

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 5 Issue 7, p. 303-328, December 2012

**AKSİYON ARAŞTIRMASI ARACILIĞIYLA OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

*DEVELOPING SKILL OF READING COMPREHENSION VIA AN ACTION
RESEARCH*

Doç. Dr. Durmuş EKİZ

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Fatma Gül UZUNER

Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Kars/Merkez Küçükyusuf İlköğretim Okulu

Abstract

Reading is a complex processes including components such as meaning making, thinking, evaluating, and relating. Behind this processes, reading comprehension resides. Pupils are expected to use various strategies behind, during and after reading in order to develop their reading comprehension skills. Primary school teachers are also expected to create convenient environments to develop pupils' reading comprehension skills. The purpose of this study is to develop deficient pupils' understanding skill of reading comprehension. With this purpose, PRSOE (Predicting-Reviewing-Summarizing-Organizing-Evaluating), one of the strategies of reading comprehension is used, and the effect of this strategy on pupils' skill of reading comprehension is investigated accordingly. The study is carried out by means of an action research, which is one of the methods of critical theory research approach. Critical theory approach uses both the methods of quantitative and qualitative research approaches. The basic aim of action research, which is used in this approach, is to improve any situations. Diaries and natural observations are used as research tools. The sample of the study is three deficient pupils who are studying in a primary school located in the city of Kars. The sample is nonrandom in which simple random sampling is used. The duration of the study is 22 working days. The study has reached to a

conclusion that the strategy of PRSOE has positive effect on deficient pupils' understandings kills of reading. It is hoped that the study can put lights on the topic of how to develop deficient pupils' understandings kills of reading for primary school teachers.

Keywords: Skill of reading comprehension, PRSOE strategy, action research.

Öz

Okuma, anlam kurma, düşünme, değerlendirme, ilişki kurma gibi çeşitli öğelerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin özünde ise okuduğunu anlama vardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmeleri için okuma öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını sağlayarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için uygun eğitim ortamları oluşturmalıdırlar. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaçla, okuduğunu anlama stratejilerinden TİÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütlenme - Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi kullanılmış ve bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, eleştirel kuram yaklaşımı çerçevesinde aksiyon araştırması yöntemi ile yürütülmüştür. Eleştirel kuram yaklaşımı, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının yöntemlerinden etkin olarak yararlanır. Bu kuram içerisinde kullanılan aksiyon araştırmasının temel amacı, herhangi durumu geliştirmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak günlük ve doğal gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars iline bağlı bir ilköğretim okuluna devam eden üç öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem tekniği ise olasılık dışı örnekleme kapsamında tipik durum örneklemesidir. Araştırmada her gün bir çalışma olmak koşuluyla toplamda 22 günlük çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın, sınıf öğretmenlerine, okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin bu becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama becerisi, TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, aksiyon araştırması.

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi her alanda olağanüstü bir hızla çoğalmaktadır. Bireyin yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi bu bilgi ve gelişmelere ulaşabilmesiyle mümkün olabilmektedir. Bilgiye ulaşmanın pek çok yolu olmakla birlikte birey için en kolay ve en doğru bilgi edinme yolu okumaktır (Kartal ve Özteke, 2010). Okuma, bireyin tüm yaşamı boyunca her alanda gereksinim duyacağı ve başvuracağı bir etkinliktir. Özellikle bilginin hızla geliştiği günümüzde, bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarının önemli koşullarından bir tanesi okumadır ve okuduğunu doğru yapılandırıp kullanabilmektir (Çakıcı, 2011; Koç, 2011).

Okumanın insan yaşamında oldukça önemli bir yeri vardır. İnsanlar hem öğrenim hayatı boyunca hem de bunun dışındaki dönemlerde pek çok bilgiyi okuyarak edinirler. Okuma bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan beynine aktarılmasında önemli bir araçtır. Okumanın, insanın dünyasını genişleten, yeni anlayışlar kazanmasını sağlayan, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan en önemli etken olduğu söylenebilir. Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve eğitim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2011; Akyol, 2010; Yangın, 2002; Çelenk, 2007; Kılıç, 2000).

Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007). Akyol'a (2011) göre günümüzde okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma, yazıdaki sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Bu etkinlik, kelime tanıma, kelimenin şifresini çözme, metnin ana fikrini bulma ve özetleme gibi bazı temel becerileri edinmeyi gerektirir. Bu yüzden okuma, düşünmeyi, yazılı sözcükleri tanımayı ve sembolleri yorumlamayı kapsar. Okunan bir metni kavrama, yazarın amacını anlama, çıkarım yapma, sunulan fikirleri değerlendirme ve bu fikirleri gerçek hayata uyarlama için bilgiyi kullanma becerisi gerekir. Tüm bu beceriler de düşünme sürecini içine alır. Okuma aynı zamanda bir düşünme eylemidir (Burns, Roe ve Ross, 1992; Çelenk, 2007; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Small ve Arnone, 2011).

Okumaya ilişkin tanımların ortak özellikleri, anlama ile gerçekleşen bir etkinlik olduğu yönündedir. Okuma tek başına yapılan bir etkinlik değil birçok olay ve durumu birlikte içeren bir etkinliktir. Okumada amacın anlam kurma süreci ya da anlama olduğu ortaya çıkmaktadır (Ünal ve Köksal, 2007). Okuduğunu anlama, okuma eyleminin en temel etkinliğidir. Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama ile desteklenmeyen bir okuma etkinliği gelişigüzel bir seslendirmeden veya zaman kaybından ibarettir. Okuma sürecinin esas hedefi olan okuduğunu anlama, okuyucunun etkin ve bilinçli bilişsel çabasını gerektiren karmaşık bir süreç olarak betimlenebilir (Çelenk, 2007; Epçaçan ve Demirel, 2011; Epçaçan, 2009; Hollingsead ve Ostrander, 2006). Başka bir deyişle okuduğunu anlama becerileri, bireyin "okuma" etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlerden geçerek, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebilir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011).

Okuma ve okuduğunu anlama eğitim-öğretim sürecinin en önemli ve birçok değişkeni içinde barındıran, ayrılmaz iki bileşeni olarak kabul edilmektedir (Çakıcı, 2011). Okunan metnin anlamlandırılabilmesi ise okumanın her aşamasında belirli zihinsel işlemlerin okuyucu tarafından kendiliğinden gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Kartal ve Özteke, 2010). Okuduğunu anlama sürecinin geliştirilmesi ve etkili hale getirilmesi bu süreçte nasıl daha başarılı olunacağını yani okuduğunu anlama stratejilerinin bilinmesine ve kullanılmasına bağlıdır. Bu da okuduğunu anlama çalışmalarında geleneksel olmayan farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir. (Epçaçan, 2009; Güngör ve Açıkgöz, 2006). Çocukların daha iyi bir okuyucu olmaları ve yetişmeleri için okuma stratejileri onlara etkili bir şekilde öğretilmelidir (Prado ve Plourde, 2011).

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir (Epçaçan, 2009). Anlam kurma, yapılandırma olarak tanımlanabilecek okuma süreci kendi içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını barındıran etkin bir süreçtir. Bu aşamalar birçok yazar tarafından temelde benzer etkinliklerle belirtilmiştir (Epçaçan, 2009). Castilleja'ya (2011) göre okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma öncesinde; dikkati dağıtan şeylerin ortadan kaldırma, başlık ve altbaşlıkları vurgulama, tahmin yaptırma; okuma sırasında ise metne ilişkin notlar alma ve metni notlarla açıklama, önemli kelimelerin altını çizme ve bu kelimeleri tanımlama, okuma sonrasında ise sorudaki anahtar kavramları

işaretleme, neyin sorulduğunu not alma ve doğru cevabı kanıtlama gibi stratejiler kullanılmalıdır. Akyol'a göre (2010) ise etkili bir okuma süreci için okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında yapılacak bazı etkinlikler vardır. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Okuma öncesinde yapılabilecekler
 - a. Göz gezdirme
 - b. Okuma için amaç oluşturma
 - c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
 - d. Tahminler yapma
2. Okuma sırasında yapılabilecekler
 - a. Akıcı bir şekilde okuma
 - b. Anlamayı kontrol etme
 - c. Yardımcı stratejileri kullanma
3. Okuma sonrasında yapılabilecekler
 - a. Okunanları özetleme
 - b. Okunanları değerlendirme

