için özverili ve sistemli bir şekilde çalışmalıdır. Nitekim bu konuda Yalçın(2002: 54)’da okuma eğitiminin 15 yaşın sonuna kadar planlı ve düzenli bir şekilde takibi ile okuma alışkanlığının gelişebileceğini belirtmektedir. Okuma alışkanlığını bir ağaç olarak düşünen Yalçın, bu ağacın köklerinin 15 yaşına kadar ne denli sağlamlaştırılırsa o denli okuma alışkanlığının devam edeceğini söylemektedir.

Hikâye okumak Rıza (1999: 187)’ya göre; öğrencilerin dillerinin, inceleme araştırma becerilerinin, ufuklarının, karakterlerinin gelişmesine, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumlarının artması, yaratıcılıklarının gelişmesi hikâye okuma alışkanlığı kazanmalarıyla yakından ilgilidir. Ayrıca Rıza (1999:113), ilköğretimin ilk yıllarından itibaren, öğrencilerin okumaya yönlendirilmesinin ve okuma alışkanlığı kazandırılmasının bilgi birikimlerini artıracığını belirtir.

Milli Eğitim amaçları içinde İlköğretimin amacı; “her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık



kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.” şeklinde belirtilmektedir. Ne var ki, bir üst öğrenime geçiş için gerekli olan sınavlara öğrenci hazırlamak adına, eğitim- öğretimde bilgi kısmı tamamlanmaya çalışılırken beceri, davranış ve alışkanlık kazandırma hedefi unutulmaktadır.

Güzel alışkanlıklar kazanma konusunda Bacon “Mademki alışkanlıklar hayatımızın hâkimidir, öyleyse güzel alışkanlıklar edinmeliyiz.” derken Epiktetos “Kötü alışkanlıkları iyi alışkanlıklar edinerek yenebiliriz.” demektedir. Demek ki okumama alışkanlığını iyi bir okuma alışkanlığı kazanarak yenebiliriz. Pelaut “Okuma alışkanlığı kazanmayan birinin eğitimi yarım kalmış demektir.” diyerek okuma alışkanlığı üzerindeki düşüncesini belirtmiştir. Okullarımızda verilmesi gereken en önemli eğitim, okuma alışkanlığının kazandırılmasıdır. İbn-i Haldun’un ifadesiyle, insan alışkanlıklarının çocuğudur. Okumada alışkanlık kazanmış birey, okumaya ihtiyaç hissedecek bu eylemi gereksiz görmeyecektir. Ülkemizde bilim ve tekniğin ilerlemesi, kültürlü nesiller yetişmesine, bu da okuma alışkanlığı kazanmış bireylere bağlıdır.

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda Yılmaz (1994: 32):

1. Çocukluk dönemi kişiliğin oluştuğu dönemdir
2. Okuma, sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğin temel taşlarından birisidir.
3. Ebeveyn ve öğretmen, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma da doğrudan sorumludur.
4. Okuma alışkanlığı, ancak çocukluk döneminde kazanılır.” şeklinde belirttiği dört noktanın bilincine varılması, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasına etki eder demiştir. Unutulmamalıdır ki; ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocuklara göstereceği ilgi, vereceği destek çocukların bu gün ve gelecekte okuyan ve ne istediğini bilen bireyler olmasını sağlayacaktır.

Baumberger(1990: 45) 'in ebeveynlerin çocuklarında okuma alışkanlığını geliştirme önerileri aşağıda sıralanmıştır;

- Ebeveynler çocuklarına sık sık, yüksek sesle hikayeler okuyabilir ve anlatabilir,
- Çocukların gereksinimleri ve yaşına göre evlerinde kitaplık oluşturabilir,
- Ailece belli zamanlarda, belli bir sürenin okumaya ayrılması sağlanabilir,
- Çocuklarına okudukları şeylerin önemi anlatılabilir,
- Çocuklar, harçlıklarının bir kısmını kitap almak için harcaması konusunda eğitebilirler.

Çocukların oyun oynamak varken, okuma, yazma ve birtakım bilgiler edinmeye sıcak bakmayacaklarını belirten Çıkla (2005), bu durumda okuma alışkanlığı edinmek ve bilimsel bilgiler edindirmek için çocuklara, eğlenceli yollar sunulması gerekliliğine dikkat çeker. Böylesine bir çaba sonucu çocukların okumayı ve çalışmayı sevmeye başlayacaklarını ifade eden Çıkla (2005), çocuklara okumayı sevdirmenin yolları olarak ebeveynlere şu tavsiyelerde bulunur:

a) Okul çağı öncesinde ebeveynin çocuğa özellikle uyku öncesinde masal, hikâye, fıkra türünden metinler anlatması veya okuması,

b) Okul çağında çocuğun yaşına, ilgi ve düzeyine uygun yayınların anne-babalar tarafından çocuğa ulaştırılması ve çocuğun bunları okuması için teşvik edilmesi,

c) Okul çağından itibaren çocuğun ileriki yaşlarda okumayı seven bir birey olabilmesi için ödüllendirilmesi,

d) Çocuğun evde anne ve babasının sık sık gazete, dergi, kitap okuduğunu görmesi.

Göktürk (2002: 47), öğrenim süreci içerisinde bireylere kuru bir okuma becerisi kazandırmak yerine araştırıcı, bilgilendirici, duygu ve düşünceyi geliştirici bir okuma alışkanlığı edindirmek gerektiğini belirtmektedir. Okuma alışkanlığını geliştirmek için ortamın da bu isteğe destek olması gerekir. Okuma ortamının düzenlenmesi için şu konular göz ardı edilmemelidir:

1. Oturulan sandalye çok sert ya da çok yumuşak olmamalı,
2. Aydınlatma gözü doğrudan etkilememeli,
3. Göz ile metin arası mesafe uygun olmalı (en az 30 cm),
4. Bedensel ve zihinsel yorgunluğun dikkat dağınıklığına yol açacağı ve anlamayı olumsuz etkileyeceği unutulmamalı, önlem alınmalı,
5. Dikkatin rahat toplanabileceği sessiz bir ortam seçilmeli,
6. Anlama her tür önleme rağmen gerçekleşmiyorsa vitamin eksikliği ve fizyolojik başka etkiler için uzmanlarınca kesinlikle araştırılmalıdır.

#### **1.1.4 Türkçe Ders Programında Okuduğunu Anlamanın Yeri**

Milli Eğitim Bakanlığı 1999 senesinde etkili öğretme ve öğrenme el kitaplarını (12 adet) hazırlamış, bunlardan 4. sünü “ İlköğretimde Türkçe Öğretimi” ne ayırmıştır. Yangın(1999)’ın hazırladığı söz konusu program kitabı \* İletişim, Dil ve Dil Edinimi, \* sözcük ya da Sözcük Grupları Öğretimi, \*Dil Bilgisi Öğretimi, \*Anlama Öğretimi, \*Anlatma Öğretimi olarak 5 ana bölümden oluşmuştur. Anlama öğretimi Türkçenin en temel alanlarından biridir. Bu kısımda modül 4’te yer alan okuma ve anlama ile ilgili bölümlere yer verilecektir;

Okumanın insan yaşamında oldukça önemli bir yeri vardır. İnsanlar, hem öğrenim dönemleri boyunca hem de bunun dışındaki dönemlerde, pek çok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinirler. Bunun dışında, iş hayatında bilgi alışverişinin büyük bölümü, resmi yazışmalar dolayısıyla okuma yoluyla gerçekleştirilir. İnsanlar yalnızca zevk almak amacıyla da okurlar. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki belirlenmiştir. (Yangın, 1999: 67)

Sözle ya da yazıyla anlatılanları anlama, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceridir. Anlama, iletişimin, öğrenimin temel basamaklarından biridir. Bu süreçte alıcı, verici tarafından iletilen bilgiyi almak, eski bilgileriyle karşılaştırıp yorumlamak, bir başka deyişle anlamak zorundadır.

Okuma, okuyarak öğrenilir. Bunun için öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında öğrencileri okumaya özendirecek ortamlar yaratmaları gereklidir. Bu sebeple;

- Sınıfta bir sınıf kitaplığı oluşturulmalıdır.
- Düzeylerine uygun gazete ve dergilerin sınıfta okunması teşvik edilmelidir.
- Okuduklarını sınıfta aktaranlar, Türkçe dersine ilişkin olumlu notla ödüllendirilmelidir.

Türkçe öğretimi ile ilgili bu öneriler esas olmakla birlikte 2005 senesinde Milli Eğitim sisteminde köklü bir değişiklik yapıp, yapılandırıcı modele geçiş yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda konuyla ilgili ayrıntılardan bazıları şunlardır:

Yapılandırıcı yaklaşım, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek yerine, bilgiye kendileri ulaşarak, bilgiyi yorumlamalarını, anlamlandırmalarını ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu gereklilik nedeniyle bireyler bilgiyi ezberlememeli, anlamlandırıp, yorumlamayı öğrenmeli ve

bu beceriyi hayat boyu sürdürebilmelidir. Hedeflenen eğitim, yapılandırıcı yaklaşımın gündeme alınmasına ve ülkemiz şartlarına uygun şekilde geliştirilmesine vesile olmuştur.

Yapılandırıcı yaklaşım öğrenmeyi: öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi, olarak ele alır. Böylece öğrenme, öğrencinin kendi çabası sonucu olmalıdır. Yeni yaklaşıma göre öğrenci:

- Bilgiyi araştırır, bulur, yorumlar ve analiz eder.
- Bilgi aracılığıyla zihinsel becerilerini geliştirir,
- Ön bilgileriyle, yeni öğrendiği bilgileri bütünleştirir.

Dikkat edilirse yapılandırıcı yaklaşımın öğrenciden beklentileri daha fazladır ve öğrencinin tartışmasız bir şekilde çok iyi bir okuyucu olmasını gerektirir.

Okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış iletişimleri, duyu organları yoluyla algılayıp kavramak, anlamlandırmak, yorumlamak, düşünce yürütmek ve yargıya varmaktır. Okulda öğrenme büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır. Öğretmenler okuma çalışmalarlarıyla öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisi kazandırmaya, okuma zevki vermeye ve onların kelime dağarcığını zenginleştirmeye çalışmalıdırlar.

Okuma zihnin gelişiminde en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması, özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması, diğer derslerde başarılı olması, gazete- afiş- dergilerdeki ilgilendiği konuları anlaması, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmesi açısından oldukça önemlidir(MEB, 2005: 20).

Yine Program Kılavuzunda(MEB, 2005: 158), Türkçe öğretiminde öğrenmek anlam kurmaya bağlanmıştır. Anlamayı da metnin bütünündeki anlamı kavramak olarak ele almaktadır. Bütünün kavranması kelime çalışmaları yapılarak, bilinmeyen kelimelerin tanınması ile yakından ilgilidir.

Araştırma 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Yapılandırıcı eğitim modelinde, okuduğunu anlama kazanımları (MEB, 2005: 74- 75), aşağıdaki gibidir:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
16. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
17. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
18. Okuduklarının konusunu belirler.
19. Okuduğunun ana fikrini belirler.
20. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
21. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
22. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.
23. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
24. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
25. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
26. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
27. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
28. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
29. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
30. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
31. Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
32. Okuduğunu özetler
33. Okuduklarında "hikâye unsurları" nı belirler.
34. Yazarın amacını belirler.
35. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
36. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
37. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
38. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.
39. Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
40. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
41. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.

42. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığımı bilerek okur

### 1.1.5 Tutum

“Tutumlar oldukça organize olmuş, uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edinir.”(Baron ve Byrne, 1977: 95; akt: Cüceloğlu, 1999: 521)

TDK sözlüğünde; tutulan yol davranış olarak tanımlanan tutumlar doğrudan gözlemlenebilir ve ölçülebilir değildirler. Bireylerin davranışları ile, tutumları hakkında fikir edinebiliriz. Çünkü tutum bir düşünce biçimidir. Birey bu düşünce biçimi sayesinde, olaylara bakış açısında ve davranışlarında kişiye özgü, kendisine göre bir tutarlılık oluşturur. Doğrudan gözlenemeyen tutumlar konusunda çıkarımlar yaparız: örneğin; Türkçe dersine girmekten kaçan, Türkçe sınavlarında başarısız olan, ödevlerini yapmayan bir öğrencinin, Türkçe dersine karşı olumsuz tutumu olduğu düşünülür.

Tutum; insanın eğitimi, inancı ve yaşantıları yoluyla oluşur. Kişinin hareketlerini, davranışlarını sahip olduğu değerler yönlendirir. İşte bu değerler bütününe tutum denir. Tutum konusu dünyada 19. yüzyılda incelenmeye başlamış, ülkemiz için de oldukça yeni bir konudur. Tavşancıl (2005) tutumu;

Katz(1967: 457)’dan, bireyin sahip olduğu değerlere bağlı olarak, bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi, dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi,

Allport (1967: 4)’tan; yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel bir hazırlık durumu,

McClelland’tan; bireyin şimdiki davranışlarını belirleyen, geçmiş deneyimlerinin bir özeti,

Baysal(1981: 13)'dan; bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimi,

Güvenç (1976: 26)'ten; kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında, geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin, kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümü,

Özgüven (1994: 336)'den de; bir düşünceyi kabul veya reddetme şeklinde gözlenen duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi olarak aktarmıştır. Tavşancıl (2005: 71) tutumlarla ilgili özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan- obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
7. Tutum bir tepki şekli değil daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.



## 8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

İnceoğlu (1993: 15), tutumu bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç ögeye ayırır. Öğrenilen ve bilinenler konuya bakışı etkiliyorsa bilişsel, olumlu ya da olumsuz oluş duygusal, sözleri ya da davranışları ile gösteriyorsa davranışsal öğelerle temsil edilir. Kitap okuma konusunda tutum öğelerine örnek verecek olursak; kitap okumak insanın ufkunu geliştirir(bilgiye dayalı bilişsel öge), kitap okumayı çok severim(duygusal öge), her gün yarım saat kitap okurum(davranışsal öge). Fark edileceği üzere kitap okumanın yararını bilmek her zaman, davranışa dönüşmemektedir. Bu konu tutumla ilgili, tutumların davranışa dönüşmesi için neler yapılabilir ve kişiye olumlu tutum kazandırılıp kazandırılmayacağı sorularının bilim adamları tarafından araştırılmasına neden olmuştur.

İnsan yaşamı boyunca bir şeyler öğrenir. Öğrendiği bilgilerle, zihninde çeşitli yönelimler oluşur. İnsanın gelişimsel dönemlerini birçok bilim adamı çeşitli kritik dönemler olarak incelemiştir. Birbirinden farklı adlar vermiş olsalar da, (Cüceloğlu, 1999: 344)'nun belirttiği gelişimsel dönemlerle paralellik göstermektedir. Cüceloğlu bu dönemleri:

1. Bebeklik ( 0- 2 yaş)
2. İlk Çocukluk (2- 11 yaş)
3. Son Çocukluk (11-18 yaş)
4. Ergenlik (18- 25 yaş)

Bu dönemler boyunca çevre, aile, okul, tv vs... kişinin tutumlarının oluşumunda etkilidir. Tavşancıl (2005: 80), 30 yaşına kadar tutumlarda değişim olduğunu ve gittikçe değişmez bir hal aldığını ifade etmektedir. Ergenlikte gelişen tutumlar, 20'li yaşlardan sonra gittikçe katılaşır ve tutucu olurlar. Morgan (1984 :375) 12- 30 yaş arasını tutumların oluşumunda kritik dönem olarak belirtir. Ergenlik (12- 20) ve yetişkinlik (21- 30) olarak ikiye ayırdığı bu dönemin ilkinde tutumların şekillendiğini, sonuncusunda ise “kristalleşip, kemikleştiğini” ifade eder. Tutumların şekillenmesinde anne- baba, akran, kitle haberleşme aracı ve eğitimin etkili olduğunu belirtir.

Kağıtçıbaşı (1999: 129); “davranışın tutum, ortam, alışkanlık, beklenti gibi dört unsurun etkisi altında olduğunu” söyler. Devamla, bu etkenler birbirleri ile aynı doğrultuda ve tutarlı ise davranışa dönüşümü kestirmenin daha kolay olacağını belirtir. Baysal(1981)’ da tutumun bir davranış için bir işaret oluşturabileceğini, ama ‘şu tutum kesinlikle şu davranışa neden olur’ gibi bir kestirim yapılamayacağını söyler. Baysal(1981: 38)’ ın Collins’ten aktardığına göre tutumla davranış arasındaki ilişkiyi şu etkenler kısıtlamaktadır:

1. Çevresel etkenler: çevrenin baskısı söz konusu ise tutumun davranışa etki etme oranı azalır.

2. Tutum dışı etkenler: Tutum ölçme yöntemleri, rahat bir ortamda uygulanmalı, kişi üzerinde baskı ya da toplumca arzulanan tutumu beyan etme zorunluluğu hissetmemeli. Ancak bilimsel araştırmalarda, test ortamını bütünüyle ortadan kaldırmak oldukça güçtür.

3. Ölçme hataları: Ölçme aracında anlaşılması zor sorular, dikkatsiz yanıtlayıcılar, yeterli bilgiye sahip olmayan yorumlayıcılar, tutum ve davranış korelasyonlarını etkileyebilmektedir.

Görülüyor ki; tutum davranışın oluşmasında etkenlerden sadece biri, ancak önemli bir etkidir. Tutumu öğretimsel açıdan olumlu geliştirebilirsek, istediğimizi hedeflere ulaşmak çok daha kolay olabilecektir. Bu doğrultuda Baysal(1996: 254): “tutumların bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran sistem oluşturmalarının yanı sıra bireylerin davranışlarını yönlendirici gizil bir güce sahip olduğu düşünülmektedir” der.

