



**AKRAN DESTEKLİ OKUMANIN İLKOKUL 4.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BAŞARISINA VE OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMA ETKİSİ**

İrem Nur SAKALLI

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**AKRAN DESTEKLİ OKUMANIN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMA
ETKİSİ**

(The Effect of Peer Assisted Reading on Primary School 4th Grade Students' Reading
Comprehension Achievement and Attitudes towards Reading.)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem Nur SAKALLI

Danışman: Prof. Dr. Ömer YILAR

Erzurum
Temmuz, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

İrem Nur SAKALLI tarafından hazırlanan “Akran Destekli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı çalışması 19/07/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN <i>Üniversite Adı</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Ömer YILAR <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Osman ASLAN <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim YönetmeliĐi’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĐLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Akran Destekli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

19 / 07/ 2023

Aslı ıslak imzalıdır

İrem Nur SAKALLI

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tezinde, akran destekli öğrenme yöntemiyle okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ve okuma yönelik tutuma etkileri ortaya konmuştur. Akran destekli okuma yönteminin etkileri deney ve kontrol grubu üzerinden incelenmiş, okuduğunu anlama başarısı ile ilişkisi belirtilmiştir. Yine akran destekli okumanın, okumaya karşı tutumu etkileyip etkilemediği tespit edilmiş, iki değişken arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın ortaya konulmasında emeği geçen, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan tez danışmanım Prof. Dr. Ömer YILAR'a, uygulamayı gerçekleştirmemde yardımlarını esirgemeyen Kayakyolu Çimento Müstahsilleri İşverenler Sendikası İlkokulu Müdürü ve Müdür Yardımcıları Murat YİĞİT, Muhammet ASLAN ve Murat İŞÇİ'ye, öğrencilerle olan iletişim sürecinde sürekli yanımda olup çalışmanın gidişatını kolaylaştıran ve Kayakyolu ÇMİS İlkokulu'nda çalışmamı gerçekleştirmeme vesile olan sevgili sınıf hocam Arzu TAŞ'a, dağıttığım etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştıran Kayakyolu ÇMİS İlkokulu'nun 4. sınıf öğretmenlerine, sorularıma her zaman cevap bulduğum ve her konuda bana yardımcı olan Arş. Gör. Ebru OCAKCI'ya, çalışmalarından ve makalelerinden yararlandığım Prof. Dr. Osman SAMANCI ve Prof. Dr. Ali YILDIZ'a teşekkürü borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans tezimi tamamlamda emeği geçen ve bu süreçte basamakları çıkarken kendimden emin olmamı sağlayarak benden ilgisi ile birlikte sevgisini esirgemeyen canım aile üyelerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İrem Nur SAKALLI

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AKRAN DESTEKLİ OKUMANIN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

İrem Nur SAKALLI

Temmuz 2023, 115 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, akran destekli okuma yöntemine yönelik geliştirilen etkinliklerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısına etkisini incelemek, yine bu yöntemin okumaya yönelik tutumuna etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen yöntem olarak belirlenmiştir. Hazır gruplar belirli değişkenler doğrultusunda eşleştirildiği için yarı deneysel desenlerden ön test - son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Örneklem grubu seçkisiz olmayan yöntemlerle belirlenmiştir. Nicel verileri toplamak için Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden yararlanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS programına başvurulmuştur.

Bulgular: Araştırmada oluşturulan deney ve kontrol grubu katılımcıların ön test ve son test sonuçları incelendiğinde varyanslarının eşit olduğu, çarpıklık katsayıları neticesinde normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun sonucunda deney ve kontrol grubunun normal dağılım gösteren verilerine bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre akran destekli okuma yöntemi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını deney grubu lehine olumlu etkilemektedir. Yine yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre akran destekli okuma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunda istatistiksel olarak bir değişiklik meydana getirmemiştir.