Güngör ve Açıkgöz'e (2006) göre alan yazında yer alan, okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmak için önerilen stratejiler şu şekilde özetlenebilir:

Çizelge 1

Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesi	Okuma Sırasında	Okuma Sonrası
• Harekete geçme	• Hedefe yoğunlaşma	• Özet yapma
• Güdülenme	• Bağ kurma	• Soruları cevaplama
• Hedef belirleme	• Yordama	• Sentez yapma
• Ön bakış, tarama	• Not alma	• Yansıtma
• Beyin fırtınası	• İrdeleme	• Resim çizme
• Öngörüde bulunma	• Gözünde canlandırma	• Haritalama

Okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmayı amaçlayan ve bu süreci daha verimli kılan pek çok strateji önerilmektedir (Güngör ve Açıkgöz, 2006). Bu stratejilerden biri de TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisidir. Bu strateji Englert ve Mariage (1991) tarafından öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş ve geçerliliği ortaya konmuştur. Strateji adını tahmin, inceleme, özetleme, örgütlenme ve değerlendirme kelimelerinin baş harflerinden almaktadır (Epçaçan, 2009; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Rotruck, 2001). Bu strateji, Palincsar ve Brown tarafından (1985) geliştirilen bir okuma parçasını anlamada modelleyici adımlar aracılığıyla öğrencilere rehberlik eden karşılıklı öğretim ile sözcüklerin anlamını görsellerle sunan kavram haritalarıyla birleştirilmiş karma bir okuma stratejisidir (Mariage, 1995, Akt.:Epçaçan, 2009; Rotruck, 2001).

TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin ilk aşamasında öğrenciler okuyacakları metni gözden geçirirler. Böylece metnin içeriği, konusu hakkında tahminlerde bulunurlar. Bu süreçte öğrenciler kendi ön bilgilerinden yararlanırlar. Tahminlerini, düşüncelerini metnin yapısına uygun bir şekilde örgütler ve organize ederler. Öğrenciler metni okumaya başlayarak metnin yapısı, içeriği ve ipuçlarını incelerler. Metni anlamayı sağlamak için soru-cevap yoluyla öğretmenin hazırlamış olduğu sorulara cevap verirler. Okumadan sonra veya okuma aralarında, öğrenciler metni özetlerler. Öğrenciler metne yönelik kavramalarını değişik kavram haritalarıyla, görsel şekil veya tablolarla örgütlerler. Ayrıca öğrenciler özetleme ve örgütleme etkinliklerini kolaylaştırmak için soru oluşturmaya teşvik edilirler. Oluşturulan yeni sorular sınıfça yanıtlanır. Son olarak öğrencilerin okudukları metne ilişkin kavrama düzeyleri değerlendirilir (Epçaçan, 2009).

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, soru-cevap yoluyla, kavram haritalarıyla düşünceleri tahmin etme, örgütleme, metnin yapısına dayanarak ana düşünceleri özetleme ve kavrama düzeyini değerlendirmeden oluşan biresim bir stratejidir (Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlama periyodu süresince öğrenciler küçük bir grup tartışması içerisinde yer alırlar. Öğretmen rolünü üstlenerek metinle ilişkili sorular sorarlar (Hollingsead ve Ostrander, 2006). TİÖD, öğretmen ve öğrencilere, özellikle okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerde okuduğunu anlamayı sağlayan çerçeve bir rehberdir. Diğer bir deyişle kendi içinde farklı yöntemleri barındıran karmaşık bir stratejidir (Epçaçan, 2009). Yapılan araştırmalar TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Hollingsead ve Ostrander, 2006; Rotruck, 2001).

Rotruck (2001) tarafından yapılan araştırmada TİÖD'ün öğrenme güçlüğü yaşayan öğretmen adaylarına öğrenmeyi öğretme konusunda etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma dört öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, normal sınıflarda okudukları halde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı bir biçimde öğrenmelerini sağlayan etkenlerin etkililiğini anlama üzerinde bir ölçüt oluşturmaya çalışmıştır. Araştırmada katılımcılar TİÖD'ün öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için tasarlandığını bilmektedirler. Araştırmaya ilişkin veriler dört aşamada toplanmıştır. Bu aşamalarda günlük, görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda TİÖD'ün öğrenme güçlüğü yaşayan farklı başarı düzeyindeki öğretmen adaylarına yardımcı olduğu ortaya konulmuştur.

Hollingsead ve Ostrander (2006) tarafından yapılan araştırmada ise okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin bu güçlüklerinin ortadan kaldırılması için sınıfta neler yapılabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çeşitli açılardan okuma güçlüğü çeken üç öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ilk olarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için kullanılabilir stratejiler hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama özelliklerine göre hangi stratejilerin kullanılabilirliği açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden ilki için Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (PALS) önerilirken, ikinci öğrenci için işbirlikli öğrenme, tartışma ve soru sorma (Coop-Dis-Q) stratejisi önerilmiştir. Araştırmaya katılan diğer öğrenci için ise TİÖD okuduğunu anlama stratejisi önerilmiştir.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Ana dili öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektir. Okuma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde etkili

olan bir beceridir. Öğrencilerin bu beceriyi istenilen nitelikte kazanmaları çağın gereklerine uygun bireyler olarak yetişmeleri bakımından oldukça önemlidir. Okuma, anlam kurma, düşünme, değerlendirme, ilişki kurma gibi çeşitli öğelerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin özünde ise okuduğunu anlama vardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmeleri için okuma öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarını sağlayarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için uygun eğitim ortamları oluşturmalarıdır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, özel eğitim öğrencisi olmayan ve okuduğunu anlama becerisi yetersiz öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için “TİÖD”(Tahmin – İnceleme – Özetleme – Örgütlenme- Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi kullanılmıştır. Araştırma sınıf öğretmenlerine okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin bu becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda ışık tutması bakımından önem kazanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmada, eleştirel kuram yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, gerek nitel ve gerekse de nicel araştırma yaklaşımları ve bu yaklaşımların özellikle felsefi dayanaklarını eleştirerek eğitim araştırmalarına farklı bir anlayış kazandırmıştır. Bu yaklaşımda temel amaç, sadece araştırılan kişilerin düşüncelerini, anlamlarını ve davranışlarını anlamak değil, aynı zamanda bunları değiştirmektir (Ekiz, 2009).

2.2. Örneklem

Bu çalışmaya “Olasılık Dışı (Amaçlı) Örneklem” tekniği kapsamında bulunan “Tipik Durum Örneklemi” yoluyla seçilen üç öğrenci katılmıştır. Standart, tipik ya da temsil edici olarak gösterilen kişi ya da kişilerin çalışmaya dahil edilmesine tipik örneklem denir (Ekiz, 2009). Okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrenciler bu çalışmanın tipik durum örneklemidir.

2.3. Çalışma Yapılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Çalışma, 2011-2012 güz yarıyılında Kars ili merkeze bağlı Küçükysuf İlköğretim Okuluna devam eden 2. sınıf öğrencilerinden D, MC ve M ile yürütülmüştür. Araştırmada etik olarak öğrencilerin sadece isimlerinin baş harfleri kullanılmıştır. Araştırmaya bu öğrencilerin dâhil edilmesinin sebebi okuduğunu anlama becerisi testi sonucunda, bu öğrencilerin sınıf ortalamasının altında kalmasıdır. Seçilen öğrenciler okuma-yazmaya geçmiş ancak okuduğunu anlama konusunda eksiklikleri olan öğrencilerdir. Öğrencilerin ailelerine ve okul idaresine yapılacak olan çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere ilişkin ailelerinden ve öğretmenlerinden alınan bilgiler şu şekildedir:

D: Sekiz yaşında, ikinci sınıf öğrencisi; hareketli, heyecanlı ve derslerine yeterince ilgi göstermeyen bir çocuk olarak tanımlanmaktadır. Altı çocuklu bir ailenin sondan ikinci çocuğudur. Üç odalı bir evde yaşamaktadır ve kendisine ait çalışma odası yoktur. Annesi, babası ve kardeşleriyle köyde yaşamaktadır. Annesinin ve babasının mesleği çiftçiliktir.