## 1.2 Amaç ve Önemi

Okumanın insan yaşamında çok önemli bir yeri vardır. Okuma becerisini kazanmış birey; öğrenimi sırasında başarılı olur, işinde rahatça ilerler, boş

zamanlarını değerlendirmesini bilir, çevresinde kültür birikimiyle itibar görür. Öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılısın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmesi çok zordur.

Bloom (1979: 48) tarafından; “Eğitimdeki ülkeler arası başarının değerlendirilmesi” amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. On beş ülkeden orta ve lise düzeyindeki öğrenci örneğine, ana dillerinde ‘Okuduğunu anlama’, ‘Dil-Edebiyat’, ‘Fen Bilimleri’, ‘Matematik’ derslerinde başarı testi uygulanmış ve okuduklarını anlama gücü ile diğer 3 dersin başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sever (2004, 18); Eskey (1995)’den “okumanın eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri” olduğunu aktarır. Eskey’e göre; okuma becerisi herkesin zamanla ve çok sıkı alıştırmalar yaparak kazanabileceği bir özelliktir. Okumayı öğretmek için okumadan alınacak zevkin öğrenciye hissettirilmesi ve bu süreçte gereken fırsat ve zamanın öğrenciye verilmesi çok önemlidir. Okumanın kolay ve zevkli bir hale getirilmesi için seviyeye ve ilgiye uygun kitap, hikâye vb. dokümanlarla öğrencinin sıkça karşılaşmasını sağlamak; sonra da okunan materyalin takibini eğlenceli bir süreç içinde yapmak gereklidir. Böyle bir sürecin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek konumuzun temel noktasını oluşturmaktadır.

Okuma etkinliğinin temel amacı iletileni anlamaktır. İletileni anlayabilme, kelime hazinesinin genişliği ile de yakından ilgilidir. Kelime dağarcığının zenginleşmesi de düzenli okumayla artırılabilir. Okullarımızda kitap okuma kampanyalarının düzenlenmesi bu açıdan daha bir önem kazanmaktadır. Çünkü küçük yaşlarda iken okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, bu becerilere etki edebilecek olumsuz faktörlerin tespit edilip en aza indirgenmesi ve olumlu değişkenlerin pekiştirilmesi ile mümkündür.

Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasiteleri ile eğitimin kalitesi arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Yapılacak araştırmayla hikâye okuma etkinlikleri düzenlenerek Okuduğunu anlama seviyesinin artırılması ve Türkçe dersine yönelik öğrenci tutumlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Diğer bir hedef ise, kitap okuma

alışkanlığı kazandırmaktır. Bu doğrultuda araştırmacı, hikâye okuma alışkanlığının ön bir adım oluşturacağı düşüncesiyle, eğitimcilerin dikkatini bu noktaya çekmek istemektedir. Bu araştırma sonuçları ile; sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarının, okuduklarını anlama becerilerinin gelişimi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının değişimi ile ilgili bilimsel bilgiler edinmesi hedeflenmiştir.

### 1.3 Problem Cümlesi

Hikâye okuma alışkanlığının ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarıyla, Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve cinsiyet faktörünün başarı-tutum üzerine **etkileri** nelerdir?

### 1.4 Alt Problemler ve Hipotezler

1. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin her gün hikâye okuması, okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

1. Alt Probleme ilişkin hipotezler:

1.1 Deney ve Kontrol Grubu ön OABT'leri arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.2 Kontrol Grubu Ön OABT ile Son OABT arasında, son OABT lehine anlamlı bir fark vardır.

1.3 Deney Grubu Ön OABT ile Son OABT arasında, son OABT lehine anlamlı bir fark vardır.

1.4 Deney ve Kontrol Grubu son OABT'leri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin her gün hikâye okuması, Türkçe dersine yönelik tutumlarını farklılaştırır mı?

2. Alt Probleme İlişkin Hipotezler:

2.1 Deney ve Kontrol Grubu ön TDYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

2.2 Deney Grubu Ön TDYTÖ puanları ile Son TDYTÖ puanları arasında, son TDYTÖ puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

2.3 Deney ve Kontrol Grubu son TDYTÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

3. Probleme İlişkin Hipotezler:

3.1 ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersi OABT puanları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark vardır.

4. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersine olan tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

4. Alt Probleme İlişkin Hipotezler:

4.1 İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersine olan tutumları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark vardır.

5. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile hikâye sayıları arasında ilişki var mıdır?

#### 5. Alt Probleme ilişkin Hipotezler

5.1 İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin deney süresince hikâye okuma sayılarında, kızlar lehine anlamlı fark vardır.

### 1.5 Sayıtlar

1. Örneklem evreni temsil gücüne sahiptir.

2. III. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma metinleri ve okuduğunu anlama testinin öğrenci seviyesine uygunluğuyla ilgili başvuru uzman kanıları yeterli ve güvenilirdir.

3. Kontrol grubu öğrencileri deney süresi boyunca düzenli hikâye okumamışlardır.

4. Öğrenciler başarı ve tutum testlerine samimiyetle yanıt vermişlerdir.

5. Araştırma grubunda deney ve kontrol grubu öğrencileri birbirlerinden etkilenmemişlerdir.

### 1.6 Sınırlılıklar

1. Bu çalışma araştırmanın örnekleme ile,

2. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, başarı testine verdikleri cevaplar ile,
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, tutum ölçeğine verdikleri cevaplar ile,
4. Hikâye okuma kampanyası 60 gün ile, sınırlıdır.

## 1.7 Tanımlar

**Okuma:** Yazıya geçirilmiş metne bakarak, bunu çözümleyip anlamak ve seslere çevirmek. (TDK)

Okuma; kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.

**Okuduğunu anlama:** Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Okuyucunun aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşünceleri bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavramasıdır. (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995).

Okunan materyaldeki söylenilmek isteneni veya işaret edileni kavramak, bilgi edinmek amacıyla metindeki olay ve olgulardan sonuç çıkarabilmektir

**Okuma alışkanlığı:** Kişinin okumayı bir gereksinim olarak algılaması sonucu, bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir( Gönen vd., 2004)

Okumanın bir ihtiyaç olarak benimsenmesi sebebiyle, okul, iş vb.. zorunluluklar dışında da bu eylemin düzenli olarak devam ettirilmesidir.

**Tutum:** Tutulan yol, davranış (TDK).

Kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında, geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenme (Güvenç, 1976: 26).

Yaşananlar ve çevresel etkenler nedeniyle, bireyin olay ya da olgular karşısında takındığı tavır ya da düşünceler bütünü.

**Hikâye:** Mensur, genellikle muhayyile mahsulü veya gerçek bir olaya dayanmasına rağmen süslenmiş, soyutlanmış ve dolayısıyla yazarın yeniden yorumladığı bir eser(Türk Dili Edebiyatı Ansiklopedisi: 225)

Genellikle az sayıda kişi arasında, belirli bir zaman ve mekân içinde geçen, gerçek ya da gerçeğe yakın olayların kısa, duygulu, heyecanlı bir biçimde anlatımına dayanan edebî yazıdır.

## 1.8 Kısaltmalar

**OABT:** Okuduğunu Anlama Başarı Testi

**TDYTÖ:**Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

TDYT: Türkçe Dersine Yönelik Tutum

SPSS: Statistic Package For Social Science



**İstatistiksel Kısaltmalar**

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama

SS : Standart Sapma

n : Katılımcı Sayısı

t : t Testi

p : Anlamlılık Düzeyi

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan okuduğunu anlama, tutum, okuduğunu anlama ve tutum, hikâye ile ilgili araştırmalara sırasıyla yer verilmiştir.

#### 2.1 Okuduğunu Anlama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi PIRLS 2001 ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencileri üzerinde uygulanmış bir çalışmadır. Bu çalışmada, okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır. PIRLS test ve anketlerinin uygulaması ülkemizde, 2001 yılı Mayıs ayında; 62 ilden seçkisiz(random) yöntemle seçilen 154 ilköğretim okulunun 4. sınıflarında toplam 5390 öğrenciye yapılmıştır. PIRLS’de de okuma becerileri açısından öğrencilerin var olan durumları belirlenmekte, zaman içerisinde söz konusu becerilerde nasıl bir gelişme olduğu katılımcı ülkelere izlenmektedir.

## PIRLS;

- kavrama süreçleri,
  - okuma amaçları,
  - okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar,
- olmak üzere okumanın üç yönüyle ilgilenmektedir.

PIRLS başarı ortalamasına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Ülkelerin tamamında, dördüncü sınıf kız öğrenciler erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha başarılı olmuştur. PIRLS 2001'e katılan ülkeler arasında en yüksek başarı puanına sahip ülke İsveç'tir. Elde edilen sonuçlar 4 çeyrek dilime ayrıldığında, ülkemiz son çeyrekte yerini almaktadır. Okuma amacına göre; İsveç ve İngiltere okuma deneyimi amacıyla okumada en yüksek başarı ortalamasına sahiptir. Bilgiyi elde etme ve kullanma amacıyla yapılan okumada İsveç, Hollanda ve Bulgaristan en yüksek başarı ortalamasına sahiptir. Türkiye bilgiyi elde etme ve kullanma içeriği taşıyan sorularda okuma deneyimi sorularına oranla daha başarılı bir sonuç elde etmiştir.

Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA- 2003), önde gelen endüstrileşmiş ülkelerdeki 15 yaş çocuklarının kazandıkları bilgi ve beceriler üzerinde üç yıllık aralarla yapılan bir tarama (survey) araştırmasıdır. PISA-2003 temel eğitim sonunda öğrencilerin hayata ne kadar hazırlandıkları, "Matematik", "Problem Çözme", "Okuma ve Anlama", "Fen Bilimleri" alanlarında kazanmaları gereken becerilere ne derece sahip oldukları ve başarılarına/başarısızlıklarına nelerin etki ettiği araştırılmıştır. PISA 2003 projesinin test ve anketleri, ülkemizde 2003 yılının Mayıs ayında yedi coğrafi bölgemizden tesadüfî yöntemle seçilen 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede okumakta olan 1987 doğumlu 4855 öğrenciye uygulanmıştır. Rapordan elde edilen sonuçlara göre okuma alanında ülkemizin genel durumu şu şekildedir:

Okuma alanında en yüksek başarı ortalamasına sahip ülke 543 puanla Finlandiya'dır. Sıralamada bu ülkeyi Kore, Kanada, Avustralya, Lihtenştayn takip etmektedir. En alt sırada 375 puan ortalaması ile Tunus bulunmaktadır. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması 441 puandır. Türkiye'nin okuma puanının projeye

katılan ülkeler içinde Uruguay ve Tayland'dan farklı olmadığı söylenebilir. PISA'da okuma yeterliliği, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları durumlarda yazılı bilgilerden yararlanma kabiliyetleri açısından ölçülmektedir. Bu yaklaşımda, okuma ile ilgili olarak alışlageldik bilginin kodunu açma ve bilgiyi verilen şekliyle, açıkça belirtilen kadarıyla yorumlama anlayışının ötesine geçilmektedir. Öğrenciler, düz yazıdan listeler, grafikler ve şemalara kadar değişebilen farklı yazılı metin türleriyle karşı karşıya getirilmektedirler. Her bir metinle ilgili olarak onlardan, belirlenen bilgiyi elde etme (metinden bulma), metni yorumlama, okudukları metin üzerinde düşünme ve metni değerlendirme şeklindeki çeşitli görevleri (işlemler) yapmaları istenmektedir. Metinler, özel amaçlarla, mesleki gerekleri karşılamak için, öğrenme amacıyla, halkın kullanımı için hazırlanmış olanlar da dâhil olmak üzere çeşitli okuma durumlarını temsil edecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre;

1. Katılan ülkelerdeki öğrencilerin okuma becerileri bakımından karşılaştırılmasında Türkiye OECD ülkeleri ortalamasının istatistiksel açıdan anlamlı olarak altında kalan ülkelerden olmuştur.
2. Okuma başarısı iç Anadolu ve Marmara bölgelerinde diğerlerinden daha yüksekçe, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde diğerlerinden düşükçe ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde ise en düşük görünmüştür.
3. Okuma başarısında, genelde kızların daha iyi bir durumda oldukları görülmüştür.

Çam (2006)'ın, "İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı çalışması alan tarama yöntemi kullanılarak tamamlanmıştır. Araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında eğitim görmekte olan tüm öğrenciler, örneklemini evrenin % 10'una denk gelecek kadar 5. sınıf öğrencisi

grubu oluşturacak şekilde rastlantısal okul seçimi ile oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; I. Acat (2000) tarafından hazırlanan ve geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan, güvenilirliği .71 olarak bulunan okuduğunu anlama testi II. Ünal (2006) tarafından geliştirilen güvenilirliği .88 olan eleştirel okuma ölçeği, .93 güvenilirliği olan görsel okuma ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formudur. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulularla şu sonuçlara varılmıştır:

1. Anne ve babasının eğitim durumu, ortalama gelir yüksekliği, sürekli bir çocuk dergisi takip etme ve eve her gün gazete alma, evde bulunan teknolojik araçların çeşitliliği, yerleşim yeri büyüklüğü, ayda bir tiyatro – sinemaya gitmenin, öğrencilerin görsel okuma becerisini yükselttiği görülmüştür.

2. Ailede kişi sayısının artışı, günlük televizyon izleme saatinin fazlalığı görsel okuma becerisini olumsuz etkilemiştir.

3. Öğrenim görünen okula göre görsel okuma beceri düzeyi özel okuldan, il devlet okulu, ilçe devlet okulu, köy devlet okuluna doğru azalmaktadır.

4. Okuduğunu anlama düzeyi, eleştirel okuma becerisi, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısı ile görsel okuma arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

5. Kız öğrencilerin görsel okuma puanları, erkek öğrencilerin görsel okuma puanlarından yüksektir.

Bu verilere göre araştırmacı, yetişkinlere yönelik okuma- yazma kurslarının yaygınlaştırılmasını (aile eğitim durumunu öğrencileri etkilemesi sebebiyle), gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarına burslarla takviye yapılmasını, eve günlük gazete ve çocuk dergileri alınmasını, televizyon izleme sürelerinin azaltılmasını, teknolojik araçların imkânlarından faydalanılarak küçük yerleşim yerleri olumsuzluklarının

ortadan kaldırılmasını, özel okulların yaygınlaştırılmasını yada devlet okullarının imkanlarının artırılmasını, görsel okuma konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesini önermektedir.

Karakuş (2006) “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi” adlı araştırmasında, Ankara’nın Kızılcahamam ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan (merkez, belde, köy) 9 ilköğretim okulundan 360 öğrencinin karşılaştıkları çocuk edebiyatı metninin okuma becerisine etkisini tespit etmiştir. Hazırlanan “Bilgi Toplama Anketi” ile öğrencilerin sosyo- ekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma becerilerine ilişkin bazı veriler elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin okuma becerileri ile okuduklarını anlama başarıları arasındaki ilişki; karşılaştıkları çocuk edebiyatı metninin okuma becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada çocuk edebiyatı metinleriyle okuma becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmek için öğrencilere altı metin sunulmuştur. Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç tür olan bu altı metin kendi içerisinde iki grupta ele alınmıştır. Birinci gruptaki metinlerde çocuk edebiyatı açısından çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap edecek metinler olmasına dikkat edilmemiştir. Bu metinler rasgele seçilmiştir. Diğer grupta yer alan metinlerde ise çocuk edebiyatı açısından çocukların yaş gruplarına, anlama ve anlatma becerilerine hitap edecek metinler olmasına dikkat edilmiştir.

Buna göre; birinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 46, ikinci grup metinlerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının genel başarı ortalaması % 80’dir. Öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo- ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin verilere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencinin ders dışında kitap okuması, evinde kitaplık bulunması ve okumaya zaman ayırmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrencilerin kütüphaneye gidip gitmemelerine göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelmemiştir. Araştırmacı elde edilen sonuçlara göre, öğretici materyal olarak seçilen metinlerde yaş seviyesine uygunluğun göz önünde bulundurulmasını, öğrencilerin ders dışı kitap okumaya teşvik edilmesini, öğrencilerin evlerinde kitaplıkların oluşturulması konusunda velilerin bilgilendirilmesini önermiştir.

Özaslan A. (2006), “Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi” adlı tezinde, deney deseni olarak ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 2005- 2006 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Konya İli, Meram ilçesi, Dikmeli İlköğretim Okulu 7 A sınıfı öğrencileri ile yürütülmüştür. Sınıftaki öğrencilerin on ikisi deney grubuna, on ikisi de kontrol grubuna dâhil edilmek üzere random olarak belirlenmiştir. Deney grubuna kelime oyunları uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

“Okuduğunu anlama” testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, güvenilirliği 0.90 olarak ölçülmüştür. Elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde kelime boyutunda, bilgi ve kavrama düzeylerinde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmazken, cümle ve paragraf kavrama ile okuduğunu anlama hedeflerine ulaşmada anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar çerçevesinde:

1. İlköğretimin her kademesindeki öğretmenlerin Türkçe derslerinde, okuduğunu anlama çalışmalarına paralel olarak kelime oyunlarından yararlanabileceği,
2. İlköğretim I. Kademe, kavram öğretiminin oyunlarla desteklenebileceği,
3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma çalışmalarına destek olması bakımından, öğrenilen harfler ve bu harfler ile kurulacak kelimeleri kapsayan oyun çalışmaları yapılarak yazma öğretimine ve okumada hız kazanmaya etkisinin incelenebileceği önerilmiştir.