Sonuçlar: Akran destekli okuma yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının olumlu bir şekilde geliştirmekte, öğrenciler birlikte okuyarak ve çözümleyerek okuma-anlama etkinliklerini daha iyi yapmaktadır. Bir diğer sonuca göre, akran destekli okuma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında bir değişiklik meydana getirmemiştir. Öğrencilerin akran destekli okuma yönteminden önce olan okumaya karşı tutumları ile akran destekli okuma sonrasında olan okumaya karşı tutumları istatistiksel olarak aynı kalmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma, akran desteği, akran öğretimi, akran destekli okuma, okuma başarısı, okuma tutumu, ilkokul öğrencileri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF PEER ASSISTED READING ON PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS' READING COMPREHENSION ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS READING

İrem Nur SAKALLI

July 2023, 115 Pages

Purpose: The aim of this research is to examine the effects of activities developed for the peer-assisted reading method on the reading success of primary school 4th grade students, and to reveal the effect of this method on the attitude towards reading.

Method: In the research, quasi-experimental design, one of the quantitative research designs, was determined as the method. Since the ready groups were matched in line with certain variables, the pretest-posttest matched control group design, one of the quasi-experimental designs, was used. The sample group was determined by non-random methods. Reading Comprehension Achievement Test and Reading Attitude Scale were used to collect quantitative data. SPSS program was used in the analysis of the collected quantitative data.

Findings: When the pre-test and post-test results of the experimental and control group participants formed in the research were examined, it was determined that their variances were equal and showed a normal distribution as a result of the skewness coefficients. As a result, an independent sample t-test was applied to the normally distributed data of the experimental and control groups. According to the results of the independent sample t-test, the peer assisted reading method positively affects the reading comprehension success of the 4th grade primary school students in favor of the experimental group. Again, according to the results of the independent sample t-test, peer-assisted reading did not statistically change the attitudes of 4th grade primary school students towards reading.

Conclusions: Peer-assisted reading method improves students' reading comprehension success in a positive way, and students perform reading-comprehension activities better by reading and analyzing together. According to another result, peer-assisted reading did not cause a change in primary school 4th grade students' attitudes towards reading. The students' attitudes towards reading before the peer assisted reading method and their attitudes towards reading after the peer assisted reading method remained statistically the same.

Keywords: reading, peer support, peer teaching, peer assisted reading, reading success, reading attitude, primary school students

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Terim ve Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Okuma	6
Sesli Okuma	7
Sessiz Okuma.....	7
Okuma Amaçları	8
Okumanın Önemi.....	8
Türkiye’de Okuma Düzeyi.....	9
Okuduğunu Anlama Başarısı	10
Okumaya Yönelik Tutum.....	11
2019 İlkokul – Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Okuma	12
Akran Destekli Öğrenme.....	14

Akran Destekli Öğrenmenin Önemi ve Gerekçesi.....	14
Akran Destekli Öğrenmenin Yararları	15
Akran Destekli Okuma Yöntemi.....	16
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	19
Yöntem	19
Araştırma Yöntemi.....	19
Çalışma Grubu	20
Veri Toplama Araçları	21
Uygulama	23
Verilerin Analizi.....	25
Geçerlik ve Güvenirlik.....	25
Okuduğunu Anlama Başarı Testleri.....	25
Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	27
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	29
Bulgular	29
BEŞİNCİ BÖLÜM	44
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	44
Öneriler.....	46
KAYNAKÇA	47
EKLER	61
EK-1. Yasal İzinler	61
EK-2. Veli Onam Formu	63
EK-3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Ön Test.....	64
EK-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi – Son Test.....	69
EK- 5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	74
EK-6. Etkinlik-1	77
EK-7. Etkinlik-2	79
EK-8. Etkinlik-3	81
EK-9. Etkinlik-4	83
EK-10. Uygulama Örnekleri.....	85
ÖZ GEÇMİŞ.....	103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Sınıfların Cinsiyete göre Dağılımı	21
Tablo 2. Kırmızı'nın Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Güvenirlik Katsayısı	21
Tablo 3. Batmaz ve Ergen'in Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Analizi	22
Tablo 4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Değeri	23
Tablo 5. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Test Bulguları	29
Tablo 6. Okuduğunu Anlama Başarısı Ön Testi Normallik Değerleri	29
Tablo 7. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Yönelik Kolmogorov Smirnov Testi	30
Tablo 8. Okuduğunu Anlama Başarı Son Test Bulguları	32
Tablo 9. Okuduğunu Anlama Başarısı Son Testi Normallik Değerleri	33
Tablo 10. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Yönelik Kolmogorov Smirnov Testi	33
Tablo 11. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Varyansların Eşitliği	35
Tablo 12. Okuduğunu Anlama Başarısına Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi	36
Tablo 13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Bulguları	36
Tablo 14. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Test Ortalamasının Normallik Değerleri	37
Tablo 15. Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Ortalamasının Kolmogorov Smirnov Testi	37
Tablo 16. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Bulguları	39
Tablo 17. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Normallik Değerleri	40
Tablo 18. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Ortalamasının Kolmogorov Smirnov Testi	40
Tablo 19. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Ortalaması Varyansların Eşitliği	42
Tablo 20. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi	43