MC: Sekiz yaşında, ikinci sınıf öğrencisi; zeki, okul kurallarına uyan, kitap okumayı pek sevmeyen ve derslerine yeterince ilgi göstermeyen bir çocuk olarak tanımlanmaktadır. Üç çocuklu bir ailenin ortanca çocuğudur ve ailesiyle köyde yaşamaktadır. Annesinin ve babasının mesleği çiftçiliktir. Evinde kendisine ait bir odası vardır.

M: Sekiz yaşında ikinci sınıf öğrencisi; dikkati çabuk dağılan ve derslerine yeterince ilgi göstermeyen bir çocuk olarak tanımlanmaktadır. Beş çocuklu bir ailenin en küçük çocuğu

olmakla beraber ailesiyle köyde yaşamaktadır. Evinde kendisine ait bir odası yoktur. Annesinin ve babasının mesleği çiftçiliktir.

Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. İlköğretim 2. sınıf düzeyinde “okuduğunu anlama becerisi testi” hazırlanmıştır.

2. Test: Bilgi Treni Yaprak Testinden (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi), Altın Bilgi Yayınları Yaprak Testinden, Bilgili Türkçe Dil Bilgisi kitabından alınan sorular ve araştırmacının hazırladığı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

3. Test sınıf mevcudu 18 kişi olan 2/A sınıfına uygulanmış ve madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda testin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

4. Sınıf ortalamasının altında kalan ve çalışma imkânı daha kolay olabilecek üç öğrenci araştırma için seçilmiştir. Daha sonra üç öğrenciye; öğrencilerin velilerine ve okul idaresine çalışma hakkında gerekli bilgi verilmiş ve izin alınmıştır.

2.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, araştırmacının öğretmeni olduğu okulda, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan üç tane ikinci sınıf öğrencisi üzerinde, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirdiği aksiyon araştırmasıdır. Aksiyon araştırması, herhangi bir olgu, olay ya da subjeyi içinde gerçekleştirdiği ya da bulunduğu sosyal bir durumda sistematik olarak tanımak ve geliştirmek amacıyla sosyal bir durum içindeki kişi ya da kişiler tarafından yürütülen bilimsel bir etkinliktir (Ekiz, 2009).

Aksiyon araştırması son yıllarda, gerek akademisyenler ve gerekse de öğretmen araştırmacılar tarafından aktif olarak kullanılan, eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir metot olduğu görülmektedir (Ekiz, 2009). Aksiyon araştırmasıyla beraber öğretmenlerin araştırmacı kimliği de ön plana çıkmış ve aktif olarak bilimsel bir çalışmanın merkezinde yer almışlardır.

2.5. Veri Toplama Araçları

Aksiyon araştırmasında veri toplamak için kullanılacak bir takım teknikler bulunmaktadır. Günlük tutma ve gözlem bu tekniklerin içerisinde yer almaktadır. Günlük tutma düşünceler, gözlemler, yorumlar, açıklamalar, hipotezler ve reaksiyonlar gibi kişisel notları içerir. Gözlemler de objektif olarak sadece gözlenenler kaydedilmektedir (Ekiz, 2009). Bu araştırma da veri toplama aracı olarak günlük ve gözlemlerden yararlanılmıştır.

2.6. Günlük ve Gözlemlerden Elde Edilen Bilgiler ve Çalışma Süreci

Öğrencilere, 22 günlük bir süreyi kapsayan bir çalışma programı uygulanmıştır. Her çalışma 1-1.5 saat sürmüştür. Bu süreçte öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme (TİÖD) stratejisi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın doğal akışı içerisinde “akıcı okuma stratejileri” (eşli okuma, ahenkli okuma ve tekrarlayıcı okuma) de kullanılmıştır (Akyol, 2010; Kurtdede-Fidan ve Akyol, 2011). TİÖD okuduğunu anlama stratejisiyle beraber öğrencilere ön çalışma, son çalışma ve aradaki 20 çalışma dahil her çalışmada “Yanlış Analizi Envanteri” uygulanmıştır. Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May’den (1986) uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu

anlama düzeyini belirleme amacına hizmet etmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla, kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorularla anlama becerisi düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. “Yanlış Analizi Envanteri” standartlaştırılmış bir test değildir (Akyol, 2010). Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2010):

a) *Serbest Düzey*: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

b) *Öğretim Düzeyi*: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

c) *Endişe Düzeyi*: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder.

Bu envanter aracılığı ile öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları her çalışmanın sonunda belirlenmiş ve okuma süreleri hesaplanmıştır. Yapılan hatalara göre öğrencinin kelime tanıma düzeyi belirlenmiştir. Metinlerle ilgili yapılan yazılı yoklama sınavında verilen cevaplara göre de öğrencilerin anlama düzeyi belirlenmiştir. D, MC ve M ile yapılan çalışmaların hepsinde metinlere yönelik olarak basit ve derinlemesine anlamayı ölçmek için, araştırmacı tarafından sorular hazırlanmıştır. Soruların değerlendirilmesinde basit anlama sorularının tam olarak cevaplananları için “2” puan, yarı cevaplananları için “1” puan, hiç cevaplanamayanları için “0” puan verilmiştir. Derinlemesine anlama sorularının tam ve etkili bir şekilde cevaplananları için “3” puan, biraz eksikleri olup, ancak beklenen cevabın yarıdan fazlası verilenler için “2” puan, yarı cevaplananlar için “1” puan, hiç cevap verilmeyenler için “0” puan verilmiştir. Yüzdeliği bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünmüştür ve öğrencinin anlama düzeyi tespit edilmiştir (Akyol, 2010).

Bu çalışmada, TIÖD Stratejisi ile Yanlış Analizi Envanteri birlikte kullanılmıştır. Başka bir deyişle, anlama düzeyi, TIÖD stratejisinin değerlendirme aşamasında çalışılan metinle ilgili basit ve derinlemesine anlama soruları sorulmuştur. Bu sorular üzerinden her çalışmada öğrencilerin anlama düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından TIÖD okuduğunu anlama stratejisinin her aşamasını içine alan ve 1’den 5’e kadar olan sayılarda kullanılarak bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Formda 1:çok kötü, 2:kötü, 3:orta, 4:iyi, 5: çok iyi şeklinde derecelendirilmiştir. Her çalışmanın ardından öğrencilerin gösterdikleri performans ve sınavdan aldıkları puanlar göz önünde bulundurularak form puanlanmıştır. Öğrencilerle TIÖD okuduğunu anlama stratejisine yönelik yapılan 1-1.5 saatlik çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

1. İlk olarak öğrencilere görsellerden ve başlıklardan hareketle metinle ilgili **tahmin** çalışması yaptırılmıştır.

2. Tahmin aşamasından sonra **inceleme** aşamasında öğrencilerle birlikte metin incelenmiş; okuma, dinleme, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma ve metin içi anlama sorularıyla çalışılmıştır. Akıcı okuma stratejileri kullanılmış ve interaktif okuma yaklaşımı benimsenmiştir (Akyol, 2010).

3. **Özetleme** aşamasında öğrenciler sözel olarak özetleme yapmışlardır.

4. **Örgütlenme** aşamasında kavram haritaları, şemalar, görsel şekiller, hikâye haritaları vb. unsurlardan yararlanarak öğrencilerin okudukları metni anlamlandırmaları ve somutlaştırmaları sağlanmıştır.

5. **Değerlendirme** aşamasında hem TİÖD okuduğunu anlama stratejisini hem de okuduğunu anlama becerisini değerlendirebilmek için çalışılan metinle ilgili basit ve derinlemesine anlama sorularını içeren açık uçlu sorular sorulmuştur. Yanlış analizi envanterine göre alınan puana göre öğrencilerin anlama düzeyleri belirlenmiştir. Her çalışmanın ardından bu işlem tekrarlanmıştır.

6. Değerlendirme aşamasından sonra çalışmanın en sonunda öğrencilere metin son kez okutulmuştur ve yaptıkları sesli okuma hataları okunan metin üzerinde işaretlenmiştir. Bu işlemin ardından da yine yanlış analizi envanterine göre öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri bulunmuştur.

7. Çalışmanın sonunda araştırmacı tarafından oluşturulan ve TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin aşamalarını içeren form puanlanmıştır.