Suna (2006) tarafından gerçekleştirilen “ İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi Ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi Değerlendirilmesi” adlı çalışma, ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş, gerekli olan veriler “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi” ve “Okuma İlgisi Ölçeği” olmak üzere iki bilgi toplama aracı ile toplanmıştır. Toplanan verilerin işlenmesi ve istatistiksel çözümlenmeler SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi” güvenirliği .73’tür. “Okuma İlgisi Ölçeği” ise Dökmen(1994) tarafından geliştirilmiş ve bu çalışmada ilgili izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Verilerin gösterdiği sonuçlara göre;

- İlköğretim öğrencilerinin okumaya karşı ilgi duydukları ve yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları,
- İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi düzeyleri cinsiyete, devam edilen sınıf düzeyine ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaştığı,
- İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri ise devam edilen sınıf düzeyine göre farklılaşırken, cinsiyete ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı,
- İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyleri ile okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu,
- Çocuğun evinin yakınında kütüphane bulunması, öğretmeni ile birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere gitmesi, sınıf kitaplığından istediği kitabı istediği zaman alması, okulunda kütüphane bulunması çocuğun okuma ilgisi düzeyini etkilemediği,



sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde araştırmacı:

\* Öğrencilere kitap almalarını, okudukları kitapları arkadaşlarıyla tartışmalarını, sınıf ve okul kütüphanelerini zenginleştirme çalışması yapmalarını,

\* Ailelere evde okuma saatleri düzenlemelerini, çocuklara hitap edecek kitapların da bulunduğu bir kitaplık oluşturmalarını, özel günlerde kitap hediye edilmesini, öğrencinin okuma kültürü kazanmasını sağlayacak olanaklar oluşturulmasını,

\* Öğretmenlere öğrencileri kitap okumaya yönlendirmeleri, önce bu konuda kendilerinin örnek olmasını, sınıf içinde ortaklaşa karar verilen belli zamanları okuma eylemi için ayırmalarını, mümkün olduğu müddetçe yazarlarla öğrencilerin karşılaşacağı ortamlar oluşturulmasını tavsiye etmektedir.

Yılmaz, M. (2006). “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi” adlı doktora tezini, fiziksel ve zihinsel sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken ilköğretim 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Araştırmada deneysel desenlerden “denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. 3. sınıf seviyesine uygun hikâye ve masal kitapları, okuma metinleri ve öğrencilerin okuma hatalarını ve anlama seviyelerini belirlemek için, hata analiz envanteri kullanılmıştır. Okuma seviyesi endişe verici 4 öğrenci üzerinde haftada 4 saat olmak üzere, 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Öğretim birebir olarak sürdürülmüş, okumaya karşı motivasyonu artırmak için çeşitli hediyeler sunulmuştur. Seçilen hikâyelerde yer alan kelimeler önce araştırmacı tarafından okunmuş, sonra öğrenci okunan kelimeyi tekrar etmiştir. Sonra ilgili hikâye 3 kez tekrar yöntemiyle okunmuş, 1 kere de öğrencinin kendisinin okuması istenmiştir. Yanlış okumalar bu sırada araştırmacı tarafından düzeltilmiştir. Sonra hikâye ile ilgili okuduğunu anlama sorularının cevaplanması istenmiştir. Tekrarlı okuma yöntemi anne ve babalara da anlatılarak sürecin sonuna kadar 35 hikâye ve

masal kitabının da evde okunması sağlanmıştır. Gelişimi görmek için uygulama boyunca 6 kez değerlendirme yapılmış, izleme formları ve hata analiz envanteri kayda alınmıştır. Elde edilen sonuçlar tekrarlı okuma yönteminin, sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Okuma hatalarında %70'lere varan azalış, okuma anlama düzeyindeki artışın % 80'lere çıktığı tespit edilmiştir. Sonuçlara göre araştırmacı: okumadaki başarısızlığın öğrenim hayatı boyunca başarıyı etkileyeceği düşünülerek, öğretmenlerin ilk üç sınıfta okuma konusunda daha duyarlı olmalarını; ailelere ve öğretmenlere tekrarlı okuma konusunda eğitim verilmesini önermektedir

Yılmaz, Ö. (2006) "Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri" adlı araştırmasını Bolu ili merkez ilköğretim okullarında II. Sınıfa devam eden 150 öğrenci üzerinde, nicel yöntemle tamamlamıştır. Veri toplama araçları olarak, (okumada doğruluk için) sesli okuma metni, (okuma hızı için) sesli okuma metni, sesli okuma gözlem formu, okuduğunu anlama testi, bilgi formu kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş, KR 20 güvenirlik katsayısı 0.73, ortalama güçlük indeksi 0.51 olarak bulunmuştur. Bilgi formu velilerin gözetiminde evlerde doldurulmuş, diğer araçlardan elde edilen toplam puanların korelasyonları SPSS 13.0 paket programı ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilere göre;

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri orta seviye olarak belirlenmiş, Milli Eğitimin hedeflediği okuduğunu anlama erişimine ulaşılmadığı,

2. Okuma hızının ve doğru okuma düzeyinin ortalama düzeyin altında olduğu,

3. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, anne- babanın eğitim seviyesi, ailenin gelir durumuna göre değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmacı bu sonuçlara göre; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, okuma hızı ve doğru okuma becerisi geliştirmeye yönelik ilgili mercilerce çalışmalar yapılmasının yerinde olacağını, bu konuda önlemler alınması gerektiğini belirtmektedir.

Toraman (2006) “Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan Ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasının genel amacı dördüncü sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama gücü”nü ölçen PIRLS, okuduğunu anlama gücünü ölçen OKAT’ ta gösterilen başarıda, yeni ilköğretim programının yapıldığı ve yapılmadığı okullardaki başarı farkının ne olduğunu ölçmektir. Ülkemizde çeşitli uluslararası akademik karşılaştırma sınavlarında (Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması [The Third International Mathematics and Science Study–TIMSS], 1999; Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi [Progress in International Reading Literacy Study–PIRLS], 2001; Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi [Program for International Student Assessment–PISA], 2003) ortaya çıkan belirgin başarısızlık sonrasında ilköğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerin etkilerini gözlemek amacıyla yapılan araştırmada; Öğrenci merkezli öğretim deneme uygulamasının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2007)’nin “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu almayla ilgili kazanımlara ulaşma

düzeylerini; örnekleme alınan öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerini incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde, öğretim programının uygulandığı pilot okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için öğretim programında yer alan okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlar 43'ten 34'e indirilmiş ve her kazanımın ölçülmesi için dörder soru hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları neticesinde kazanımlara ait soru sayısı üçe düşürülmüş ölçek 102 soruyla sınırlandırılmıştır. Anketin güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuş ve yapılan uygulama neticesinde elde edilen bulgular şöyle açıklanmıştır:

- Sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde tezahür etmiştir. Üst sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,73; orta sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,18; alt sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79,56 şeklinde ortaya çıkmıştır. Otuz dört kazanımın on üçünde orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olurken yirmi birinde de üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

- Bütün kazanımlardaki toplam başarı puanları % 85,47 şeklinde bulunmuştur.

- Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87,70; erkeklerin başarı ortalaması ise % 83,21 şeklindedir, fakat bu başarı anlamlı bir fark oluşturacak kadar değildir.

Bu sonuçlara göre araştırmacı;

Okuduklarını anlama becerileri kazanabilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerine;

- . Ön öğrenmelerini harekete geçirebilme,
- . Kelime hazinelerini geliştirebilme,
- . Metin unsurlarını ayrıştırılabılme,
- . Metinden farklı anlamlar çıkarabilme,
- . Metinlerdeki sorunlara kendi çözümlerini ifade edebilme, olanakları oluşturmalarını önermektedir.

Kaldan (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı araştırmasını, betimsel tarama metoduna dayalı olarak yapmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencileri, örneklemini 12 ilköğretim okulundan 496 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada kişisel bilgi formu ve Erginer (1998) tarafından geliştirilen “okuduğunu anlama” testi kullanılmıştır. Testin güçlüğü .51, güvenilirliği .90 olarak ölçülmüştür.

Kişisel bilgi formu anne- babalarla doldurulmak üzere evlere gönderilmiştir. “Okuduğunu anlama” testi ile kişisel bilgi formundan elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile babanın- annenin eğitimi, meslek sahibi olması, aylık geliri, öğrencinin okul dışında farklı bir işte çalışması, çalışma odasının olması, eve gazete alınması, düzenli kitap okuması, okul öncesi eğitim almış olması arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak okuduğunu anlama ile cinsiyet, evin kendilerine ait olması ve kardeş sayısında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmacı yaptığı çalışmanı sonucunda, anne- baba eğitimi seminerleri düzenlenmesini, aylık geliri düşük olan aile çocukları için okullarda fon oluşturulup çocukların çalışması önüne geçilmesini, zorunlu kitap okuma saatinin uygulanmasını, öğrencileri mesleğe yönlendirici seminerler düzenlenmesini, süreli yayınların takibi ve okul öncesi eğitimi konusunda aileleri teşvik edici seminerler düzenlenmesini, tavsiye etmektedir.

Karatay (2007)'ın "İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması" adlı araştırmasında, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarma, Eğitim Fakülteleri Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrencilere bu konularda verilen eğitimin yeterliliğinin tespiti amacıyla yapılmıştır.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için metin türlerine dayalı 75 soruluk bir Okuduğunu Anlama Testi; okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek için de 33 maddelik bir Okuma Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarısı ölçeğinde yapılan analizler sonucu metne ilişkin okuduğunu anlama testi KR 20 güvenirlik katsayısı .73, bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR 20 güvenirlik katsayısı .75, şiir metnine ilişkin okuduğunu anlama testinin KR 20 güvenirlik katsayısı .71 olarak gerekli değişikliklerle bulunmuştur. Geliştirilen Okuma Stratejileri Ölçeği güvenirlik katsayısı ise .86 olarak tespit edilmiştir. Ölçekler geliştirildikten sonra örneklem üzerinde uygulanan araştırma sonuçları şu şekildedir:

- Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır.
- Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metindir.
- Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraflardır.
- Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, kelime-kelime grubu ve paragraflara göre düşüktür.
- Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır.
- Eğitim Fakültelerinde, metin okuma-anlama ile ilgili verilen eğitimin okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisini geliştirici ve okunan metne karşı anlamayı artırıcı bilişsel farkındalık stratejisi kullanmayı yeterli düzeyde geliştirmemiştir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmacı, öğretmen yetiştiren fakültelerinin alanında uzman öğretim elemanı ihtiyaçlarının giderilmesini ve eğitim programlarının yeterliliğinin eleştirel bir gözle ve benzer araştırma bulguları ışığında incelenip yeniden yapılandırılmasını önermektedir.

## 2.2 Tutum ile İlgili Yayın ve Araştırmalar

Dündar (2003) “İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna Ve Yaratıcılığına Etkisi” adlı Yüksek Lisans çalışmasını, deneysel bir araştırma olarak yürütmüştür. Araştırmacı bu çalışmayla, öğrencilerin başarılarını artırmayı, Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumu ve teknolojik öğrenim materyalleri kullanımıyla öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma “eşitlenmemiş kontrol gruplu model”e göre desenlenmiştir. Üç öğrenme paketi hazırlayan araştırmacı, her bir paket için ayrı ayrı deneysel deseni kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Edirne ili resmi bir ilköğretim okulu, örneklemini ise 2002- 2003 eğitim- öğretim yılındaki okulun iki 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Dersler deney ve kontrol gruplarında araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, “başarı testleri” “Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği” “Öğrenme Paketi Görüş Belirleme Anketi” araştırmacı tarafından geliştirilmiş, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” uluslararası bir ölçek olarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen testlerin geçerlilik ve güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar:

1. Hayat Bilgisi dersi başarısında döner levha- teyp kaydı eşleştirmeli paketi ile tepegöz saydamları- Teyp kaydı eşleştirmeli öğrenme paketi kullanılan ünitelerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. PowerPointli öğrenme paketinde ise başarı açısından önemli bir farka rastlanmamıştır.

2. Deney grubu öğrencilerinin tutum puanları (üç öğrenme paketinde de), kontrol grubu öğrencileri tutum puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır.

3. Yaratıcılık puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında (üç öğrenme paketinde de), anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Öğrenme paketleri uygulanan deney grubunun, paketler hakkında olumlu kanaatleri oluşmuştur.



Sonuçlara göre araştırıcı: I. Başarıda artırıcı rol alan öğrenme paketlerinin okullarda kullanılmasını, II. Paketlerin geliştirilmesinde öğrencilerin de rol almasını ve böylece yaratıcılıklarının geliştirilmesini, III. Öğrenme paketi hazırlama ilkelerinin hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlere öğretilmesini, tavsiye etmektedir.

Çörek (2006) tarafından tamamlanan “İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkileri” adlı çalışma, deneysel bir araştırmadır. Araştırmada “öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır”. Çalışma 2001- 2002 öğretim yılında MEB’e bağlı resmi bir ilköğretim okulunda iki şube arasında uygulanmıştır. Deneysel veri toplama aracı olarak araştırıcı tarafından ön uygulama, madde analizleri, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”, bir üniteye yönelik “Türkçe Dersi Başarı Testi” kullanılmıştır. “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 92.20, “Türkçe Dersi Başarı Testi” güvenilirliği KR 20=0.89 olarak bulunmuştur. Denel işlemler tamamlandıktan sonra, elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İşbirlikli öğrenimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, başarı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

2. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumdaki etkileri incelendiğinde, işbirlikli öğrenimin tutum puanlarını yükselttiği görülmüştür.

Araştırmacı sonuçlardan yola çıkarak Türkçe dersinde işbirlikli öğretimin kullanılmasını, öğretmenlerin işbirlikli eğitim konusunda hizmetiçi eğitimlerle uzmanlaştırılmasını, eğitim fakültelerinde işbirlikli öğretim yollarının öğretilmesini tavsiye etmektedir.

### 2.3 Okuduğunu Anlama ve Tutum ile ilgili Yayın ve Araştırmalar

Kılıç (2004) tarafından yapılan, “İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum” adlı tez çalışması, 2003- 2004 yılında orta sosyo-ekonomik düzeydeki resmi bir ilköğretim okulunda tamamlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan “okuduğunu anlama stratejileri ölçeği”, “okumaya yönelik tutum ölçeği”, “başarı testleri” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada “öntest- sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Araştırma için öncelikle denel işlemi yürütecek öğretmenler yetiştirilmiş, daha sonra deney grubu öğrencileri işbirlikli öğrenmede acemilik çekmemeleri, görev paylaşımını ve görevlerinin neler olduğunu öğrenmeleri için kursa alınmışlardır. Deneysel süreç tamamlandıktan sonra elde edilen veriler SPSS 11.0 paket programıyla çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. İşbirlikli öğrenme yöntemi okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretimden daha etkilidir.
2. İşbirlikli öğrenme okuduğunu anlama başarısında cinsiyete bağlı farklılıkları ortadan kaldırmıştır.
3. İşbirlikli öğrenme yöntemi, tutum testi alt boyutlarından “okumanın gelişmeye etkileri” alt boyutunda fark oluşturmazken, “okumanın duyuşsal etkileri” ve “okumayla ilgili genel görüşler” alt boyutlarında farklılık oluşturmuştur.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı: I. Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında işbirlikli öğrenime yer verilmesini, II. İşbirlikli öğrenimin etkin bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle yetiştirilmesini önermektedir.

Belet (2005)'in “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı çalışması deneme modellerinden kontrollü öntest sontest modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde Ahmet Olcay İlköğretim Okulu'na devam eden 5-A ve 5-B sınıflarındaki deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

2. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.

4. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde, sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak, özetleme stratejisine ilişkin “Okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “Materyalde anlatılmak istenen anafikri bulma” davranışlarının gözlem sistematığı içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasını 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 14 ilköğretim okulundaki 1012 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan “eleştirel okuma ölçeği” “okumaya ilişkin tutum ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiş, “eleştirel okuma ölçeği”nin güvenilirliği 0.88, “okumaya ilişkin tutum ölçeği” nin güvenilirliği 0.90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmasında kullandığı “okuduğunu anlama testi”, güvenilirliği 0.83 olarak bulunan Acat (1996)’ın geliştirdiği testtir. Veri toplama araçlarından elde ettiği verileri SPSS paket programıyla çözümlenmiş ve şu bulgulara ulaşmıştır:

1.İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri yeterli değildir. Okumaya ilişkin tutumları orta düzeyin altındadır. Okuduğunu anlama düzeyleri yeterli değildir.

2.Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki  $p= 0.01$ 'dir. Anlamlılık düzeyi, ilişkinin çok kuvvetli olduğunu göstermektedir.