Çalışmalar sürecinde “eğitimhane”, “testimiz.com” ve “sorubak.com” internet siteleri kullanılmıştır. Bunların yanında “Bilgili Türkçe 2.Sınıf Dilbilgisi” kitabı, “Altın Bilgi Yaprak Testi” ve “Bilgi Treni Yaprak Testi” den de kaynak olarak faydalanılmıştır. Metinlerin zorluk düzeyleri ve kelime sayısı MEB kaynaklı ilköğretim 2.sınıf ders kitabına paralel olarak hazırlanmıştır. Seçilen metinlerin büyük bir çoğunluğu hikaye edici metinler olmakla beraber; bilgi vermeye dayalı, sebep-sonuç ilişkisine dayalı, tanımlayıcı, karşılaştırma ve kıyaslama türüne dayalı metinler de kullanılmıştır. Ayrıca çalışma süresinde bir tane de şiir kullanılmıştır (Akyol, 2010).

2.7. Aksiyon Araştırması Süreci

Araştırmada öğrencilerle toplam 22 gün ve her gün 1-1.5 saat çalışılmıştır. Her çalışmanın ardından “Yanlış Analizi Envanteri” kelime tanıma düzeyleri ve anlama düzeyleri hesaplanarak çalışma mümkün olduğunca somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Her çalışmanın sonunda okuma süresi ve sesli okuma hataları da tespit edilip düzeltilmeye çalışılmıştır. Bunların yanında araştırmacılar tarafından TİÖD okuduğunu anlama formu oluşturulmuş ve her çalışmanın sonunda süreç değerlendirmesi yapılarak yüzde üzerinden puanlar verilmiştir. Tüm bu süreç aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1: Aksiyon Araştırması Okuma Alanı Çalışma Süreci

METİNLER	Kelime sayısı	Sesli Okuma Yapılan Hata Sayısı			Okuma Süresi			Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı		
		D.	M.C.	M	D.	M.C.	M.	D.	MC	M.
1.Dağlarda	114	12	17	15	2dk. 20 sn.	7dk.1 0sn.	2dk.3 5sn	48	15	44
2.Bambi	116	12	20	12	2dk.1 3sn	7dk.5 0sn	2dk.4 5sn.	52	14	42
3.Reklamları Çizen Çocuk	164	15	20	14	3dk.2 0sn.	8dk.2 0sn.	4dk.	49	19	41
4.Doktor Dedem	130	12	19	10	2dk.3 5sn.	7dk.1 0sn.	3dk.0 5sn.	50	18	42

5.Tembel Guguk Kuşu	215	15	25	17	4dk.1 3.sn.	10dk. 10sn.	5dk.1 0sn.	50	21	41
6.Oyun Arkadaşları	224	14	23	14	3dk.5 5sn.	10dk. 15sn.	5dk.	57	21	44
7.Ay ve Dünya	225	12	25	14	3dk 50sn.	10dk. 45sn.	4dk.3 7sn.	58	20	48
8.Ninemnin Doğum Günü	175	10	19	13	2dk.5 0sn.	7dk.5 0sn.	3dk.3 2sn.	61	22	49
9.Şarkıcı Gukki	220	11	20	11	3dk.3 0sn.	8dk.3 2sn.	4dk.1 0sn.	62	25	52
10.Çininin Sırrı	209	10	18	10	3dk.4 0sn.	8dk.5 6sn.	5dk.	57	24	41
11.Cumhuriyet	176	8	12	8	2dk.4 0sn.	7dk.4 0sn.	3dk.3 6sn.	66	22	48
12. Dünya'yı Dolaşsam	70	3	6	4	1dk.2 1sn.	3dk.2 5sn.	2dk.	51	20	35
13.Neden Kurtlar Sevimsiz, Sincaplar Sevimlidir	172	5	12	6	2dk.4 8sn.	4dk.5 0sn.	3dk.5 0sn.	61	35	44
14.Antilop ile Kurbağa	165	4	10	5	2dk.3 5sn.	6dk.2 9sn.	3dk.0 5sn.	63	25	53
15.Küçük Kelebek	200	4	12	4	3dk.2 5sn.	7dk.1 0sn.	4dk.	58	27	50
16.Ayşecik	230	5	9	6	3dk.5 1sn.	8dk.1 0sn.	4dk.1 0sn.	59	28	55
17. Çam ağacı	250	4	8	5	3dk.5 3sn.	9dk.3 0sn.	5dk.	64	26	50
18.Aslanın Hastalığı	150	3	4	6	2dk.	5dk.	3dk.	75	30	50
19.İyi Kalpli Oduncu	242	4	7	4	3dk.5 1sn.	8dk.3 5sn.	4dk.30 sn.	62	28	53
20.İdil Uzay Gemisinde	275	5	12	6	4dk.2 0sn.	9dk.	5dk.1 5sn.	63	30	52

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısının arttığı ve bununla ters orantılı olarak yapılan sesli okuma hatalarının azaldığını görülmektedir. Bu gelişimin düzenli ve planlı bir şekilde metinlerle okuma çalışmalarının yapılmasından ve akıcı okuma stratejilerinin kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 2: Kelime Tanıma Düzeyi Gelişimi Süreci

Çalışılan Metinler	Yüzdeler Dilim			Kelime Tanıma Düzeyi		
	D	MC	M	D	MC	M
1.Dağlarda	%89	%83	%85	Endişe	Endişe	Endişe
2.Bambi	%89	%80	%89	Endişe	Endişe	Endişe

3.Reklamları Çizen Çocuk	%90*	%87,5	%91*	Öğretim	Endişe	Öğretim
4.Doktor Dedem	%90	%83	%91	Öğretim	Endişe	Öğretim
5.Tembel Guguk Kuşu	%93	%87,5	%92	Öğretim	Endişe	Öğretim
6.Oyun Arkadaşları	%93	%89	%93	Öğretim	Endişe	Öğretim
7.Ay ve Dünya	%94	%89	%93	Öğretim	Endişe	Öğretim
8.Ninemin Doğum Günü	%94	%89	%92	Öğretim	Endişe	Öğretim
9.Şarkıcı Gukki	%95**	%91*	%95**	Serbest	Öğretim	Serbest
10.Çininin Sırrı	%95	%91	%95	Serbest	Öğretim	Serbest
11.Cumhuriyet	%95	%92	%95	Serbest	Öğretim	Serbest
12. Gökkuşuğu	%95	%92	%95	Serbest	Öğretim	Serbest
13. Dünya'yı Dolaşsam	%96	%93	%95	Serbest	Öğretim	Serbest
14. Neden Kurtlar Sevimsiz, Sincaplar Sevimlidir	%96.5	%94	%96	Serbest	Öğretim	Serbest
15.Antilop ile Kurbağa	%97,5	%93	%96,8	Serbest	Öğretim	Serbest
16.Küçük Kelebek	%96	%93,5	%96	Serbest	Öğretim	Serbest
17. Ayşecik	%97,7	%96	%97	Serbest	Serbest	Serbest
18.Çam Ağacı	%98	%96,6	%98	Serbest	Serbest	Serbest
19. Aslanın Hastalığı	%98	%97	%96	Serbest	Serbest	Serbest
20.İyi Kalpli Oduncu	%98	%97	%98	Serbest	Serbest	Serbest

Tablo 2'deki verilere göre öğrencilerin tümü çalışmanın başında kelime tanıma düzeyi bakımından endişe düzeyinde bulunmaktaydılar. Ancak çalışma ilerledikçe önce öğretim düzeyine daha sonra da serbest düzeye yükselmişlerdir. Yukarıdaki hesaplamalar Dedeoğlu ve Diğerleri'nin (2010) çalışmalarından yararlanılarak yapılmıştır. Önce sesli okuma hataları belirlenmiş, ardından çalışılan metindeki kelime sayısı sesli okuma hata sayısına oranlanmıştır. Ortaya çıkan sayısal değer karşılığı Clay'in (1993; Akt.: Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010) tablosundan yararlanılarak bulunmuştur. Böylece kelime tanıma düzeyleri belirlenmiştir. Clay'in (1993; Akt.: Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010) ilgili tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3:Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Tablosu

Yanlış Oranı	Yüzdeler Dilim	Kelime Tanıma Düzeyi
1:200	99.5	Serbest
1:100	99	
1:50	98	
1:35	97	
1:25	96	
1:20	95	
1:17	94	Öğretim
1:14	93	
1:12.5	92	
1:11.75	91	
1:10	90	