3.Eleştirel okuma becerileri ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyi, cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyi, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri, okuduğunu anlama toplam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada eleştirel okuma alışkanlığının ilk okuma yazma çalışmaları ile birlikte kazandırılması, okuma alışkanlığı geliştirici çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Kaya (2006) “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi ” adlı araştırmasında “öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli”ni kullanmıştır. Araştırma Hatay ilinde bir köy ilköğretim okulunda4. Sınıflarda iki şubedeki 40 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “okuduğunu anlama başarı testi”, “Türkçe dersi tutum ölçeği” ve “kişisel bilgiler formu” kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, ortalama güçlüğü .59, güvenilirliği KR 20= .83 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeği olarak; Demirel (2004: 165) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Her iki grupta da dersleri araştırmacı işlemiş, kontrol grubunda geleneksel yöntemler, deney grubunda ise sırasıyla hikaye haritalama, özetleme, ISOÇG(İncele, Soru sor, Oku, bakmadan Cevapla, Gözden geçir), kes- yapıştır, BİÖ(Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) stratejileri uygulanmıştır. Deney tamamlandıktan sonra veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Sonuç olarak başarıda deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmış, tutumda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen verilere göre araştırmacı şu önerilerde bulunmuştur:

1. Okumada başarıyı artırmak için hikaye haritalama, özetleme, ISOÇG(İncele, Soru Sor, Oku, Bakmadan Cevapla, Gözden Geçir), kes-yapıştır, BİÖ(Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) stratejileri, I. Sınıftan itibaren kullanılabilir.
2. Stratejileri kullanmada uzmanlaşma açısından öğretmenler hizmetiçi eğitimden geçirilebilir.
3. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrenme stratejileri özel bir konu olarak verilmelidir.

4. Öğrenciler bu yöntemleri ders dışında da kullanmaya teşvik edilebilir.

Kovacıoğlu (2006)'nın "İlköğretim 2. Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu Ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler" adlı tez çalışması betimsel modelde yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim II. sınıflarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini desteklenme biçimlerinin, okuduğunu anlama düzeyine etkileri araştırılmıştır. İstanbul'da iki resmi ilköğretim okulunun 146 2. sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 8'dir. 73 kız, 73 erkek öğrenciden oluşan grup, okuduğunu anlama testi sonuçlarına göre çeyreklik gruplara ayrılmış, en üst çeyrek okuduğunu anlama düzeyi yüksek, en alt çeyrek ise okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrenciler olarak sınıflanmıştır. Buna göre; okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan grup 35, okuduğunu anlama düzeyi düşük grup 63, ortada bulunan ve puanlamaya alınmayan grup ise 48 kişiden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama düzeyi düşük grup, tüm grubun % 68'ini, okuduğunu anlama düzeyi yüksek grup %35'ini, değerlendirilmeye alınmayan orta grup ise % 48'ini oluşturmaktadır. Araştırmada; okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve öğrencilerin ailelerine okuma alışkanlıkları ile ilgili bir anket uygulanmıştır. Cümle tamamlama tutum testinin güvenilirliği Alfa katsayısı 0.385 olarak tespit edilmiştir. Ailenin okumaya destek biçimini belirlemek amacıyla, bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anketi çocukla daha fazla birlikte olduğu düşünülen annenin cevaplaması istenmiştir. Veri toplama araçları ile toplanan veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çocuğun 0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisi, evde okuma materyalinin bulunması, okul döneminde çocuğun anne ya da bir yetişkinle okuma faaliyeti yapması, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörler değildir. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler: annenin okul öncesi dönemde çocuğu ile

okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması, çocuğun okumaya karşı tutumudur. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacı:

- Çocuklarının okuyan, okuduğunu anlayan ve araştıran bireyler olmasını isteyen anne-babaların çocuğun doğumundan itibaren bu beceriyi geliştirmek için çaba göstermeli, çocuk kitap okumayı kendi başına bir alışkanlık haline getirene kadar, çocuğa zaman ayırmalarını,
- Çocuk yetiştiren anne ve babalara yönelik daha fazla eğitim olanağı sunulmalı, eğitim seviyeleri düşük yetişkinlerin bilinçlendirilmesini,
- Kitle iletişim araçlarından televizyonun çocuk yetiştirme ve okuma alışkanlığını arttırmaya yönelik eğitim programlarının fazlalaştırılmasını önermektedir.

#### **2.4 Hikâyeler ve Hikâye Okuma ile İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bozkurt (2005) ‘‘Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi’’ adlı tez çalışması hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya katkısı incelenmiştir. Araştırma deneysel olup ‘‘sontest ölçümlü desen’’ kullanılmıştır. Araştırma evrenini ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise; 2004–2005 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı taşımali eğitim yapan iki köy okulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Veri araçları olarak hikâyeler, hikâye haritaları ve son-test olarak kullanılacak başarı testleri kullanılmıştır. Hikaye haritalarını araştırıcı geliştirmiş olup, güvenilirlikleri .73 çıkmıştır. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da sınav uygulanmıştır. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre, hikâye haritası

yönteminin, hikâyenin öğelerini tanıma, hikâyeyi okuduktan sonra bu öğeleri doğru olarak bulabilme ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde büyük oranda olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur. Hikâye karakterlerini, anlatıcıyı, problemi, olayın yerini bulmada anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmacı sonuç olarak, hikâye edici metinlerin işlenişinde hikâye haritası yönteminin kullanılmasını, diğer derslerde de kilit durumundaki konuların öğretiminde şemalaştırma yollarının bulunmasını ve kullanılmasını, eğitim fakültelerinde özel öğretim yöntemleri adlı bir dersle hikâye haritası ve benzeri öğretim yollarının öğretmen adaylarına öğretilmesini önermektedir.

Ustaoğlu (2006)' nun, "Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Çocuğa Görelik Açısından Olumluluklar Ve Olumsuzluklar" adlı çalışması yorumlamacı yaklaşımla nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak, hikâyelerin farklı etkiler yaratacak anlamları incelenmeye çalışılmıştır. Hikâyelerin incelenmesinde, çocuğa görelik açısından olumluluklar ve olumsuzluklarla ilgili ortak etkiyi yaratacak tümceler belirlenmiş, eğitimbilimsel ve Pedagojik açıdan çocuk okurları hangi yönleriyle etkileyebileceği, açıklanan ve yorumlanan etkisel anlamlarla ortaya konmaya çalışılmıştır. İnceleme 128 hikâye üzerinde, dil ve anlatım esas alınmak üzere aynı anlam birliğinde buluşan iletilerin çocuk okurlar üzerinde nasıl etkiler bıraktığı farklı hikâyelerden örnek tümcelerin değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan inceleme neticesinde ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Ömer Seyfettin, halk söyleyişlerini, atasözlerini, deyimleri, ikilemeleri, anlamı derin özlü sözleri, çoğu kez mizahi bir anlatım içinde kullanmış, çocuk okurların da okuma süreci boyunca zevkle, anlayarak, eğlenerek vakit geçirmelerine katkı sağlamaktadır.

2. Çocuklar yapıları gereği sürekli değişimden yanındır. Hikâyelerde değişen, art arda merak duygularını canlı tutan anlatımlar yer almaktadır. Hikâye içindeki tekrarlar çocuk okurların hikâyedekileri daha kolay anlayıp dil egzersizi de yapmalarını sağlamaktadır.



3. Anlatımda diyaloglarda, kısa cümlelerin kullanılması da çocuk okurların dikkatlerini çekmektedir.

4. Tasvirlerden çok olayların anlatımına yer verilmesi ve hikâyede mizahi bir anlatımın kullanılması çocuk okurların zevkle ve sıkılmadan okumalarını sağlamaktadır. Mizahi bir dille anlatılan bu hikâyelerin merak duygusu, heyecanın sona doğru artması ile şaşırtıcı bir sonu olması, hikâyeyi sonuna kadar çocuklara zevkle okutur.

5. Ömer Seyfettin hikâyelerinde çocuklarda kazanım olarak değerlendirilebilecek milli kültür ve millet bilinciyle, insani ve milli değerlerin önemini kavrama ön plana çıkmaktadır.

6. Herhangi bir düşünceye körü körüne inanmanın ve yaşamını sadece bir inanca bağlamının dönülmez yanlış sonuçlar doğuracağı hikâyelerde çoğu kez mizahi bir dille örneklendirilmiştir.

7. Olumsuz birkaç yanından da bahsedilecek olursa; tarihin, savaşların, toplumsal çalkantıların konu edinildiği “Beyaz Lale, Bomba, Topuz, Başını Vermeyen Şehit, Ferman” gibi hikâyelerdeki şiddet ve işkencelerin sunumundaki açık ifadeler çocuk için sarsıcıdır.

Kadın-erkek ilişkilerindeki olumsuz ve sapkın cinsellik ile ilgili anlatımların bazen üstü örtük bazen de apaçık anlatılması henüz yetişkin olma yolundaki bir çocuk için anlaşılması zor, olumsuz ve etkisi kalıcı izler bırakabilmektedir.

Bazı hikâyelerinde de argo ve kaba sözcüklerin kullanılması, yazarın bunları kullandığındaki niyetini sezemeyecek bir çocuk okur tarafından okunmasıyla, çocuk açısından olumsuz etkiler ortaya çıkabilmektedir.

Ulaşılan sonuçlara göre araştırmacı:

- Yayınevleri hikâyelerdeki çocuklar tarafından anlaşılması güç kelimeleri hikâyenin aslını bozmadan, sadeleştirip eserleri basmalarını,
- Aileler ve öğretmenler çocuğun zihinsel, ahlaki ve duygusal yapıdan zarar görebileceği metinlerle, zamansız karşılaştırmamaya dikkat etmelerini önermektedir.

Çakar (2007)' in “ Din Ve Ahlak Eğitiminde Hikâyenin Kullanımı” adlı çalışması “betimleme yöntemi”yle hazırlanmıştır. Çalışmanın I. Bölümünde hikayenin ne olduğu, eğitimde kullanım sebepleri, eğitimde kullanılacak hikayelerde aranması gerekli hikayeler, çeşitli bilim adamlarının hikaye çözümleme yöntemleri, hikaye unsurları gibi konularda literatür taranmıştır. II. Bölümünde ise Ömer Seyfettin hikâyelerinin din kültürü dersinde kullanımına ilişkin örnekler sunulmuştur. Sonuç ve değerlendirme aşamasında “Hikâye konuşmaya renk katması, anlaşılmayı kolaylaştırması ve herhangi bir ek materyal ve harcama gerektirmeksizin her zaman ve her ortamda kullanılabilir olması, kişiliği geliştirmesi, mesajı eğlenceli bir şekilde iletmesi..vb nedenlerle, din kültürü ahlak bilgisi dersinde kullanılmalıdır” sonucuna varılmıştır. Ancak hikâyenin verimli bir ders içi materyal olarak kullanılmasının yerinde ve doğru zamanda, doğru hikâye ile mümkün olabileceğini, bunun için dikkat edilecek etkenleri de şu şekilde açıklamaktadır:

1. Hikâyeler olabildiğince günlük hayata yakın olmalıdır.
2. Çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak hikâye seçilmeli, çocuğun bilişsel ve ahlâkî gelişimi başta olmak üzere gelişim basamakları iyi bilinmelidir.
3. Çeviri hikâyelerden kaynaklanan mahzurlar konusunda dikkatli olunmalıdır.

4. Özdeşim kurma hedefi ile seçilen hikâyelerde kahramanlar titizlikle gözden geçirilmelidir.

5. Öğrencilerin okuduklarından ve dinlediklerinden bilinçsizce yanlış bilgiler edinmelerinin önlenmesi için onlara eleştirel düşünme yeteneğinin kazandırılması zorunludur. Bu noktada mutlaka hikâyeyi de eleştirel bir bakışla değerlendirebilmeleri sağlanmalıdır.

6. Öğrenci, hikâyenin pasif dinleyicisi konumundan kurtarılmalı, daha aktif olduğu yöntem ve teknikler tercih edilmelidir.

Tayşi (2007) “İlköğretim 5. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)” adlı araştırmasında tarama (betimleme ) modelini kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Kütahya il sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarının 5 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Örneklemi 2005- 2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde sosyoekonomik düzeylerine göre, seçkisiz (random) yöntemle belirlenen Kütahya ilinde bulunan ilköğretim okullarından il, ilçe, köy okulları oluşturmuştur. Araştırmada veriler deneme ve hikâye türlerini kullanarak okuduğunu anlama becerilerini sınama amacıyla geliştirilmiş beşinci sınıflar için iki, sekizinci sınıflar için iki olmak üzere toplam dört ölçme aracı (başarı testi) ile toplanmıştır. Testler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve yapılan analizler sonucunda 5. sınıf hikâye türüne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .79, deneme türüne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .72; 8. sınıf hikâye türüne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .80, deneme türüne ilişkin okuduğunu testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Başarı testlerinden elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programıyla çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. (5. sınıflar açısından) Öyküleyici metinleri kavrama ve değerlendirme becerisi bakımından kızlar erkeklerden, il merkezindeki öğrenciler köydeki öğrencilerden daha başarılı çıkmıştır.

Deneme türü metinlerde ise cinsiyet açısından ve yerleşim bölgelerine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

2. (8. sınıflar açısından) Öyküleyici metinler ve deneme türü metinlerin hepsinde kavrama ve değerlendirme becerisi bakımından kızlar erkeklerden, il merkezindeki öğrenciler, köydeki öğrencilerden daha başarılı olmuştur.

3. Hikâye ve deneme türlerini anlama bakımından 5. sınıf öğrencileri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmazken, 8. sınıf öğrencilerinin hikâyeleri daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacı elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin evlerinde kitaplık oluşturmaları için teşvik edilmesini, okuma bilincinin yerleştirilmesini, öyküleyici metinlerin sınıf içinde canlandırılabilceğini, bilgilendirici metinlerin özellikle küçük sınıflarda hikâyeleştirerek verilmesini, okunan bir metnin öğelerini bulma alışkanlığının kazandırılmasını, il merkezi- köy okulu başarı ayırımını ortadan kaldırmak için köylerde kitaplıkların oluşturulmasını tavsiye etmektedir.

## III. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın değişkenleri, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın uygulanışı, veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi verilecektir.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırma deneysel bir çalışmadır. Deneysel yöntem bilgi edinmek amacıyla, araştırmacının neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye dönük, sonuca götürecektir nitelikteki verilerin kontrollü şekilde toplaması yöntemidir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için, deneysel desenleri (bağımsız değişkenleri) aşamalı olarak değiştirerek, istenmedik değişkenleri kontrol altına almaya çalışır. Amacı bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ölçmektir.

Deneme modeli ile hazırlanan bu çalışmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinde, hikâye okumalarının okuduklarını anlamalarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkileri ölçülmüştür. Ayrıca tutum puanları ve okuduğunu anlama başarısını cinsiyete göre değişimi araştırılmıştır.

Araştırmada deneysel modellerden Büyüköztürk(2001: 21) ve Karasar (2003: 97)'in işaret ettiği ‘‘ntest – sontest kontrol gruplu deney deseni’’ kullanılmıştır. Model 2007/ 2008 eğitim- ğretim yılı I. Yarıyılında İzmirden/ Buca ilçesi/ Dirayet Süren İlköğretim Okulu’nda uygulanmıştır. Doğal sınıf koşullarının korunmasını sağlamak amacıyla, 3/B ve 3/D sınıfları öğrencileri şubeler halinde, araştırmaya katılmışlardır.

Büyüköztürk (2001: 21- 23) ntest- sontest kontrol gruplu desenin yaygın kullanılan karışık bir desen olduğunu belirterek şu şekilde tablolaştırır:

G(deney)	1	X	3
G(kontrol)	2		4

Oluşturulan düzenekte; 1, 3 deney grubuna yapılan n ve son ölümü, 2 ve 4 kontrol grubuna yapılan n ve son lm, X ise deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni temsil etmektedir.

ntest- sontest kontrol gruplu deney deseni grup içi ntestler ve sontestler arası anlamlılık, gruplar arası ntestlerin anlamlılığı ve gruplar arası sontestlerin anlamlılığına bakılır.

Araştırmada kullanılan deney deseni tablolaştırılarak Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1 Deney Deseni**

	Öntest	Deney Süreci	Sontest
Deney grubu	Ön Okuduğunu Anlama Testi (Ö1) Ön Tutum Testi (T1)	Hikâye Okuma Kampanyası	Son okuduğunu Anlama Testi (Ö3) Son Tutum Testi (T3)
Kontrol grubu	Ön Okuduğunu Anlama Testi (Ö2) Ön Tutum Testi (T2)	-----	Son Okuduğunu Anlama Testi (Ö4) Son Tutum Testi (T4)

Ö1, Ö2: Deney Öncesi Yapılan Okuduğunu Anlama Ölçümleri  
 Ö3, Ö4: Deney Sonrası Yapılan Okuduğunu Anlama Ölçümleri  
 T1, T2: Deney Öncesi Yapılan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçümleri  
 T3, T4: Deney Sonrası Yapılan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçümleri

### 3.2 Araştırmanın Değişkenleri

Deneyssel araştırmalar, çeşitli değişkenlerin varlıklar üzerindeki etkilerini inceleyerek bilimsel nitelik kazanırlar. Araştırmada varlıkları, durumları etkileyen, araştırmacının gözlediği, ölçtüğü, değişilmediği, mukayese ve kontrol ettiği olaylara, şartlara ve unsurlara değişken denir.

Problemi etkileyen, araştırmacı tarafından sistematik bir şekilde değişimlenen, durum, kişi yada olay üzerinde etkisi incelenen değişkene bağımsız değişken denir. Bağımsız değişkene maruz kalan varlık, ya da olaylardaki yaşanan değişime bağımlı değişken denir.

#### 3.2.1. Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; öğrencilerin deney süresince okudukları hikâyeler ve öğrencilerin cinsiyetleridir.

### 3.2.2. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmada iki bağımlı değişken ele alınmıştır. Birincisi; öğrencilerin hikâye okuma kampanyası sonrası okuduklarını anlama başarıları, ikincisi ise; Türkçe dersine yönelik tutumlarıdır.

### 3.3 Evren Ve Örneklem

#### 3.3.1 Evren

Araştırmanın evrenini, araştırmacının öğretmeni bulunduğu İzmir/ Buca/ Dirayet Süren İlköğretim Okulu 142 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

#### 3.3.2 Örneklem

Araştırmanın örneklemini Dirayet Süren İlköğretim Okulu 3. sınıflarından B ve D şube öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Tablo 2’de verilmektedir. Örneklem evrenin % 49’unu oluşturmaktadır.

**Tablo 2: Örneklem Grubu**

Grubun Adı	Şube	Kız Öğrenci Sayısı ve Oranı	Erkek Öğrenci Sayısı ve Oranı	Toplam
Deney Grubu	B	16 (% 44)	20 (% 56)	36
Kontrol Grubu	D	13 (% 39)	20 (% 71)	33
Toplam	BD	29 (% 42)	40 (% 58)	69

### 3.4 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan araçlara ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.



### 3.4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi(OABT) (Ek 1)

Okuduğunu anlama testi olarak Erginer tarafından 1998 yılında hazırlanan “İlköğretim 3. 4. Ve 5. Sınıf Öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Erginer (1998) tarafından öncelikli olarak Türkçe programı ve ilgili literatür yardımıyla (Tekin, 1980; Sever, 2004), “okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme” hedefini gerçekleştirmek üzere 15 “hedef beceri” belirlenmiştir. Bir analiz tablosu hazırlanarak, bu tabloda her bir beceri 3 test maddesiyle temsil edilmiştir. Aşağıda Tablo 3’te hedef ve hedef becerilerle, aynı beceriyi ölçen test maddeleri verilmektedir:

**Tablo 3: İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Okuduğunu Anlama Becerileri Analiz Tablosu**

<b>Hedef: Okuduğu bir metni tam ve doğru olarak anlayabilme.</b>	
<b>Hedef Beceriler</b>	
<b>1</b>	Metne en uygun gelen başlığı verilenler arasından seçip işaretleme
<b>2</b>	Metindeki bir kelime ya da kelime grubunun metindeki anlamını verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>3</b>	Olayın nerede geçtiğini verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>4</b>	Olay kahramanlarının sayısını verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>5</b>	Metne anlamca denk olan başka bir ifadeyi verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>6</b>	Metinde geçen bir kelimenin karşıt anlamlısı olan kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>7</b>	Metnin ana fikrini verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>8</b>	Metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılan bir kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>9</b>	Metindeki yardımcı fikirleri verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>10</b>	Metinde geçen bir kelimenin eş anlamlısı olan kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>11</b>	Olay kahramanlarının özelliklerini verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>12</b>	Olayın geçtiği zamanı verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>13</b>	Metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamını verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>14</b>	Metnin maksadını verilenler arasından seçip işaretleme.
<b>15</b>	Metnin anlamını bozan kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme.

15 beceri üzerine geliştirilen test maddeleri, uzman görüşleri ile kapsam geçerliliği sağlanmış, 30 kişilik bir pilot uygulamayla test maddelerindeki ifadelere son şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından, ITEMAN istatistik paket programıyla test analizleri yapılmış, her bir maddenin güçlük indisleri ( $p_j$ ), ayırıcılık gücü indisleri ( $r_{jx}$ ), madde varyansları ( $s_j^2$ ), ve madde güvenilirlikleri ( $r_j$ ) hesaplanmıştır. Analizler sonucu, 45 test maddesinden ayırıcılık güçleri en yüksek olan 20 test maddesi alınmış ve testte son şekli verilmiştir.

Yapılan değişikliklerle ulaşılan nihai testin istatistikleri;

Testin Ortalaması: ( $\bar{x}$ )= 10,3

Ortalama Güçlüğü: ( $p_j$ ) = .51

Standart Sapması: ( $S_x$ ) = 5.54

Güvenirliği: ( $KR-20$ ) = .90 şeklindedir.

Uygulama testinin güvenilirliğinin .90 çıkması, testin homojenliğini ve ölçülmek istenen özelliklerin daha az hata ile ölçülebileceğini göstermektedir. Testin güvenilirliğinin iyiliği, bireysel farkları iyi gördüğünün de kanıtıdır. Maddelerin güçlük indislerinin de bilenle bilmeyeni birbirinden ayıracak nitelikte olduğuna işaret eden Erginer(1998), elde edilen testin 3, 4, 5. sınıfların gelişimsel özellikleri açısından da birbirinden ayırdığına işaret etmektedir.

Bu çalışmada her bir soru 1 puana karşılık gelmektedir. Testte bulunan 20 soruyu da doğru cevaplayan öğrenci toplam 20 puan alacaktır. Bütün soruları yanlış cevaplayan öğrenci 0 puan alacaktır. Böylece puanların 0- 20 arasında değişmesi beklenilmektedir.

### 3.4.2 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ) (Ek 2)

Türkçe dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla, yapılan literatür taraması sonucu Demirel (2004: 165)'in geliştirdiği “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekte 14 madde olumsuz sorudan, 18 madde olumlu sorudan oluşmuştur. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Demirel tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha Güvenirlik Katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki olumlu ve olumsuz maddelerin puanlaması Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. TDYTÖ Olumlu ve Olumsuz Maddeler Puanları**

	Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	5

Ölçekte;

. Olumlu olan maddelerin tamamına tamamen katılıyorum, olumsuz maddelerin tamamına kesinlikle katılmıyorum diyen bir öğrenci  $32*5=160$

. Olumlu olan maddelerin tamamına katılıyorum, olumsuz maddelerin tamamına katılmıyorum diyen bir öğrenci  $32*4= 128$

. Maddelerin tamamına kararsızım diyen bir öğrenci  $32*3= 96$

. Olumlu olan maddelerin tamamına katılmıyorum, olumsuz maddelerin tamamına katılıyorum diyen bir öğrenci  $32*2= 64$

. Olumlu olan maddelerin tamamına kesinlikle katılmıyorum, olumsuz maddelerin tamamına tamamen katılıyorum diyen bir öğrenci  $32*1= 32$  alabilecektir.

### 3.5 Deneysel İşlemlerin Uygulanması

1. Uygulamaya başlamadan önce okul idaresi ile görüşülmüş uygulanacak olan tez çalışması hakkında bilgi verilmiştir.

2. Deneysel sürece 12 Kasım 2007 tarihinde araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna yapılan ön OABT ve ön TDYTÖ ile başlamıştır.

3. Araştırma 12 Kasım 2007- 4 Ocak 2008 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

4. Deney grubu öğrencilerine katıldıkları çalışma hikâye okuma yarışı olarak tanıtılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler arasında yapılan anlaşmaya göre “Her gün en az 1 hikâye okunacak, 4 Ocak 2008 tarihine kadar sürecek olan yarışmada en çok hikâye okuyan öğrenci MP3 çalar kazanacaktır. 2. ve 3. olanlara da sürpriz hediyeler verilecektir.”

Sürecin bir yarışma haline getirilmesinde, öğrencilerin isteklerini artırma düşüncesi ve 2005 yılında yayımlanan Program Kitabında okuma yarışlarının düzenlenmesi ve sonucunda küçük hediyeler verilmesinin tavsiye edilmesinin etkisi olmuştur.

5. Öntestlerin uygulanması ile birlikte, elde edilen veriler SPSS 16.0 programıyla çözümlenmiş, deney ve kontrol grupları arasında uygulanan OABT ve TDYTÖ puanları arasındaki farkın önemsiz olduğu tespit edilmiştir.

6. Deney grubu öğrencilerine kitap okumanın kendilerine faydaları ile ilgili rehberlik derslerinde bilgi verilmiş, bir veli toplantısı yapılarak uygulanacak çalışmadan veliler de haberdar edilmiştir. Velilerden okunan hikâyelerin takip edilmesi konusunda yardım istenmiştir. Ek 3’te sunulacak olan hikâye okuma formunun her hikâyede doldurulmasının takibi, kitap okumanın ve okuduğunu anlamının öğrencilere faydaları ve günümüzdeki önemi konularında seminer verilmiştir. Yapılan öntest çalışmaları sonuçları, velilerle paylaşılmış, sonuçlara

dikkat çekilip, öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarındaki düşüklüğün fark edilmesi sağlanmıştır.

7. Okutulacak hikâyeler tez danışmanı ile birlikte, Türkiye’de yayınlanmakta olan en kapsamlı kitap kataloğu konumundaki Türdav Kasım 2006 Yayın Kataloğu ve internet taramalarıyla seçilmiştir. Seçilen hikâye listesi Ek 4’te verilmiştir. Hikâyeler incelenmiş, çocukların kişiliklerine ve ahlaki yönden gelişimlerine olumlu etki yapacağı düşünülen hikâyeler alınmıştır. Aksi düşünülen, argo sözcükler barındıran, içinde değer eğitimi amacı olmayan, kişilik gelişimine katkı sağlamayacak hikâyeler liste dışına çıkartılmıştır.

8. Seçilen hikâyeler (her gün en az bir olmak kaydıyla, zaman zaman öğrencilerin isteğine göre birkaç tane) hem eve gönderilmiş, hem de serbest okuma saatlerinde Türkçe dersinde de okutulmuştur. Her gün hikâye okuma formları kontrol edilerek hikâye değişimi yapılmıştır.

Hikâye okurken çocuklar gözlenmiştir. Yanlış olan davranışlar düzeltilmiştir. Hikâyeleri doğru bir biçimde nasıl okuyacakları tanımlanarak ve gösterilerek öğrencilere eğitim verilmiştir( okunan materyalle göz arası mesafe, ışıklandırma ve bedensel duruş).

9. Bu sırada kontrol grubuna sözü edilen hikâyeler dağıtılmamıştır.

10. 4 Ocak 2008 tarihinde deney ve kontrol grubuna son OABT ve son TDYTÖ uygulanmıştır.

11. Araştırmacının çalıştığı okul II. Dönem değiştiğinden, bu döneme ait gözlemler yapılamasa da, kampanyanın tamamlandıktan sonraki 15 gün öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarında bir değişiklik olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Bu takibin sebebi öğrencilerin kampanya öncesi ve kampanya sonrası okuma etkinliklerinde artış olup olmadığını öğrenmek başka bir ifadeyle kampanyanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisini tespit etmektir.

### 3.6 VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Deneysel işlemler öncesi ve sonrasında uygulanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programıyla değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Medyan
4. Deney ve Kontrol Grubu öntestleri, sontestlerine ait ortalama puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ilişkisiz gruplar için kullanılan t Testi uygulanmıştır.
5. Grup içi öntest- sontest ortalama puanları arası anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ilişkili gruplar t testi uygulanmıştır.
6. Deneklerin 30 kişiden az olması nedeniyle, cinsiyete ilişkin hipotezleri test etmek amacıyla Mann Whitney U- Testi uygulanmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR, YORUMLAR ve TARTIŞMA**

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin yapılan çalışmalardan toplanan verilerin SPSS 16.0 paket programıyla yapılan istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

#### **4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular**

Okuduğunu anlama başarı testi (OABT), deney(hikâye okuma kampanyası) öncesi ve deney sonrası olmak üzere deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular bölümünde uygulama sonuçları ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

##### **4.1.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular**

Araştırmanın Okuduğunu Anlama başarı testi sonuçları hakkında genel bir fikir edinebilmek için, öncelikle Tablo 5’te verilen deney ve kontrol grubu ön ve son OABT ortalama puanları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar ve standart sapma değerleri verilmektedir.

**Tablo 5. OABT İlişkin Genel Bulgular**

	Grup	$\bar{X}$	Medyan	En düşük	En yüksek	Ss
Ön OABT	Deney	6.52	7	2	10	2.07
	Kontrol	6.15	6	0	13	2.78
	Toplam	6.34	6	0	13	2.43
Son OABT	Deney	10.33	10	5	17	3.38
	Kontrol	7.75	8	4	14	2.90
	Toplam	9.10	9	4	17	3.40

Standart sapma, grup içinde alınan puanların dağılımını gösterir. Normal bir dağılım olması için ön OABT’nde Standart sapmanın yaklaşık 2.06, son OABT’nde ise yaklaşık 2.16 civarında olması gerekirdi. Yayılım ÖN OABT ve son OABT nde de ortalama değerden büyüktür. Bu sonuç puanların ortalama çevresinde olmadığına, daha geniş bir yayılım gösterdiğine işaret eder.

Yine tabloya bakıldığında ortalamaların medyanla yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 20 olduğu düşünülecek olursa, en düşük puanın alınmış olduğu, ancak en yüksek puana ulaşan hiçbir öğrencinin olmadığı görülmektedir. Test Erginer(1998) tarafından 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine hitap edecek şekilde geliştirilmiştir. Bu sebeple araştırmacı 3. sınıf öğrencilerinin 20 puan alamamalarını normal karşılamaktadır.

Ön testte her iki grubun yayılımı 0- 13 arasında değişmiştir. Ortalama puanın 6.34’tür. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 20 olmasından dolayı,



10 olarak kabul edersek, elde edilen başarı 10'un da yarısı olan 5'e yakın çıkmıştır. Bu da bize ortalamanın başarısızla yakın olduğunu göstermektedir.

Son testte ise dağılım 4 puan ile 14 puan arasında değişim göstermektedir. Standart Sapma genel ortalaması ise 3.40 'a yükselmiştir. Yayılmının artması istenilen bir durumdur. Uygulama sonunda başarı deney grubu için oldukça yükselse de, 20 puana ulaşabilen öğrenci hiç olmamıştır.

Hikâye okuma kampanyası boyunca öğrencilerin okudukları ortalama hikâye sayısı 40.97'dir. Deney süresi boyunca en fazla hikâye okuyan öğrenci 140, en az hikâye okuyan öğrenci ise 12 hikâye okumuştur.

Çalışmanın 1. alt problemi "İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin her gün hikâye okuması, okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?" şeklindedir.

#### 4.1.2 Deney ve Kontrol Grubu Öntest(OABT) Karşılaştırması

Araştırmanın 1. alt problemine ilişkin ilk hipotez, "Deney ve Kontrol Grubu ön OABT'leri arasında anlamlı bir fark yoktur." şeklinde belirtilmiştir. Birinci hipotezi test etmek için, uygulamadan önce deney ve kontrol grubuna OABT uygulanmıştır. Uygulanan testlerin sonuçları ilişkisiz örnekler için t testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmalardan elde edilen OABT ön puanları Tablo 6'te gösterilmiştir.

**Tablo 6. Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön OABT Puanlarına İlişkin Bulgular**

Ön Başarı Testi Karşılaştırmaları						
Grup	N	$\bar{X}$	Ss	T değeri	p	Anlamlılık düzeyi
Deney	36	6.52	2.07	.64	.52	Anlamlı değil
Kontrol	33	6.15	2.78			

Tablo 6'ten de anlaşılacağı gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Elde edilen bu sonuç araştırmanın ilk hipotezini desteklemektedir. Bu durumda sontestler arasındaki fark, araştırmanın bağımsız değişkeni olan hikâye okuma alışkanlığının etkililiğine bağlanabilecektir.

#### 4.1.3 Kontrol Grubu Ön Ve Son OABT Karşılaştırması

Araştırmanın 1. alt problemine ilişkin 3. hipotez “Kontrol Grubu Ön OABT ile Son OABT arasında, son OABT lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla, kontrol grubu öğrencilerine uygulanan ön ve son OABT sonuçları ilişkili örnekler için t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7 ile gösterilmiştir.

**Tablo 7. Kontrol Grubu Ön Ve Son OABT Puanlarına İlişkin Bulgular**

OABT Kontrol Grubu Öntest- Sontest Karşılaştırılması							
Ölçüm OABT	N	$\bar{X}$	S	r	T değeri	p	Anlamlılık düzeyi
Ön Test	33	6.15	2.78	0.553	3.42	.002	0.05
Son Test	33	7.75	2.90				

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubunun ön OABT ve son OABT ortalama başarı puanları arasında, son OABT lehine .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Ancak öğrencilere siz kitap okumayın demek etik olmayacağından, uygulama sonunda kontrol grubu sınıf öğretmenine öğrencilerin kitap okuyup okumadıkları sorulmuştur. Alınan bilgiye göre kontrol grubu öğrencilerinin 13'ü ortalama olarak 11'er kitap okumuşlardır. Sınıfın tamamına düzenli bir okuma kampanyası düzenlenmemiş olsa da, öğretmenin ve ailelerinin tutumu, önceden kazanılmış okuma alışkanlığı, 3/B sınıfı arkadaşlarının deney süresince kitap okumalarındaki

artış.. gibi nedenler, kontrol grubu öğrencilerinden bazılarının kitap okumalarına sebep olmuş olabilir. Kitap okuyan öğrencilerin OABT’ndeki artışlarının da, kontrol grubu son OABT ortalama puanlarını yükseltmiş olabileceği düşünülmektedir.

#### 4.1.4 Deney Grubu Ön ve Son OABT Karşılaştırması

Araştırmanın 1. alt problemine ilişkin 2. hipotez “Deney Grubu Ön OABT ile Son OABT arasında, son OABT lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney grubundaki öğrencilere deney süresince her gün en az bir hikâye verilmiştir. Öğrencilerin bu hikâyeleri okuyup okumadıkları geri verdikleri hikâye okuma formlarıyla kontrol edilmiştir. Deneyin sonunda da son OABT uygulanmıştır. Uygulanan ön ve son OABT sonuçları ilişkili örnekler için t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8 ile gösterilmiştir.