1:9	89	Endişe
1:8	87.5	
1:7	85.5	
1:6	83	
1:5	80	
1:4	75	
1:3	66	
1:2	50	

Çalışma süresince kullanılan TİÖD stratejisinin değerlendirme aşamasında basit ve derinlemesine anlama soruları üzerinden öğrencilerin anlama düzeyleri sayısal olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Basit anlama soruları 2 puan üzerinden, derinlemesine anlama sorularına 3 puan üzerinden değerlendirilmiştir (Akyol, 2010). En sonda da öğrencinin aldığı puan toplam puana oranlanıp yüzdesi bulunmuştur. Eğer yüzdesi “%74 altı ise Endişe Düzeyi”, “%75-%89 Öğretim Düzeyi” ve “%90 ve üzeri Serbest Düzey” olarak belirlenmiştir (Dedeoğlu ve Diğerleri, 2010). Tablo 3’te öğrencilerin çalışma süresince anlama düzeylerindeki değişim ve gelişim sunulmuştur:

Tablo 4: Anlama Düzeyi Gelişim Süreci

Çalışılan Metinler	Yüzdeler Değer			Anlama Düzeyi		
	D	MC	M	D	MC	M
1.Dağlarda	%41	%33	%41	Endişe	Endişe	Endişe
2.Bambi	%33	%33	%33	Endişe	Endişe	Endişe
3.Reklamları Çizen Çocuk	%33	%26	%26	Endişe	Endişe	Endişe
4.Doktor Dedem	%41	%33	%50	Endişe	Endişe	Endişe
5.Tembel Guguk Kuşu	%50	%50	%50	Endişe	Endişe	Endişe
6.Oyun Arkadaşları	%93	%89	%93	Endişe	Endişe	Endişe
7.Ay ve Dünya	%58	%50	%58	Endişe	Endişe	Endişe
8.Ninemın Doğum Günü	%55	%55	%55	Endişe	Endişe	Endişe
9.Şarkıcı Gukki	%55	%55	%55	Endişe	Endişe	Endişe
10.Çininin Sırrı	%57	%57	%50	Endişe	Endişe	Endişe
11.Cumhuriyet	%50	%57	%57	Endişe	Endişe	Endişe
12. Gökkuşluğu	%57	%64	%57	Endişe	Endişe	Endişe
13.Dünya’yı Dolarsam	%65	%70	%65	Endişe	Endişe	Endişe
14.Neden Kurtlar Sevimsiz, Sincaplar Sevimlidir?	%66	%66	%66	Endişe	Endişe	Endişe
15.Antilop ile Kurbağa	%72	%75*	%75*	Endişe	Öğretim	Öğretim
16.Küçük Kelebek	%76	%84	%76	Öğretim	Öğretim	Öğretim
17. Ayşecik	%78	%78	%78	Öğretim	Öğretim	Öğretim
18.Çam Ağacı	%81	%87	%87*	Öğretim	Öğretim	Öğretim
19.Aslanın Hastalığı	%84	%84	%78	Öğretim	Öğretim	Öğretim
20. İyi Kalpli Oduncu	%78	%85	%78	Öğretim	Öğretim	Öğretim

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin anlama düzeyi anlamlı bir şekilde artmıştır. İlk başta öğrenciler endişe düzeyinde olmalarına rağmen son çalışmalarda öğretim düzeyine çıkmayı başarmışlardır.

Araştırmacılar tarafından TİÖD stratejisinin öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla TİÖD okuduğunu anlama stratejisi değerlendirme formu hazırlanmıştır. Formda 1'den 5'e kadar puanlama sistemi kullanılmıştır:1:çok kötü, 2:kötü, 3 orta, 4: iyi,5: çok iyi şeklinde puanlamalar oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri Tablo 5, 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 5: D'nın TİÖD Değerlendirme Formuna Göre Gelişimi

Çalışılan Metinler	D'nın Araştırma Süresince TİÖD Aşamalarına Göre Değerlendirilmesi						
	Tahmin	İnceleme	Özetleme	Örgütleme	Değerlendirme	Toplam	Yüzde
1.Dağlarda	1	1	1	1	1	5	20
2.Bambi	1	1	1	1	1	5	20
3.Reklamları Çizen Çocuk	1	1	1	1	1	5	20
4.Doktor Dedem	2	2	2	2	1	9	36
5.Tembel Guguk Kuşu	2	2	2	3	2	11	44
6.Oyun Arkadaşları	2	2	2	3	3	12	48
7.Ay ve Dünya	3	2	3	2	3	13	52
8.Ninemın Doğum Günü	3	2	3	2	3	13	52
9.Şarkıcı Gukki	3	2	3	3	3	14	56
10.Çininin Sırrı	3	3	3	3	3	14	56
11.Cumhuriyet	3	3	2	3	2	13	52
12.Gökkuşığı	4	3	3	3	3	16	64
13. Dünya'yı Dolaşsam	4	3	3	4	3	17	68
14.Neden Kurtlar Sevimsiz, Sincaplar Sevimlidir?	4	3	4	4	3	18	72
15.Antilop ile Kurbağa	5	3	4	4	4	20	80
16.Küçük Kelebek	5	4	5	4	4	22	88
17.Ayşecik	5	4	5	4	4	22	88
18. Çam ağacı	5	4	4	5	5	22	88
19.Aslanın Hastalığı	5	4	5	5	4	23	92
20.İyi Kalpli Oduncu	5	4	4	5	4	22	88

Tablo 6: MC'ın TİÖD Değerlendirme Formuna Göre Gelişimi

Çalışılan Metinler	M. C'ın Araştırma Süresince TİÖD Aşamalarına Göre Değerlendirilmesi						
	Tahmin	İnceleme	Özetleme	Örgütlenme	Değerlendirme	Toplam	Yüzde
1.Dağlarda	1	1	1	1	1	5	20
2.Bambi	1	1	1	1	1	5	20
3.Reklamları Çizen Çocuk	1	1	2	1	1	6	24
4.Doktor Dedem	2	2	2	2	2	10	40
5.Tembel Guguk Kuşu	3	2	2	3	2	11	44
6.Oyun Arkadaşları	3	2	2	2	2	11	44
7.Ay ve Dünya	2	2	3	2	3	12	48
8.Ninemın Doğum Günü	3	2	3	2	3	13	52
9.Şarkıcı Gukki	3	2	3	3	3	14	56
10.Çininin Sırrı	3	3	4	3	3	15	64
11.Cumhuriyet	3	3	3	3	3	15	60
12.Gökkuşluğu	4	3	4	3	3	17	68
13. Dünya'yı Dolaşsam	4	3	4	4	4	19	76
14.Neden Kurtlar Sevimsiz, Sincaplar Sevimlidir	4	3	4	4	3	18	72
15.Antilop ile Kurbağa	5	4	5	4	4	22	88
16.Küçük Kelebek	5	4	5	4	4	22	88
17.Aysecik	5	4	5	4	4	22	88
18. Çam ağacı	5	4	5	5	4	23	92
19.Aslanın Hastalığı	5	4	5	5	4	23	92
20.İyi Kalpli Oduncu	5	5	5	5	4	24	96

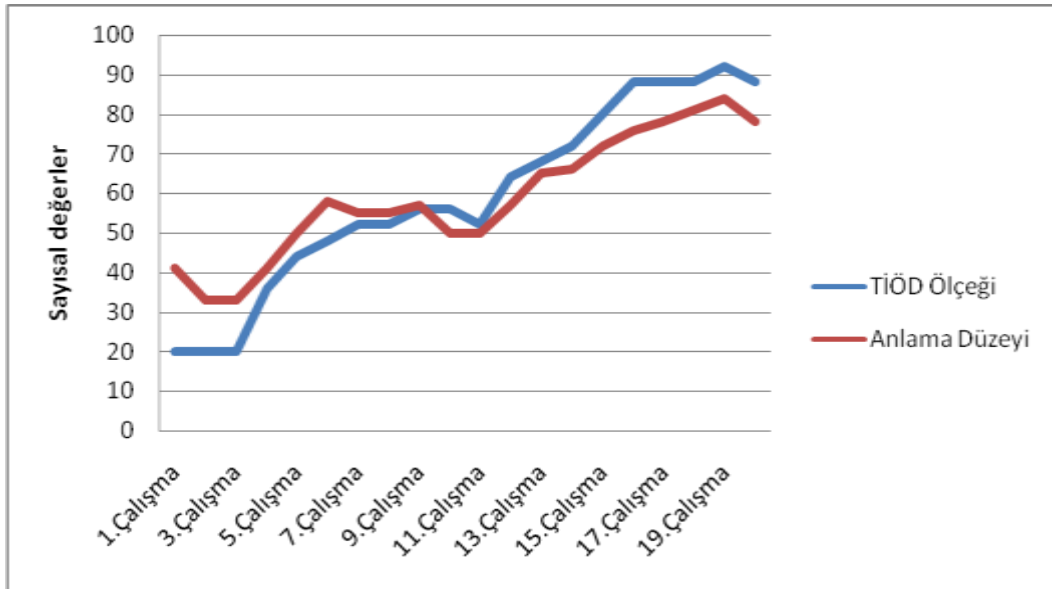
Tablo 7: M'in TIÖD Değerlendirme Formuna Göre Gelişimi