**Tablo 8. Deney Grubu Ön Ve Son OABT Puanlarına İlişkin Bulgular**

OABT Deney Grubu Öntest– Sontest Karşılaştırılması							
Ölçüm OABT	N	$\bar{X}$	Ss	r	T değeri	p	Anlamlılık düzeyi
Ön Test	36	6.52	2.07	.624	8.61	.000	0.05
Son Test	36	10.33	3.38				

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun ön OABT ve son OABT ortalama başarı puanları arasında, son OABT lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin başarılarındaki bu artış, deney süresince hikâye okumalarının başarılarını olumlu olarak etkilediği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Elde edilen sonuçla araştırmanın birinci alt problemine yönelik ikinci hipotezi desteklenmektedir.

Deney grubu öğrencileri ve kampanya boyunca okudukları hikâye sayıları ve OABT ön ve son puanları Ek 3’te tablo halinde verilmektedir. Hikâye okuyan öğrencilerin OABT’lerindeki doğru sayılarının arttığı açıkça görülebilmektedir.

Öğrencilerin okudukları hikaye sayısı ile testteki doğru sayıları artışı arasında .265’lik düşük bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları hikâye sayıları ile son OABT puanları arasındaki ilişkide hesaplanmış, .395’lik bir ilişki bulunmuştur.

Ek 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin OABT puanlarında genel itibariyle artış olduğu görülebilmektedir. Özellikle sınıf başarı seviyesinin altında başarı gösteren 11 öğrencinin birkaçı hariç, hikâye okuma kampanyasına ilgilerinin büyük olduğu gözlenmiştir. Bu öğrencilerin çoğu, sınıf ortalamasına yakın sayıda hikâye okumuşlardır. Son OABT puanları sınıf seviyesine göre düşük olsa da, araştırmacı tarafından hikâye okuma kampanyası ile genel başarılarının ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı gözlenmiştir.

#### 4.1.5 Deney ve Kontrol Grubu Son OABT Karşılaştırması

Araştırmanın 1. alt problemine ilişkin 4. hipotez “Deney ve Kontrol Grubu son OABT’leri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu hipotezi test etmek için, uygulamadan sonra deney ve kontrol grubuna OABT uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda yapılan karşılaştırmalardan elde edilen OABT son puanları Tablo 9’de gösterilmiştir.

**Tablo 9. Deney Ve Kontrol Gruplarının Son OABT’lerine İlişkin Bulgular**

Son Başarı Testi Karşılaştırmaları						
Grup	N	$\bar{X}$	S	T değeri	p	Anlamlılık düzeyi
Deney	36	10.33	3.38	3.37	.001	0.05
Kontrol	33	7.75	2.90			

Tablo 9’den de anlaşılacağı üzere deney ve kontrol grupları öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı son testi puanları aritmetik ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Elde edilen bulgular hipotezi desteklemektedir. Hikâye okuma kampanyasının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına katkı sağladığı görülmektedir

Bu araştırma sonuçları, Yılmaz, 2006;Toraman, 2006; Sabak, 2007; Yılmaz, 2006; Özaslan, 2006; Karakuş, 2006; Çam, 2006 gibi araştırmacıların çalışmalarında ulaşılan;

- . Küçük yaşlardan itibaren kitap okumanın,
- . Okurken anlama stratejileri kullanımının,
- . Eleştirel okuma becerisi kazandırmanın,
- . Okuma ile ilgili etkinliklerin ve Türkçe dersinin, öğrenci ağırlıklı işlenmesinin, okuduğunu anlama başarısını yükselttiği sonuçlarını desteklemektedir.

## **4.2 Türkçe Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular**

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ), araştırmanın bağımsız değişkeni(hikâye okuma kampanyası)'nin uygulanma sürecinden önce ve sonra deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. TDYTÖ istatistikî verileri SPSS paket programıyla çözümlenmiştir. Elde edilen veriler bu bölümde “İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin her gün hikâye okuması, Türkçe dersine yönelik tutumlarını farklılaştırır mı?” alt probleminin hipotezlerine yanıt bulabilmek amacıyla çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçları ayrıntılarıyla açıklanacaktır.

**Tablo 10. TDYTÖ' ne İlişkin Genel Bulgular**

	Grup	$\bar{X}$	Medyan	En az	En çok	Ss
Ön TDYTÖ	Deney	126.52	131	87	156	19.06
	Kontrol	118.15	119	76	160	21.67
	<b>Toplam</b>	<b>122.52</b>	<b>126</b>	<b>76</b>	<b>160</b>	<b>20.63</b>
Son TDYTÖ	Deney	126.58	128	58	157	22.72
	Kontrol	124.87	125	74	154	18.37
	<b>Toplam</b>	<b>125.77</b>	<b>126</b>	<b>58</b>	<b>157</b>	<b>20.62</b>

Alt problemlere ve hipotezlere ilişkin bulgulara geçmeden önce Tablo 10'da, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarının çok fazla farklılaşmadığı görülmektedir. Grup içi ortalama tutum puanları standart sapmaları, ön tutum ölçeği için 14, son tutum ölçeği için 16.5 civarında olsaydı, grubun genel puanlarının ortalama değerlere yakın olduğu söylenebilecekti. Ancak tablo 10'daki standart sapmaların normal değerlerden büyük olduğu görülmektedir, sonuç grup içi tutum puanlarının geniş bir aralıkta yayıldığını göstermektedir.

Tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 32, en yüksek puanın 160 olduğu hatırlanacak olursa; en düşük puanın 58'den başladığı, en yüksek sınır olan 160'a ise ulaşıldığı görülmektedir.

#### **4.2.1 Deney ve Kontrol Grubu Ön TDYT Karşılaştırması**

Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin 1. hipotezi "Deney ve Kontrol Grubu ön TDYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark yoktur" şeklinde belirtilmiştir. Bu

hipotezi test etmek amacıyla, hikâye okuma kampanyası öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön TDYTÖ uygulanmıştır. Ön ölçek bağımsız gruplar t testi ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 11’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının TDY ön Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular**

ÖN TUTUM KARŞILAŞTIRMALARI						
GRUP	N	$\bar{X}$	Ss	T değeri	p	Anlamlılık düzeyi
DENEY	36	126.52	19.06	1.70	.092	Anlamlı değil
KONTROL	33	118.15	21.67			

Tablo 11 incelendiğinde deney grubu Türkçe dersine yönelik tutum öntesti puanları ortalaması ( $\bar{X} = 126.52$ ) ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum öntesti puanları aritmetik ortalamaları ( $\bar{X} = 118.15$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Böylece elde edilen sonuçla ilgili hipotez desteklenmektedir.

#### 4.2.2 Deney Grubu Ön ve Son TDYT Karşılaştırması

Araştırmanın 2. alt probleminin 2. hipotezi “Deney Grubu Ön TDYTÖ puanları ile Son TDYTÖ puanları arasında, son TDYTÖ puanları lehine anlamlı bir fark vardır” şeklindedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deney grubu Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını ölçmek amacıyla deneyden önce ve sonra tutum testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 12’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 12. Deney Grubunun TDYTÖ Ön Tutum Ve Son Tutum Puanları Arasında Karşılaştırma Bulguları**

TDYTÖ Deney Grubu Ön Tutum- Son Tutum Karşılaştırılması							
Ölçüm TDYTÖ	N	$\bar{X}$	Ss	r	T değeri	p	Anlamlılık düzeyi
Ön Tutum	36	126.52	19.06	.535	.016	.987	Anlamlı değil
Son Tutum	36	126.58	22.72				

Tablo 12 incelendiğinde, deney grubu Türkçe dersine yönelik ön tutum ve son tutum puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçla hipotez reddedilmektedir.

Hipotez doğrulanmamış görünüyor olsa da, tutum ölçeği ve puanlamaları dikkate alındığında, sonucun olumsuz olmadığı yargısına varılmaktadır. Tutum ölçeği yöntem bölümünde de belirtildiği gibi 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup, 32 maddeye verilen puanlardan alınabilecek puanlar en düşük 32, daha sonra 64, 96, 128 ve en yüksek te 160'tır. Tablodaki ön ölçek ortalama puanı olan 126.52, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha baştan katılıyorduma çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları olumludur. Bunun nedeni araştırıldığında, öğrencilerin öğretmenlerine olan sevgilerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmene olan sevgi, öğrencilerin dersi sevmelerine ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine sebep olmuştur.

#### 4.2.3 Deney ve Kontrol Grubu Son TDYT Karşılaştırması

Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin 3. hipotez “Deney ve Kontrol Grubu son TDYTÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde belirtilmiştir. Bu hipotezi test etmek amacıyla deneysel süreç başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön tutum ölçeği uygulanmış, hikâye okuma kampanyası deney grubuyla yürütülmüş ve kampanya bitiminde, deney ve kontrol gruplarına son tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuçta elde edilen deney ve kontrol grubu ön ve son tutum ölçeği puanları SPSS paket programında bağımsız gruplar t testi ile çözümlenmiş, elde edilen veriler Tablo 13’de ayrıntısıyla gösterilmiştir.

**Tablo 13. Deney Ve Kontrol Grupları Son TDYTÖ Puanlarına İlişkin Bulgular**

Son Tutum Karşılaştırmaları						
Grup	N	$\bar{X}$	Ss	T değeri	p	Anlamlılık düzeyi
Deney	36	126.58	22.72	.34	.73	Anlamlı değil
Kontrol	33	124.88	18.37			



Tablo 13’de ayrıntıları görülebileceği üzere, deney grubu son tutum puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 126.58$ ) ile kontrol grubu son tutum puanları aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 124.88$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Elde edilen sonuç “Deney ve Kontrol Grubu son TDYTÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” hipotezini reddetmektedir. Denilebilir ki; hikâye okuma kampanyasının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyememiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu oluşu, puanların yükselme olanağını oldukça azaltmaktadır.

Derse yönelik tutumun olumlu olması oldukça etkileyicidir. Ancak deneysel süreç öncesi, öğrencilerin kitap ya da hikâye okumayı çok da önemsemedikleri görülmüştür. Velilerin günümüzde bile, ‘kitap okuyacağına ders çalışsa’ mantığı ile öğrencileri olumsuz yönlendirmekte olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin, aileleri tarafından sürekli test kitaplarına yönlendirildiği görülmüştür.

Kaya (2006); Türkçe dersine yönelik tutumun okuduğunu anlama başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersine yönelik tutum ve okuduğunu anlama başarısı arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışma ile Kaya’nın çalışma sonuçları paralellik göstermektedir

### **4.3 Cinsiyet ile OABT ve TDYT Puanları İlişkisi**

Araştırmanın 3. alt problemi “İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki var mıdır?”, 4. alt problemi ise “İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersine olan tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorularından oluşmaktadır. Bu alt problemlere ilişkin hipotezleri denetlemek amacıyla Mann Whitney U- Testi uygulanmış, veriler SPSS paket programıyla çözümlenmiştir.

### 4.3.1 Cinsiyet ile OABT Puanları İlişkisi

Araştırmanın 3. alt problemine ilişkin hipotezi “ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersi OABT puanları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark vardır” şeklindedir. Bu denenceyi test etmek için deney grubunun son OABT puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 14’de ayrıntılarıyla verilmiştir.

**Tablo 14. Öğrencilerde Cinsiyet Faktörü ve OABT Puanlarına İlişkin Bulgular**

Cinsiyetin Başarıya Etkisi							
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Anlamlılık düzeyi
Kız	16	10.87	20.59	329.50	126.50	.29	Anlamlı Değil.
Erkek	20	9.90	16.82	336.50			

Tablo 14’de görülen bulgulara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde elde ettikleri puanlar, cinsiyetleri açısından bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen sonuçla hipotez reddedilmektedir.

Hipotezin reddedilmesine rağmen, araştırmacı kızların deney sürecinde hikâye okumaya daha istekli olduğunu gözlemlemiştir. Bu isteklilik okuduğunu anlama başarı testinde kızlar lehine ( $\bar{X}_{KIZLAR} = 10.87 > \bar{X}_{ERKEKLER} = 9.90$ ) olumlu bir başarı eğilimi olduğu şeklinde yansımıştır. Bu eğilim istatistiksel analizde cinsiyete göre başarı sonuçları arasında anlamlı bir fark oluşturabilecek kadar yeterli olmamıştır.

Cinsiyet ve okuduğunu anlama başarı ilişkisinin incelendiği; Kılıç (2004), Yılmaz (2006) ve Kaldan (2007) araştırmalarında, cinsiyet ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonucu, sözü edilen çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Kılıç (2004)’ün yaptığı araştırmalarda aktardığı sonuçlara göre, yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda, kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu ( Brantmeier, 2000; Exezıdı, 1982; Phakiti, 2003;

Pomplun ve Nita, 1999) tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları yukarıda sözü edilen çalışma sonuçlarından farklılık göstermiştir.

#### 4.3.2 Cinsiyet ile TDYTÖ Puanları Arasındaki İlişki

Araştırmada 4. alt problemin hipotezi “İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersine olan tutumları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde belirtilmiştir. Denencenin test edilmesi için analiz yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 15’e ayrıntılarıyla aktarılmıştır.

**Tablo 15. Öğrencilerde Cinsiyet Faktörü ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular**

Cinsiyetin Tutuma Etkisi							
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık düzeyi
Kız	16	130.75	20.38	326.00	130.00	.35	Anlamlı değil
Erkek	20	123.25	17.00	340.00			

“İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile Türkçe dersine olan tutumları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark vardır” şeklinde belirtilen hipotez, Tablo 14’teki bulgulara göre reddedilmektedir. Ortalamalarda kızların tutum ölçeği puan ortalaması (130.75), erkeklerin tutum ölçeği puan ortalaması(123.25)’na göre daha yüksek olması Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında kızlar lehine olumlu bir eğilim olduğunu göstermektedir. Ancak bu eğilim anlamlı bir farklılığın oluşmasına yetmemiştir.

#### 4.4 Cinsiyet ile Hikâye Okuma Sayısı İlişkisi

Araştırmanın son hipotezi “İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hikâye okuma sayıları, kızlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir?” şeklindedir. Bu denenceyi

test etmek için deney grubunda kampanya boyunca okunan hikaye sayısına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da ayrıntılarıyla verilmiştir.

**Tablo 16. Öğrencilerde Cinsiyet Faktörü ve Hikâye Okuma Sayılarına İlişkin Bulgular**

Cinsiyet ve Hikâye Okuma Sayıları							
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık Düzeyi
Kız	16	46.37	18.44	295.00	159.00	.98	Anlamlı Değil
Erkek	20	36.65	18.55	371.00			

Elde edilen bulgulara göre kızların hikâye okuma sayıları, erkeklerin hikâye okuma sayıları arasında anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Böylece hipotez reddedilmektedir.

Hipotezin reddedilmesine rağmen, tablo 16’da da açıkça görülmektedir ki kızlar, deney süresi boyunca erkeklerden daha fazla hikâye okumuşlardır ( $\bar{X}_{KIZLAR} = 46.37 > \bar{X}_{ERKEKLER} = 36.65$ ). Ayrıca deney süreci sonunda en çok hikâye okuyan üç öğrenci de (140, 98, 81) kız öğrencidir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin hikâye okuma kampanyasına daha çok ilgi gösterdiği görülmüştür. Ancak bu ilgi hikâye okuma sayılarında anlamlı bir farklılık oluşturmaya yetmemiştir.

#### 4.5 Hikâye Okuma Kampanyasının Kitap Okuma Alışkanlığına Etkisi

Araştırmacı sınıfta yalnızca bir dönem deney grubu öğrencilerinin dersine girmiştir. Öncelikle sınıfta bir kitaplık oluşturulmuştur. Deney süresince kitap okumanın önemi üzerine seminer verilmiş, haftanın kitap kurdu seçilmiş, küçük hediyeler verilmiştir. Deneyden önce bireysel olarak haftada bir kitap okuyan öğrenciler, deney sonrasında karne dönemine kadar 2 hafta izlenmiştir.

Sonuçta sayfa sayısı az, okunması kolay ve kısa sürede bitirilebilecek hikâyeleri, öğrencilerin zevkle okudukları gözlenmiştir.

Kampanya süresince, okuma- yazma- okuduğunu anlama konusunda sınıfının seviyesinden düşük olan bazı öğrencilerin okuma isteklerinin arttığı, kampanyaya ilgi gösterdikleri görülmüştür.

Deney öncesinde haftada bir kitabı zor okuyan öğrenciler iyi okuyanlar grubuna girerken, deney sonrası 2 haftada yapılan gözlemlerle öğrencilerin haftalık (düzeylelerine uygun) kitap okuma sayıları aritmetik ortalaması 3.6 kitap olarak ölçülmüştür. En az kitap okuyan öğrenci haftada 1.5 kitap okuduğu, en çok okuyan öğrencinin ise haftada 12 kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu da araştırmacıyı, öğrencilerin kampanya süresince okudukları hikâyelerin kitap okuma sevgilerini artırdığı ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazandıkları, sonucuna ulaştırmıştır.

Ayrıca deneyden sonraki iki hafta boyunca okuma alışkanlığı kazanılıp kazanılmadığına ilişkin kız ve erkek öğrenciler üzerinde yapılan takipte ulaşılan sonuçlar da tablo 17’de ayrıntılarıyla verilmiştir.

**Tablo 17. Öğrencilerde Cinsiyet Faktörü ve Deney Sonrası Hikâye Okuma Sayılarına İlişkin Bulgular**

Cinsiyet ve Hikâye Kitabı Okuma Sayıları							
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık Düzeyi
Kız	16	9.43	22.91	366.50	89.50	.023	0.05
Erkek	20	5.80	14.98	299.50			

Tablo 17’de görülen araştırma sonuçlarına göre, deney sonrası dönemde, kitap okuma alışkanlığı; kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde kazanılmıştır. Hikâye okuma kampanyasının kız öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bunlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1 Sonuçlar

Tez sonucunda ulaşılan veriler istikametinde yapılan genel değerlendirme şu şekildedir:

1. Herhangi özel bir uygulama yapılmamış olan kontrol grubu ile her gün en az bir hikâye okuyan deney grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı yönünden, deney grubu lehine önemli farklılıklar saptanmıştır. Hikâye okuma kampanyasının uygulandığı deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

2. “Hikâye okuma kampanyası”nın “Türkçe dersine yönelik tutum” üzerinde etkileri incelendiğinde, gruplar lehine anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak kampanya öncesinde de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

3. “Hikâye okuma kampanyası”na katılan deney grubu öğrencilerinin cinsiyetlerinin, okuduğunu anlama başarılarında ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasında kayda değer bir farklılık bulunamamakla birlikte kızlar lehine olumlu bir eğilim olduğu görülmüştür.

4. Sürdürülen “hikâye okuma kampanyası”nda kız öğrencilerin daha çok kitap okudukları gözlemlenmiştir. Kampanya sonrası takip süresince de, kız öğrencilerin kitap okuma sayı ortalamaları, erkek öğrencilerin kitap okuma sayıları ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, kız öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının daha çok yerleştiğini göstermektedir.

Öte yandan iki ay süren hikâye okuma kampanyası, tüm öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde etkili olmuştur.

## 5.2 Öneriler

1. Öğretmenler, kitap okuma alışkanlığı geliştirmeye yönelik yarışmalar yapmalı, yapılan yarışmalarda kitap hediye etmeli, her fırsatta öğrencileri okumaya teşvik etmelidirler.

Bu istikamette, öğrencilere başarı karneleri verildiği gibi, belli aralıklarla, kitap okuma karneleri verilmeli, okul, il, ülke çapında en çok kitap okuyanlar ödüllendirilmelidir.

2. Her öğrencinin evinde kitaplık oluşturma hedefine yönelik ailelere ve öğrencilere yönlendirmeler yapılmalıdır. Ancak maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin evlerinde kitaplıklarının olmayabileceği göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin her an faydalanabileceği sınıf içi mini kitaplıklar oluşturulmalıdır.

4. Kütüphanelere geziler yapılarak, kitaplıklar ve kitaplar tanıtılarak, öğrencide kitap sevgisi uyandırılmaya çalışılmalıdır.

5. Velilere kitap okumanın önemi konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.

6. Çocuklara, yaş ve gelişimlerine uygun kitaplar okutulmalıdır.

7. Öğretmenler tarafından öğrencilere, özet çıkarmayı ve anafikri buldurmayı geliştirici stratejiler öğretilmelidir.

8. Okuma kampanyaları ülke genelinde artırılmalı, milli düzeyde kitap okuma alışkanlığını kazandırma çalışmaları yapılmalıdır. Bu doğrultuda, toplu taşıma araçları, park, kahvehane vb... toplu kullanım alanlarında, mini kitaplıklar oluşturulabilir. Orada bulunduğu müddetçe kişiler kitaplardan yararlanabilir. Bu kitaplar, ahlaki, vicdani, milli duyguları tetikleyen başlıca eserlerden seçilebilir.

Birey okulda, evde, parkta, kahvede, otobüste kitapla ve okuyanlarla karşılaştıkça, okumanın önemli olduğunu sezinleyecek, okuma isteği ve alışkanlığı artacaktır.



## KAYNAKÇA

Akalın, S. (1984). **Edebiyat Terimleri Sözlüğü**. İstanbul.

Allport, G.W. (1967). "Attitudes", **Readings In Attitude Theory And Measurement.**, Ed. Martin Fishbein. New York: John Wiley& Sons, Inc.1-14

Baltaş, A. (1999). **Stres Altında Ezilmeden Öğrenme Ve Sınavlarda Üstün Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi

Baron, R.A. ve Byrne D. (1977).**Social Psychology: Understanding Human Interaction**. (2nd ed.)Boston: Allyn ve Bacon

Baumberger, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Çev.: Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı

Baymur, F. **Genel Psikoloji**. (4. baskı) İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.

Baysal, A. Can. (1981). Sosyal Ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.

Baysal, A.C., Tekarslan, E. (1996). **Davranış Bilimleri**. 2. Baskı, İstanbul: Filiz Kitabevi

- Belet, Ş.D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bloom, B.S., (1979). **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme**, Çeviri: Özçelik D. A., Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulduk, S. (2003). **Yeni Başlayanlar İçin Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Bruner, J. S. (1990). **Acts of meaning**, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Büyüköztürk Ş. (2001). **Deneysel Desenler, Pegem A Yayıncılık**, Ankara.
- Calp, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak, Türkçe Öğretimi**, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). **İnsan ve Davranışı**. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağın, S. (2007). **Hikaye ve Tahkiyeli Eserleri Oluşturan Unsurlar**. (Ders Notları). İzmir.
- Çakar A. (2007). Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize: Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çörek (2006). İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerinde Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çıkla, S. (2001). Hüzün Ve Tesadüfte "Üstkurmaca Ve Hikayecilik Dersleri", **Mustafa Kutlu Kitabı**, İstanbul: Nehir Yayıncılık.
- Çıkla, S. (2005). Tanzimattan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler, **Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı**. (104- 105): 89- 107
- Çınar, İ. (2002). **Kuram Ve Uygulamalarıyla İlkokuma Yazma Öğretimi**. Malatya: Öz Serhat Yayınları
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1995). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları
- Demirel, Ö. (1999). **Planlamada Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Dündar, Ş. (2003). İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna Ve Yaratıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Egelioglu, V. (1993). Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi, **Eğitim Bilimleri I. ulusal Kongresi, Bildiriler I, Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Erginer, E. (1998). İlköğretim 3. 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi, **4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Eskey, David E. (1995). Learning To Read Versus Reading To Learn: Resolving The Instructionel Paradox. The Basic Skills.
- Fender, G. (1998). **Öğrenmenin ABC'si**. ( Çev: Akınhay, O.) İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994), "İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (10):7-20
- Göktürk, A. (2002). **Sözün Ötesi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, E. ve Işıtan S. (2004) İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. (164)
- Görge, İ. (1997). Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Güneş, F. (1997). Okuma-Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güvenç, B. (1976). "Değerler Tutumlar Ve Davranışlar". Toplum Bilimlerinde Araştırma Ve Yöntem. Der. R. Keleş. Ankara: TODAİE Yayınları

İnceoğlu, M. (1993). **Tutum Algı İletişim**. Ankara: Verso Yayıncılık

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni İnsan Ve İnsanlar**. 10 Baskı. Sosyal Psikoloji Dizisi: 1, İstanbul: Evrim Basın Yayım Ve Dağıtımcılık

Kaldan E.S. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik Ve Demografik Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaplan, M. ( 1979). **Hikâye Tahlilleri**. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karakuş, I. ř. (2006). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Katz, D. (1967). The Functional Approach To The Study Of Attitude. **Readings İn Attitude Theory And Measurement**. Ed. M. Fishbein. New York: Jhon Wiley& Sons, İnc. 457- 468

Kavcar, C., Oğuzkan, F.ve Aksoy, Ö. ( 2002). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). **Türkçe Öğretimi Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İcin**. Ankara: Engin Yayınları

- Kaya, F. (2006). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kılıç, A. G. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı Ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kimmel, M.Ve Segel, E. (1983). **For Reading Out Loyol: A Guide To Sharing Boks With Childiren.** Delta Corte Pres.
- Kinder, I. S. (1973). **Using Instructional Media.** New York: Litton Educational Pub. Inc.
- Kovacıoğlu, Ş.N. (2006). İlköğretim 2. Sınıflarında Aile Çevresi Ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu Ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Morgan, C.T. ( 1984). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. (Çev: Ancı, H. vd.) (5. baskı).
- MEB İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2004.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. **The Reading Teacher**, 39: 564-571.
- Oktay, Y. Ve Aktan, E. (1997). Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığı (Sesbilgisel Duyarlılığın) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. **4. Ulusal Eğitim Kongresi Bilimleri Bildirileri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öz, F. (2006). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özaslan, A.(2006). Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (1992). **Eğitim Programları Ve Öğretim**. Ankara: Ösym Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). **Okuma Sanatı**(Nasıl Okumalı, Neler Okumalı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgüven, İ.E. (1994). **Psikolojik Testler**.
- Özön, M.N. (1954). **Edebiyat ve Tenkit Sözlüğü**. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Phakiti, A. (2003). A Closer At Gender And Strategy Use İn L2 Reading. Language Learning.
- Pomplun, M.Ve Nita, K. J. (1999). Exploring Gender Differences İn Answers To Constructed Response Reading İtems. Scientific Studies Of Reading.
- PIRLS (2001) Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi**. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Haziran: 2003.
- PISA (2003) Projesi Ulusal Nihai Rapor**. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Earged: 2005.
- Rıza, E. T., (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**, İzmir: Anadolu Matbaası
- Rıza, E. T., (2006). Yaratıcı Dil Eğitiminde Aile, Okul ve Öğrenci Sorumluluğu. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. (92):19- 24
- Richaude, F. vd. (1990). Çok Hızlı **Okuma Teknikleri**. Sarp, A. (Çev.), Ankara: Nil Yayıncılık.

Ruşen, M. (1995). **Hızlı Okuma**. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (1999). **Öğrenme Ürünleri Ve Eğitimi**. Ankara: M.E.B.

Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı. Bilgiyi işleme kuramı. **Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi**, 1(2), 27-36.

Suna, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Üniversitesi.

Sönmez, V. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tavşancıl, E., (2005). **Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi**. 2. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.

Tayşı E.K. (2007). İlköğretim 5. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Hikaye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Tazebay, A. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

Tekin, H., (1980). **Okullarımızda Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası

Toraman, Ç. (2006). Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Tosunoğlu, Mesiha. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı Ve Çocukların Okuma Eğilimleri. **Türk Dili**. (609):547–563.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi (1981). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ustaoglu, P. (2006). Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Çocuğa Görelilik Açısından Olumluluklar Ve Olumsuzluklar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B., (1999). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Yazıcıoğlu, Y. Ve Erdoğan, S. (2004). **Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1994). Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynlerin Rolü. **Yaşadıkça Eğitim**, 32:9-13.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Ö. (2006) Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

[Http://Www.Tdk.Gov.Tr/](http://www.tdk.gov.tr/)

[Http://Www.Cocukvakfi.Org.Tr/Soru2.Htm](http://www.cocukvakfi.org.tr/Soru2.htm)

## EKLER

### EK 1 OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ AÇIKLAMA

Okuduğunu anlama gücünü ölçmeyi amaçlayan bu test her biri dört seçenekten oluşan 20 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Sorunun doğru cevabı olan seçeneği bulup onun önündeki harfi cevap kağıdınıza işaretleyiniz.

Her doğru cevap size bir puan kazandıracaktır.  
Testi cevaplamak için size ayrılan süre 40 dakikadır.  
Başarılar dilerim.

**Ayşe ŞAHİNLİ**

#### 1. ve 2. SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Çocukken kırlangıçları pek severdim; bana onları pek sevimli olarak tanıtmışlardı. Onun için ne uçanlarına taş atar, ne de yuvalarına tırmanırdım.

Bir sabah bahçede iki kırlangıcın bütün hızlarıyla döndüklerini gördüm. O derece alçalıyorlardı ki, adeta kendi kendime korktum.

Hava çiselediği için ve rüzgârlı da olduğundan bahçeye doğru uzanmış olan saçağın altına sığınmışım. İki kırlangıç hücum eder gibi gidip geliyorlar, gittikçe yere yaklaşıyorlardı.

Yuvaların yerini bildiğim için saçağa doğru baktım. Yuva yok. Yere göz gezdirdim; parçalanmış bir kuş yuvası. Derhal üzerlerine doğru gittim. Onlar da karşımda uçmaya başladılar. Geri çekildim; bahçe kapısının yanında durdum. Cıvıltılar çoğaldı, uç yavru sesi... Haber vermek için içeriye girdim. Bir de hizmetçinin elinde minimini, henüz tüyleri belirmiş bir yavru görmeyeyim mi? Zavallı yaralıydı. Bu yuvayı bizim pamuk bozmuş. Duvara dayalı merdivenden çıkarak birden bire atlamış, ne var ne yok hepsini kendisiyle birlikte yere indirmiş.

Pamuk, evde on gün kendisini dayaktan kurtaramadı.

**Ahmet RASİM**

1. Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| A) Bizim Pamuk      | C) Yavru Kırlangıçlar |
| B) Kırlangıç Yuvası | D) Yaralı Kırlangıç   |

2. “Henüz tüyleri belirmiş” kelimesi parçada hangi anlama gelmektedir?

- A)Tüyleri dökülüp yerine yenileri çıkmış  
B)Tüyleri yetişkin kırlangıçlar gibi çıkmış  
C)Tüyleri yeni çıkmaya başlamış  
D)Hiç yeni tüyleri çıkmamış

#### 3., 4., 5. ve 6. SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Ormanların kralı, kocamış, yatalak olmuş. İnde “Hey gidi günler hey!” diye içini çeker dururmuş. Dünkü uşakları onun güçsüzlüğü ile güçlenmeye başlamışlar, önünde titreyenler üstüne yürümüşler. At gelmiş böğrüne bir çifte atmış. Kurt gelmiş ısırması. Öküz gelmiş boynuz vurmuş. Aslan zavallı, bitkin, mahzun, perişan bir hale gelmiş. İhtiyarlıktan gücü kalmamış. Boşuna kendisini

üzmeden ölmek istiyormuş. Tam kendini bırakmış, bir de ne görsün?.. Eşek karşısında durarak tekme atmaya hazır beklemiyor mu?

Yoo, demiş. Kalkmış ayağa. Ölmeye razı olduk yeter. Senden tekme yemek ölümden de beter!..

**(La Fonta ine”den Hikayeler)**

3.Olay nerede geçmektedir?

- A)Ormanda                      B) Çiftlikte                      C) Yatakta                      D) İnde

4.Parçada kaç hayvan vardır?

- A)Altı                      B) Beş                      C) Dört                      D) Üç

5. “Senden tekme yemek ölümden de beter” cümlesindeki aslanın düştüğü durumu aşağıdaki ifadelerden hangisi **en iyi** açıklamaktadır?

- A)Aslanın ölmeye razı olması  
B)Yaşlılıktan gücünün kalmaması  
C)Gururunun çok fazla incinmesi  
D)Eski günleri hatırlayarak üzülməsi

6. “Yatalak” kelimesinin karşıt anlamlısı olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Bitkin                      B) Zavallı                      C) İhtiyar                      D) Sağlıklı

**7. ve 8. SORULAR**

**AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.**

Ayşegül okuldan eve geliyordu. Yolun bir kısmını arkadaşı Elif’le yürürken robotlardan bahsetmişlerdi. Elif’e göre insan beyni gelişmiş bir bilgisayar gibiydi. Ayşegül ise bundan pek emin değildi. İnsan beyninin makineden daha öte bir şey olması gerekmez miydi? Üstelik öğretmeni de böyle düşünüyordu.

Marketin önünde ayrıldılar. Ayşegül geniş bir alana uzanan tek katlı evlerden birinde oturuyordu. Evlerinin önü uçsuz bucaksız yemyeşil tarlalarla kaplıydı. Evleri Elif’in evinden iki misli daha uzaktı. Ardında başka bir ev olmayıp orman başladığından, Ayşegül’e evleri dünyanın taa en ucundaymış gibi gelirdi.

Evleri, güzel evleri... Bu uzak ev ve içinde yaşayan insanlar. Kendisiyle birlikte annesi, bir de babası. Arkadaş gibiydiler babasıyla da. Babası her zaman insanların birbirlerinden farklı olduklarını, hiç bir zaman birbirlerine benzeyemeyeceklerini, birbirinden farklı beyinleri olan insanların, yine birbirinden farklı düşünceler üretebileceklerini söylerdi. Ayşegül, Elif’in söylediklerini tekrar düşündü. İnsanlar böyle çok farklı düşünceler ürettiklerine göre, insan beyninin de makineden daha öte bir şey olması gerekirdi. Makineler hep aynı iş aynı biçimde yaparlardı. Oysa insanlar! Ayşegül yine farklı düşünmüştü.

7.Parçadaki ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Makineler insan beyninin ürünüdürler  
B)İnsan beyni gelişmiş bir bilgisayar gibidir  
C)İnsan beyni makineler kadar hızlı çalışmaktadır

D)İnsan beyni makinelerden daha öte bir şey değildir

8.“Öte” kelimesi parçada hangi anlamda kullanılmıştır?

Uzak B) Değişik C) Sonra D) Ayrı

### 9. ve 10. SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ ŞİİRE GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

İnsanlar var çocuğum  
Kimi fedakârdır, kimi umursamazdır hiç bir şeyi  
İnsanlar vardır, pırlanta misali çocuğum  
Dünyada öyle çok insan var ki çocuğum

İnsanların olduğu dünyada çocuğum  
Kavga var, gürültü var kimi zaman  
Ama sakın unutma!  
Sevgi var, kardeşlik var, her zaman çocuğum

9.“Kimi fedakârdır kimi umursamazdır hiç bir şeyi” cümlesinde, “kimi” kelimesindeki anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynıdır?

- A)Bazılarının yaptıklarını beğendim, bazılarınınkini beğenmedim  
B)Öyle birisidir ki! Özüne inanılmaz yalancı biri!  
C)Herhangi biri buraya gelsin, kim olduğu fark etmiyor  
D)Bunların hepsi de fedakârlıktan anlamaz tiplerdir

10.Aşağıda verilen kelimelerden hangisi gerçek anlamının dışında kullanılmıştır?