Çalışılan Metinler	M'in Araştırma Süresince TIÖD Aşamalarına Göre Değerlendirilmesi						
	Tahmin	İnceleme	Özetleme	Örgütlenme	Değerlendirme	Toplam	Yüzde
1.Dağlarda	1	1	1	1	1	5	20
2.Bambi	1	1	1	1	1	5	20
3.Reklamları Çizen Çocuk	1	1	1	1	1	5	20
4.Doktor Dedem	1	2	2	2	1	8	32
5.Tembel Guguk Kuşu	2	2	2	3	2	11	44
6.Oyun Arkadaşları	2	2	2	3	3	12	48
7.Ay ve Dünya	3	2	2	2	3	12	48
8.Ninemın Doğum Günü	2	2	2	2	2	11	44
9.Şarkıcı Gukki	3	2	2	3	2	12	48
10.Çininin Sırrı	3	3	2	3	3	14	56
11.Cumhuriyet	3	3	2	3	3	14	56
12.Gökkuşacağı	4	3	3	3	3	16	64
13. Dünya'yı Dolaşsam	3	3	4	4	3	17	68
14.Neden Kurtlar Sevimsiz, Sincaplar Sevimidir?	4	3	3	4	3	17	68
15.Antilop ile Kurbağa	5	3	4	4	4	20	80
16.Küçük Kelebek	5	4	5	4	4	22	88
17.Ayşecik	5	4	5	4	4	22	88
18. Çam ağacı	5	4	4	5	4	22	88
19.Aslanın Hastalığı	5	4	5	5	4	23	92
20.İyi Kalpli Oduncu	5	4	4	5	4	22	88

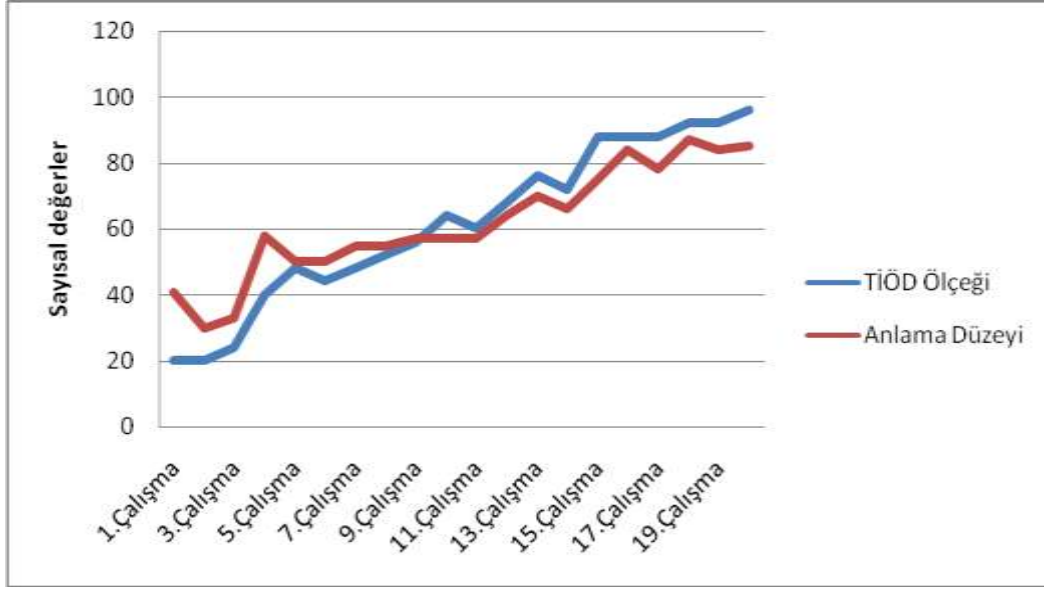
Tablo 5, 6 ve 7'deki veriler çalışmanın başlarında öğrencilerde bütün aşamalarda oldukça büyük eksiklikler olduğunu göstermektedir. Ancak çalışma ilerledikçe öğrenciler yavaş yavaş bir metnin nasıl inceleneceğini, örgütlemeyi, tahmin etmeyi ve özetlemeyi

öğrenmişlerdir. Bu aşamalar bir metnin anlaşılabilmesi ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin hem TİÖD Stratejisi hem de anlama düzeylerindeki değişimleri aşağıdaki çizgi grafikleri ile ifade edilmiştir.

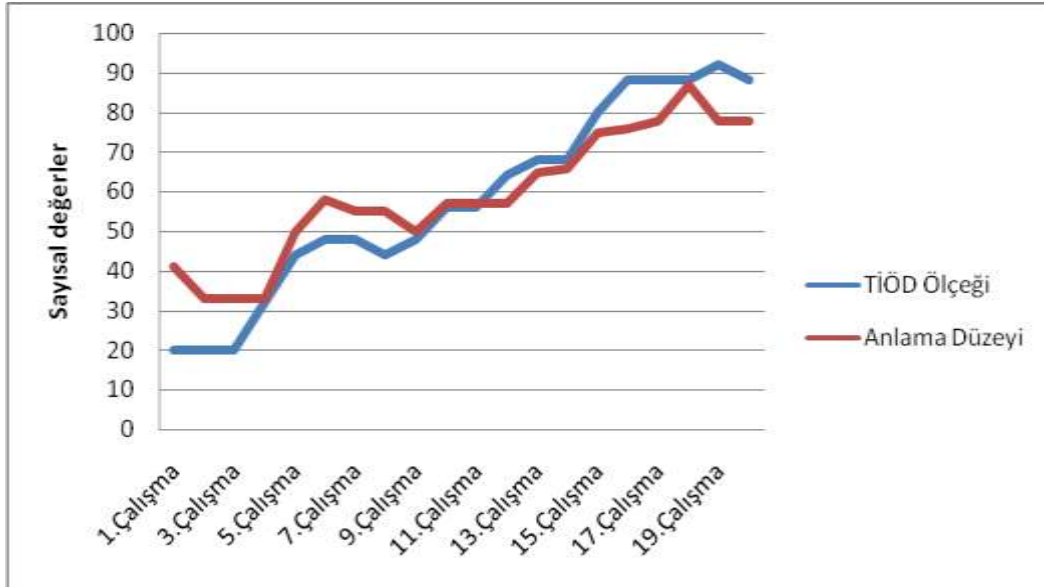
Grafik 1: D'nın Çalışma Sürecinde TİÖD Ölçeği ve Anlama Düzeyindeki Değişimi



Grafik 2: MC'nın Çalışma Sürecinde TİÖD Ölçeği ve Anlama Düzeyindeki Değişimi



Grafik 3: M'in Çalışma Sürecinde TİÖD Ölçeği ve Anlama Düzeyindeki Değişimi



Yukarıdaki grafiklerden TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin aşamalarına göre oluşturulan ve değerlendirme formu haline getirilen TİÖD değerlendirme formu ile anlama düzeyinin birbirine paralel değiştikleri açık bir şekilde görülmektedir. Bu noktadan hareketle TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin anlama düzeyine olumlu bir şekilde etki ettiği söylenebilir. Bu durum her üç öğrencide de açık bir şekilde görülebilmektedir.