- A) Fedakâr B) Umursamaz C) Kardeşlik D) Pırlanta

### 11., 12. ve 13.SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

#### ALİŞ ÇOBAN

Aliş Çoban, yetim bir çocuktur. Tatillerde iyi yürekli bir yakınının sürülerini otlatırdı. Bir gün kendisine hızlı yaklaşan bir atlı gördü. İri yarı, pala bıyıklı bir adamdı. Aliş Çobanın yanına varınca atını durdurup seslendi:

-Hey çocuk! Zengin olmak ister misin?

Aliş, bu beklenmedik soru karşısında biraz şaşırılmıştı. Gülümseyerek cevap verdi:

-Zengin olmayı kim istemez ki?

-Şu koyunları bana sat, sana binlerce lira veririm.

-Nasıl olur? dedi Aliş. Bu koyunlar benim değil ki, bunlar bana emanet.

Pala bıyıklı adam bir kahkaha attı.

-Şu düşündüğün şeye bak, dedi. Sahibi nereden görecek? Paraları alır ortadan kaybolursun.

- Hayır diye başını salladı Aliş Çoban. Ben emanete hıyanet edemem. Hadi git başımdan.

O anda beklenmedik bir şey oldu. Pala bıyıklı adam attan inip Aliş'i kucaklayıp öptü.

- Aferin sana Aliş , dedi. Sen artık benim çobanım değil, oğlumsun. Sonra da Aliş'in meraklı bakışları altında başına geçirdiği şapka ile takma bıyığını çıkarıp attı.

Meğer bu garip adam, Aliş'in dürüstlüğünü sınamaya gelen sürülerin sahibi değil miymiş?

### Hasan DEMİR

11. Atlı adam Aliş Çobandan ne yapmasını istiyor?

- A) Koyunlarını iyi otlatmasını  
B) Sürüyü ona satmasını  
C) Koyunları iyi saymasını  
D) Sürüyü bırakmasını

12. Atlı adam Aliş'in hangi özelliğini deniyor?

- A) Çalışkanlığını  
B) Yardımseverliğini  
C) Dürüstlüğünü  
D) Sürüyü bırakmasını

13. "Beklenmedik" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Aniden  
B) Hemencecik  
C) Umulmadık  
D) Birden bire

### 14., 15. ve 16. SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR

Benim iyimser bir kişi olduğumu söylerler. Bunu ben de açıkça belirtmek isterim. Bir gün hepimiz bu ölümlü dünyadan göçüp gideceğiz. Öyleyse, yaşadığımız sürece niçin huzur ve mutluluk içinde olmayalım? İyimserliğin en büyük yararı, insanlara hayatlarını düzene koyma fırsatı vermesidir. Hayatlarını düzene koymuş kişilerse her zaman iyi olanı görmeyi başarırlar.

Ben, insanlara inandığım için iyimserim. İnsan, soyluluğunu hala koruyor. Bu yüzden ben, bir zorlukla karşılaştığım zaman, onun kötü yanlarından çok, iyi yönlerini düşünürüm. Çünkü bazen kötü gibi görünen şeyler iyi sonuç verirler. Söz

gelimi, benim bir ay süreyle hastalanıp odamdan çıkmadığımı düşünün. Kötümserler bunu büyük bir felaket sayarlar. Oysa ben, yatağa bağlı olduğum sürece kitap okuyacağımı, sessiz bir hayat süreceğimi ve düşünmek için bol bol zaman bulacağımı tasarlayarak sevinirim. Ben her sabahın ilk saatlerinde bunları düşünür, ertesi sabahı mutlu karşılarım.

14.Parçaya göre yazarın en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Huzurlu olması C) İnançlı olması  
B)Mutlu olması D) İyimser olması

15.Parçadaki olay ne zaman geçmektedir?

- A) Akşamüstlerinde C) Her sabahın ertesinde  
B) Bir ay süreyle D) Sabahın ilk saatlerinde

16. “Dünyadan göçüp gitmek” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Göçmek B) Geçmek C) Düşmek D) Ölmek

### 17., 18. ve 19. SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR

Kartalın biti ağa tutulmuş. Oradan bir çiftçi geçiyormuş. Kuşun o güzelliğine, gözlerinin o bakışına dayanamamış, kurtarıp azat etmiş.

Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği. Çiftçi gidip bir duvarın dibine oturmuş. Kartal bakmış ki duvar çürük, çöküverecek, hemen adamın üzerine doğru inmiş. Çiftçinin başından külahını kapıvermiş. Çiftçi hemen arkasından gitmiş, kartal külahı bırakmış. Çiftçi külahı alıp yine geldiği yere dönmüş; bir de ne görsün? Duvar çöküvermemiş mi! Kalsaymış ölecekmiş, tevekkeli değil! Gördüğü iyiliğe karşılık o kuşçağz beni kurtarmak istemiş, demiş.

İyilik etmekten çekinmeyin, karşılık görürsünüz.

( **Ezop Masalları'ndan** )

17.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, parçadaki ana düşünce en iyi açıklanmaktadır?

- A) Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği  
B) Kalsaymış ölecekmiş, tevekkeli değil  
C) İyilik etmekten çekinmeyin, karşılık görürsünüz.  
D) Çiftçinin başından külahını kapıvermiş.

18.Başından külahı alınan çiftçi ne yapmış?

- A) Hemen arkasından gitmiş C) Külahını almadan uzaklaşmış  
B) Duvarın dibine oturmuş D) Duvara doğru yürümüş

19.Çiftçi ile kartal hikâyesinden çıkarılacak sonuç aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Sakla samanı, gelir zamanı                      C) İyilik eden, iyilik bulur  
B) Gülme komşuna, gelir başına                  D) Tuzak kuran, tuzağa da düşer

**20. SORUYU AŞAĞIDAKİ AÇIKLAMAYA GÖRE CEVAPLAYINIZ.**

Aşağıdaki paragrafta paragrafın anlam bütünlüğünü bozan bir kelime ya da kelime grubu vardır. *Anlamı bozan kısım altı çizili olanlardan birisidir. Paragraftaki anlamı bozan kısmı bulup onun altındaki harfi cevap kağıdınıza işaretleyiniz.*

20. Delikanlı merakla “Sen kimsin?” diye sormuş. Aksakallı ihtiyar, “Ben  
(A)

Bayındır babayım” diye cevap vermiş. “Sen askere çağrılınca beni ziyarete  
gitmiştin. İşte şimdi ben de sana geldim.” Böyle dedikten sonra geldiği gibi,  
(B) (C)

Bir yerden kaybolup gitmiş.  
(D)



**EK 2**  
**TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ**

**Adı-Soyadı:****Sınıfı:****Numarası:**

Sevgili Öğrenciler; Bu ölçek sizin Türkçe dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek için yapılmaktadır. Bu bilimsel bir çalışma olup, veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle sorulara içten ve titizlikle, <b>içten yanular</b> vermeniz büyük önem taşımaktadır. Sizden istenen olması gerekeni değil, " <b>olanı</b> " (yani sizin şuan ki düşüncelerinizi) işaretlemenizdir. Bu ölçekte doğru ya da yanlış seçenek yoktur. Cümleleri dikkatlice okuyun ve size yakın gelen seçeneğin karşısına (x) şeklinde işaret koyun. Yanıtsız soru bırakmayın. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden <b>teşekkür ederim</b> .		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Türkçe sevdiğim dersler arasındadır.					
2	Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.					
3	Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
4	Türkçe dersine çalışırken mutlu olurum.					
5	Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
6	Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.					
7	Türkçe dersinden korkarım.					
8	İleride Türkçe'yle yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
9	Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
10	Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.					
11	İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.					
12	Türkçe dersi ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
13	Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.					
14	Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.					
15	Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
16	Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
17	Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
18	Boş zamanlarımda Türkçe dersiyle ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım					
19	Türkçe dersinde kendimi rahat hissederim					
20	Bana göre Türkçe en çekici derstir.					
21	Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.					
22	Türkçe dersinden çekinirim.					
23	Türkçe dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
24	Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					
25	Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.					
26	Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.					
27	Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan hoşlanırım.					
28	Daha güzel konuşmak için kitap okurum.					
29	İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum					
30	Ders kitapları dışında kitap okumaktan hoşlanırım.					
31	Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.					
32	İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum					

## EK 3

Kitap Kurdunun Adı Soyadı:

Hikâye Adı:

Hikâyenin Konusu:

Hikâyede değiştirmek istediğin bölümü/ olayı ve neden değiştirmek istediğini yazar mısın?



Bu Hikâyeyi Arkadaşıma Tavsiye (Ederim/Etmem), Çünkü:

En sevdiğin/sevmediğin bölümü nedenleriyle birlikte yazar mısın?



Ben Olsaydım Hikâyenin Adını

Koyardım.



Hikayenin Kahramanı Kim?:.....

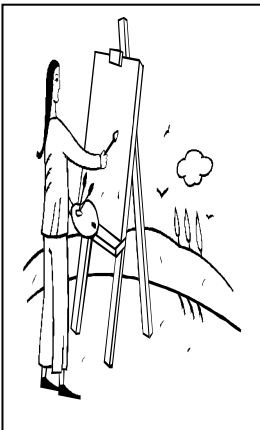
Hikayeden Çıkarıldığın Sonuç Nedir?:.....

Olayın Geçtiği Yeri Betimler misin?:.....

Hikayede Geçen Olaylar Ne Zaman Gerçekleşiyor?:.....

Yazar Sen Olsaydın Hikayeyi Nasıl Bitirirdin?:.....

Hikayede Anlamlarını Bilmediğin Kelimelerin Anlamlarını Yazar mısın?: .....



Sevgili Kitap Kurdu, Okuduğun Hikâyenin Resmini Boşluğa Yapar mısın?

## Ek 4

## OKUNAN HİKAYELER

No	Hikaye İsimleri	Yazar
1	Düş Ve Gerçek	Atilla DAMAR
2	Balık Avı	Atilla DAMAR
3	Uyuyan Merhamet	Atilla DAMAR
4	Yolculuk	Atilla DAMAR
5	Kırılan Cam	Atilla DAMAR
6	Simitçi	Atilla DAMAR
7	En Güzel Armağan	Atilla DAMAR
8	O Kadar Kolay Ki	Atilla DAMAR
9	Yağmurla Gelen	Atilla DAMAR
10	Tatilde	Atilla DAMAR
11	Bir Küçük Kaza	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
12	Bir Hatıra Defteri	Üzeyir GÜNDÜZ
13	Telefon	Üzeyir GÜNDÜZ
14	Yeni Çantalar Da Eskir	Üzeyir GÜNDÜZ
15	Yılın Babası	Üzeyir GÜNDÜZ
16	Kuyudaki Ördek Yavrusu	Üzeyir GÜNDÜZ
17	Çilingir Hasan	Üzeyir GÜNDÜZ
18	Kan Aranıyor	Üzeyir GÜNDÜZ
19	Bir Köy Okulu	Melek ALTUN
20	Can Tertip	Melek ALTUN
21	Deve	Ömer SEYFETTİN
22	Savaş	Ruhi DEMİREL
23	Bostan Beygirinin Belleği	Gülten DAYIOĞLU
24	Perili Köşk	Ömer SEYFETTİN
25	Mermer Tezgâh	Ömer SEYFETTİN
26	Dayak	Atilla DAMAR
27	Oyun	Atilla DAMAR
28	Yüz Akı	Ömer SEYFETTİN
29	Çocuklar Hepimizin	
30	En Değerli Ödül	Atilla DAMAR
31	Çirkin Ve Güzel	Atilla DAMAR
32	Primo Türk Çocuğu	Ömer SEYFETTİN
33	Yalnız Efe	Ömer SEYFETTİN
34	Kesik Bıyık	Ömer SEYFETTİN
35	Pembe İncili Kaftan	Ömer SEYFETTİN
36	Başını Vermeyen Şehit	Ömer SEYFETTİN

37	Kaşağı	Ömer SEYFETTİN
38	İlk Cinayet	Ömer SEYFETTİN
39	Forsa	Ömer SEYFETTİN
40	Bir Kayışın Tesiri	Ömer SEYFETTİN
41	Ant	Ömer SEYFETTİN
42	Kütük	Ömer SEYFETTİN
43	Diyet	Ömer SEYFETTİN
44	Ağlayan Elma İle Gülen Elma	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
45	Akıl Okulu	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
46	Altın Saçlı Kız	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
47	Asla Yalan Söyleme	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
48	Aslan Prens	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
49	Beklenmedik Misafir	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
50	Gülümse Ve Güller	Melek Çe
51	Hayat Kurtaran Yumurtalar	<a href="http://www.diyamet.gov.tr">www.diyamet.gov.tr</a>
52	Mağrur Tavus Kuşu Ve Rüzgarın Gücü	<a href="http://www.diyamet.gov.tr">www.diyamet.gov.tr</a>
53	Mavi Top-Vefa-Dedeciğim	<b>Fatih Turanalp</b>
54	Kırmızı Ayakkabılar	<a href="http://www.diyamet.gov.tr">www.diyamet.gov.tr</a>
55	Bulut Çobanı	<b>Sümevra Solmaz</b>
56	Dünyayı Tanıyan Genç	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
57	Fark Edilmeyi Bekleyen Güzellik	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
58	Herkes Aslına Çeker	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
59	Kara Büyücü İle Karşılaşma	Melek Çe
60	Kardelen Masalı	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
61	Kaybolan Hazine	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
62	Kurbağacak	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
63	Bilgin İle Gemici	Sara Gürbüz Özeren
64	Aslan ile Tavşan	Sara Gürbüz Özeren
65	Bedevi'nin Armağanı	Sara Gürbüz Özeren
66	Küçük Deniz Kızı	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
67	Külahları Değişmek	Melek Çe
68	Nilüfer Perisi	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
69	Sığınak Arayan Çocuk	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
70	Sığırtmaç Mustafa	Selahattin Güngör

71	Sürpriz Haber	Melek Çe
72	Vadideki Nine	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
73	Yoksul Oduncu	<a href="http://www.hikayeler.gen.tr">www.hikayeler.gen.tr</a>
74	Yüzünde Çiçekler Açan Bahar Gözlü Çocuk	Melek Çe
75	Kazvinlinin Dövmesi	Damla Yayınları
76	Aslan Payı	Sara Gürbüz Özeren
77	Sağır Duymaz Benzetir	Sara Gürbüz Özeren
78	Ressamların Yarışı	Sara Gürbüz Özeren
79	Kim Yalancı	Sara Gürbüz Özeren
80(11)	Kocakarı Soğukları	Damla Yayınları
81(11)	Tortum Gölü Efsanesi	Damla Yayınları
82(11)	Ecelden Kaçış	Damla Yayınları
83(11)	Hınnar	Damla Yayınları
84(12)	Sihirli Leylek	Damla Yayınları
85(12)	Haddini Bilmeyen Çırak	Damla Yayınları
86(12)	Hacivat İle Karagöz	Damla Yayınları
87(13)	Hızır Yetiş	Damla Yayınları
88(13)	Haydut	Damla Yayınları
89(13)	Beddua	Damla Yayınları
90(13)	Dünürlerin Sevinci	Damla Yayınları
91(13)	Ateş Pahası	Damla Yayınları
92(13)	Tarhana Çorbası	Damla Yayınları
93(13)	Alkızı	Damla Yayınları
94(14)	Cömert Padişah	Damla Yayınları
95(15)	Kaplumbağa Kızı	Damla Yayınları
96(15)	Felaket	Damla Yayınları
97(16)	Tilkinin Kuyruğu	Damla Yayınları
98(16)	Edi İle Büdü	Damla Yayınları
99(16)	Kamertay İle Şehzade	Damla Yayınları
100(16)	Akbaba	Damla Yayınları
101(17)	Hazan Gülü	Damla Yayınları
102(17)	Küp	Damla Yayınları
103(17)	Her İşte Bir Hayır Vardır	Damla Yayınları
104(17)	Akıllı Adamın Aptal Oğlu	Damla Yayınları
105(17)	Dünyanın Tadı	Damla Yayınları

106(18)	Beyriboz İle Beyyürek	Damla Yayınları
107(18)	Ninenin Cesareti	Damla Yayınları
108(18)	Gıdı İle Bıdı	Damla Yayınları
109(19)	Şah Kızı	Damla Yayınları
110(19)	Beş Bacılar	Damla Yayınları
111(20)	Güneş Kız	Damla Yayınları
112(20)	Maharetli Adam	Damla Yayınları
113(20)	Üşengeç Adam	Damla Yayınları
114(20)	Şen Tabaka	Damla Yayınları
115(20)	Dertli Adam	Damla Yayınları

## EK 5

## Deney Grubu Öğrencilerinin Okudukları Hikâye Sayısı ve OABT Puanları

Öğrenci No	Okunan Hikâye Sayısı	Ön OABT	Son OABT
1	39	7	9
2	46	6	12
3	39	6	12
4	48	5	13
5	21	7	6
6	30	4	12
7	81	9	11
8	27	5	10
9	12	5	5
10	33	9	15
11	44	9	15
12	24	5	10
13	38	7	11
14	15	7	5
15	98	8	10
16	25	9	12
17	41	9	14
18	42	9	14
19	64	8	12
20	30	7	12
21	26	10	9
22	39	5	8
23	31	7	9
24	71	8	14
25	43	7	9
26	42	3	5
27	16	5	9
28	21	5	6
29	140	8	14
30	49	2	5
31	41	5	9
32	52	10	17
33	27	7	13
34	32	3	6
35	36	5	14
36	12	4	5