3. BULGULAR

Ön Çalışmalar

3.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi

Çalışma için Küçükysufî.Ö.O'daki 2. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanmıştır. Yapılan test çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bunun sonucunda ortalamanın altında kalan ve çalışma imkânı olabilecek üç öğrenci seçilmiştir. Yapılan testin geçerli ve güvenilir olduğunu anlayabilmek için madde analizi yapılmıştır. Uygulanan test sonucunda sınıf ortalaması 56 olarak belirlenmiştir. D, 20; MC, 50 ve M 45 puan almıştır ve ortalamanın altında kalmışlardır. D, sınıfta sondan 2., MC, sondan 6. ve M sondan 5. olmuştur. Ortalamanın altında kalan başka öğrenciler olmasına rağmen çevresel ve ailesel faktörlerden dolayı bu öğrenciler seçilmiştir.

3.2. Öğrencilerin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi Ön Çalışması

Çalışmada seçilen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır.

Tablo 8: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Değerlendirme Ön Çalışması

Öğrenciler	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Metnin Düzeyi	Sesli Okuma Hataları	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi	TİÖD Formu Yüzdesi
D.	Küçük Çivi	140	2.Sınıf	19	49	%85,5 Endişe Düzeyi	%36 Endişe Düzeyi	%20
M.C.	Küçük Çivi	140	2.Sınıf	26	14	%80 Endişe Düzeyi	%45 Endişe Düzeyi	%20
M.	Küçük Çivi	140	2.Sınıf	20	44	%85,5 Endişe Düzeyi	%27 Endişe Düzeyi	%20

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi konusunda seviyelerini belirlemek amacıyla 2.sınıf düzeyinde,140 kelimelik “Küçük Çivi” metniyle çalışılmıştır. Dedeoğlu ve Diğerleri'nin (2010) çalışmalarından yararlanılarak kelime tanıma ve anlama düzeyleri bulunmuştur. Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeyi bakımından endişe düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yaptıkları sesli okuma hataları, TİÖD formundaki ilk değerlendirmeleri ve dakikada okunan kelime sayısı da tabloda belirtilmiştir. Okuma ve anlama birbirine paralel süreçler olduğu için sadece okuduğunu anlama becerisi üzerinde durulmamış, kelime tanıma düzeyi de değerlendirmelere tabi tutulmuştur.

Öğrencilerle yapılan ön çalışmada sesli okuma sırasında yaptıkları yanlış türleri ve sayıları Tablo 9’da sunulmuştur. Tabloda yalnızca yanlış hesaplamalarında kullanılan yanlış türlerine Akyol’dan (2010) yararlanılarak yer verilmiştir.

Tablo 9: Yanlış Okuma Türleri ve Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları

Yanlış türleri	Yapılan Sesli Okuma Hata Sayıları		
	D	MC	M
Atlayıp geçmeler	3	4	3
Eklmeler	3	5	5
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	3	3	4
Tekrarlar	4	5	3
Yanlış okuma	5	5	5
Ters çevirmeler	1	4	2
Toplam	19	20	26

Tablo 9’daki verilere göre öğrencilerin en fazla yanlış okuma, tekrar ve ekleme türünde okuma yanlışları yaptıkları görülmektedir.

3.3. Öğrencilerin 2.Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları Ön Kontrol Listesi

Çalışma için seçilen öğrencilerin, 2.Sınıf Türkçe öğretim programında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından hangilerine sahip olduklarını belirlemek için araştırmacılar tarafından kontrol listesi oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda yer alan kazanımlar MEB (2009) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu kitabından alınmıştır ve kontrol listesi araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur:

Tablo 10: Okuduğunu Anlama Kazanım Kontrol Listesi

Kazanımlar	D		MC		M	
	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.		X		X		X
2. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.		X		X		X
3. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.		X		X		X
4. Okuduklarını zihninde canlandırır.	X		X			X
5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim(5N 1K) sorularına cevap arar.		X		X		X
6. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.		X		X		X
7. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.		X		X		X
8. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		X		X		X
9. Okuduklarının konusunu belirler.		X		X		X
10. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.		X		X		X

11. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	X		X		X	
12. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.		X		X		X
13. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.		X		X		X
14. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.		X		X		X
15. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.		X		X		X
16. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.		X		X		X
17. Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X		X		X	
18. Okuduklarında "hikâye unsurları"nı belirler.		X		X		X
19. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.		X		X		X
20. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.		X		X		X
21. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.		X		X		X
22. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.		X		X		X
23. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.		X		X		X
24. Okuduğunun ana fikrini belirler.		X		X		X
25. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.		X		X		X

Tablo 10'daki verilere göre öğrenciler 25 tane okuduğunu anlama kazanımından yalnızca 3 tanesine sahiptirler. Başka bir deyişle öğrenciler kazanımların sadece %12'sine ulaşmış durumdadırlar. Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda büyük oranda zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Son Çalışmalar

3.4. Okuduğunu Anlama Becerisi Son Testi

Çalışmanın sonunda ikinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Amaç öğrencilerle yapılan okuduğunu anlama çalışmalarının, diğer çalışmaya katılmayan 2.sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermeyeceğinin incelenmesidir. Bu amaçla 20 soruluk çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Testi oluşturan soruların madde analizi yapılmış: madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksi belirlenmiştir.

Uygulanan test sonucunda sınıf ortalaması 57 bulunmuştur. Ön çalışma da yapılan sınavın ortalaması da 56 puandı. D ilk sınava göre 45 puan artırmış ve 65 almıştır. MC ilk sınava göre 20 puan artırmış ve 70 puan almıştır. M ilk sınava göre 20 puan artırmış ve 65 puan almıştır. D sınıfta ilk seviye belirleme sınavında sınıfta 11.sırada iken son seviye belirleme sınavında 4.sıraya yükselmiştir. MC ilk seviye belirleme sınavında sınıfta 7.sırada iken son seviye belirleme sınavında 3.sıraya yükselmiştir. M ilk seviye belirleme sınavında sınıfta 8.sırada iken son seviye belirleme sınavında 4.sıraya yükselmiştir. Çalışma kapsamı dışında kalan öğrencilere nazaran çalışılan öğrencilerdeki gelişim dikkat çekmektedir.

3.5. Öğrencilerin Kelime Tanıma ve Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi Son Çalışması

Çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde ne düzeyde değişiklik olduğunu belirleyebilmek amacıyla “Yanlış Analizi Envanteri” tekrar kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Seviye Tespit Son Çalışması

Öğrenci	Metin Adı	Kelime Sayısı	Metnin Düzeyi	Sesli Okuma Hataları	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi	TiÖD Ölçeği Yüzdesi
D	İdil Uzay Gemisi 'nde	275	2.Sınıf	5	58	%98 Serbest Düzey	%83 Öğretim Düzeyi	%92
M.C.	İdil Uzay Gemisi 'nde	275	2.Sınıf	12	28	%96 Serbest Düzey	%83 Öğretim Düzeyi	%96
M.	İdil Uzay Gemisi 'nde	275	2.Sınıf	6	52	%97.6 Serbest Düzeyi	%83 Öğretim Düzeyi	%92

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi konusunda son çalışmada seviyelerini belirlemek amacıyla 2.sınıf düzeyinde, 275 kelimelik “İdil Uzay Gemisinde” metniyle çalışılmıştır. Tablo 11'e göre öğrenciler kelime tanıma düzeyi bakımından endişe düzeyinden serbest düzeye yükselmişlerdir. Anlama düzeyi bakımından endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmişlerdir.

Öğrencilerin ön çalışmada olduğu gibi son çalışmada da sesli okuma sırasında yaptıkları yanlış türleri ve sayıları Tablo 12'de sunulmuştur. Tabloda yalnızca yanlış hesaplamalarında kullanılan yanlış türlerine (Akyol, 2010) yer verilmiştir.

Tablo 12: Yanlış Okuma Türleri ve Öğrencilerin Yaptıkları Hata Sayıları

Yanlış Türleri	Yapılan Sesli Okuma Hata Sayıları		
	D.	M.C.	M.
Atlayıp geçmeler	1	2	1
Eklemeler	2	1	2
Öğretmen tarafından verilen kelimeler	1	2	1
Tekrarlar	0	3	0
Yanlış okuma	1	3	3
Ters çevirmeler	0	1	0
Toplam	5	12	6

Tablo 12'deki verilere göre D'nın ön çalışmada yaptığı 19 sesli okuma hatası son çalışmada 5'e; MC'nin ön çalışmada yaptığı 26 sesli okuma hatası son çalışmada 12'ye ve M'in ön çalışmada yaptığı 20 sesli okuma hatası 6'ya inmiştir.

3.6. İlköğretim İkinci Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları Son Kontrol Listesi

Çalışma yapılan öğrencilerin, ilköğretim 2.Sınıf Türkçe öğretim programında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından kaçına sahip oldukları gözlemleyebilmek ve eksik olan kazanımların tamamlanmasında çalışmanın nasıl rol oynadığını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesi tekrar kullanılmıştır.

Tablo 13: Okuduğunu Anlama Kazanım Kontrol Listesi

Kazanımlar	D		MC		M	
	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	X		X		X	
2. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	X		X		X	
3. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	X		X		X	
4. Okuduklarını zihninde canlandırır.		X	X			X
5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim(5N 1K) sorularına cevap arar.	X		X		X	
6. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.		X		X		X
7. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.		X	X			X
8. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	X		X		X	
9. Okuduklarının konusunu belirler.	X		X		X	
10. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	X		X		X	
11. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	X		X		X	

12. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	X		X		X	
13. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.		X		X		X
14. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	X		X			X
15. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.		X	X			X
16. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	X		X		X	
17. Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X		X		X	
18. Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.	X		X		X	
19. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.		X		X		X
20. Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	X		X		X	
21. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	X		X		X	
22. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.		X		X		X
23. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	X		X		X	
24. Okuduğunun ana fikrini belirler.	X		X		X	
25. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.	X		X		X	

Tablo 13'teki verilere göre öğrenciler çalışma sonunda ilköğretim 2. sınıf Türkçe programında yer alan 25 tane okuduğunu anlama kazanımının en az 18 tanesine sahip görünmektedir. Bu durum öğrencilerin kazanımların %72'sine ulaştığını göstermektedir. Ön çalışmada % 12 olan oran son çalışma da % 72'ye yükselmiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan aksiyon araştırması sonucunda TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışma süresince okuma çalışmalarında kullanılan akıcı okuma stratejilerinin de, ahenkli okuma (Akyol, Kurtde ve Fidan, 2011), eşli okuma ve tekrarlayıcı okuma (Akyol, 2010), öğrencilerin kelime tanıma düzeyini (okuma düzeyini) geliştirdiği de görülmüştür. Öğrenciler çalışmanın başında hem kelime tanıma düzeyi hem de anlama düzeyi bakımından endişe düzeyinde olmalarına rağmen çalışma sonunda kelime tanıma düzeyi serbest düzeye kadar yükselmiş ve anlama düzeyi de öğretim düzeyine yükselmiştir. 22 günlük çalışmanın sonucunda bu sonuçların elde edilmesi çalışmanın verimli olduğunu göstermektedir.

Ön çalışmada öğrenciler birçok sesli okuma hataları yapmıştır ancak son çalışmada öğrencilerin sesli okuma hataları da oldukça azalmıştır, buna ters orantılı olarak dakikada okudukları kelime sayısı da artmıştır. Okuma alanı için akıcı okuma stratejileri dışında başka

herhangi bir strateji kullanılmamasına rağmen öğrencilerin okuma düzeyleri de oldukça gelişmiştir. Bu durumda düzenli olarak akıcı okuma stratejilerinin kullanılması ve öğretmenin öğrencilere rehber olması durumunda öğrencilerin okuma becerilerinin olumlu açıdan gelişmesi bu çalışmanın en önemli sonuçlarından birisidir.

TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin içerdiği (tahmin-inceleme-özetleme-örgütlenme-değerlendirme) aşamalar bir öğrencinin okuduğunu anlama açısından okuma öncesinden okuma sonrasına kadar birçok aşamayı barındırmaktadır. Çalışmada öğrenciler önce aşamaları öğrenmiş ardından da aşamaları anlamlandırmaya başlamışlardır. Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeyi, metni özetlemeyi, metni çeşitli şekillerde örgütlemeyi, ana fikri bulmayı, metin içinden sorulan sorulara cevap vermeyi, günlük hayatla ilişkilendirmeyi, metinle ilgili sorulan yazılı sorularını anlamayı ve cevaplandırmayı öğrenmişlerdir. Bunların yanında okuduğunu paylaşma, değişik fikirler öne sürme, dinleme, konuşma ve tartışma gibi birçok alanda gelişmişlerdir. Bu çalışma, öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama konusunda değil, çok yönlü gelişmelerine de olanak sağlamıştır.

Çalışma için seçilen öğrenciler çalışmanın başında yapılan okuduğunu anlama testinde, sınıf ortalamasının altında ve son sıralarda yer almaktaydılar. Ancak çalışmanın sonunda yapılan son testte ise öğrenciler ilk sınavdan aldıkları puanları en az 20 puan artırmış ve sınıf sıralamasında daha üst sıralara kadar yükselmişlerdir. Farkı oluşturan, öğrencilerle yapılan 22 günlük çalışma sürecidir. Bu süreç içerisinde diğer öğrenciler aynı düzeyde kalmışken çalışma yapılan öğrenciler hem ortalamanın üstüne çıkmış hem de sıralama olarak daha iyi konuma gelmişlerdir. Bu durum TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Öğretmenler TİÖD okuduğunu anlama stratejisini, okuduğunu anlama becerisinde yetersiz olan öğrencilerin gelişmesinde kullanabilir. Bu çalışma sadece 22 günlük çalışma ile başarılı sonuç elde ettiğine göre çalışmanın süresi biraz daha uzun tutulursa çok daha başarılı sonuçlar elde edilebileceği düşünülebilir. Strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ilgili araştırmaların incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Sınıflarda öğrencilerin kullandıkları stratejiler belirlenmeli ve strateji kullanımında zayıf olan öğrenciler yetiştirilmelidir. Strateji programları ve öğretimiyle ilgili yaklaşımlar hakkında, öğretmenlere bilgiler vermeye yönelik seminerler ve hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir (Doğan, 2002). Ayrıca sınıf öğretmenleri sınıflarındaki okuma ve anlama sorunu yaşayan öğrencileri mutlaka belirlemeli ve bu öğrencilere yönelik olarak farklı stratejiler ve özel öğretim yöntemleri uygulamalıdır (Kurtdele-Fidan ve Akyol, 2011).

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- AKYOL, H. (2011). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- BURNS, P. C., ROE, B. D. ve ROSS, E. P. (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. USA: Houghton Mifflin Company.
- CASTILLEJA, G. (2011). Is That Your Final Answer?" *Before, During, and After Reading Strategies*. *Illinois Reading Council Journal*, 40 (1), 23-26.
- ÇAKICI, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 30, 77-86.

- ÇELENK, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- DEDEOĞLU, H., ULUSOY, M., ÜGÜTEN, M. ve YOLAÇAN, P. (2010). *Yanlış Analizi Envanteri'nin İlköğretim Okulları I. Kademe Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- DOĞAN, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile İlgili Alanyazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 97-107.
- EKİZ, D. (2009). *Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- EPÇAÇAN, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- EPÇAÇAN, C. ve DEMİREL, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, (16), 120-128.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- GÜNGÖR, A. ve AÇIKGÖZ, K. Ü. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- HOLLİNGSEAD, C. ve OSTRANDER, R. (2006). How Can I Help My Students Who Struggle With Reading Comprehension?, *Journal Of Adventist Education*, April/ May, 15 -20.
- KARTAL, E. ve ÖZTEKE, H. Ç. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 373-380.
- KILIÇ, A. (2000). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- KOÇ, C. (2011). Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (1), 28-37.
- KURTDEDE FİDAN, N. ve AKYOL, H. (2011). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 16-29.
- PRADO, L., ve PLOURDE, L. A. (2011). Increasing Reading Comprehension Through Explicit Teaching of Reading Strategies: Is There a Difference Among the Genders? *Reading Improvement*, 48(1), 32-43.
- ROTRUCK, K. H. (2001) *A Study of the Effects of the POSSE Technique on the Perceptions of Pre-service Teachers in Teaching Learning Disabled Students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. West Virginia University Morgan Town.

- SARACALOğLU, A. S. ve KARASAKALOğLU, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- SMALL, R. V. ve ARNONE, M. P. (2011). *Creative Reading, Knowledge Quest*, 39(4), 12-15.
- ÜNAL, E. ve KÖKSAL, K. (2007). Okuduğunu Anlama ve Sorular. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7 (4), 10. 02. 2012 tarihinde <http://www.universite-toplum.org> adresinden edinilmiştir.
- YANGIN, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.