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Türkiye 2008-2022 Yılları Cinsiyete göre Okuma Yazma Bilme	9
Şekil 2. Aygün'ün Araştırma Modeli 1	10
Şekil 3. Aygün'ün Araştırma Modeli 2	11
Şekil 4. Koç'a göre Akran Destekli Öğrenmenin Faydaları	16
Şekil 5. Çalışmaya Ait Desenin Aşamaları	20
Şekil 6. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Histogram Grafiği	30
Şekil 7. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Q-Q Grafiği	31
Şekil 8. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Box Plot Grafiği.....	31
Şekil 9. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Histogram Grafiği	34
Şekil 10. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Q-Q Grafiği	34
Şekil 11. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Box Plot Grafiği	35
Şekil 12. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamasının Histogram Grafiği.....	37
Şekil 13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamasının Q-Q Grafiği.....	38
Şekil 14. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamasının Box Plot Grafiği.....	38
Şekil 15. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Histogram Grafiği.....	41
Şekil 16. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Q-Q Grafiği.....	41
Şekil 17. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Box Plot Grafiği.....	42

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ADO	: Akran Destekli Okuma
ADÖ	: Akran Destekli Öğrenme
ADOY	: Akran Destekli Okuma Yöntemi
ADÖY	: Akran Destekli Öğrenme Yöntemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu başlık altında ilgili alan yazın incelemeleri yapılarak problem durumuna, araştırma amacına, önemi ve gerekçesine yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ortaya konularak sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan terim ve tanımlar belirtilmiştir.

Problem Durumu

“Okumak” insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından biridir. İnsanlar çevrelerindeki nesneleri, varlıkları, eşyaları okuyarak anlamlı bir parça haline getirmektedir. Okuma eyleminin bu kadar önemli olduğu günümüz dünyasında kişiler kendi benliklerini, kimliklerini ve kişiliklerini dahi okuyarak kazanmaktadır. Zamanın hızlı bir şekilde ilerlemesi, teknolojinin gelişmesi, yeni dünya düzeninin kurulması okumayı geri planda bırakmamış; aksine daha önemli bir yapı haline getirmiştir. Okuma her ne kadar basit bir eylem gibi görülse de, anlayarak okumak, okuduğunu yorumlayabilmek ve okuduğuna farklı açılardan bakabilmek insanlığın temel uğraşı olmuştur.

Bir gazetenin, makalenin, romanın, hikayenin okunması insanların çok değişik duygular hissetmesine ve farklı, güncel, yeni bilgiler öğrenmesine fırsat vermektedir (Aytaş, 2005). Okumak eski zamanlarda, teknolojik gelişmelerin kısıtlı olması sebebiyle daha çok bilgi edinmek amacıyla kullanılsa da zamanla farklı amaçlar etrafında şekil almış, bireysel bir açıdan toplumsal bir açığa doğru hızla zemin atmıştır. Böylece bireysel olarak gerçekleştirilen okumalara daha fazla kişi dahil olmuş, okuma etkinliği farklı açılardan değerlendirilmiştir. Bireylerin tek başına okuma eylemine yüklediği çeşitli anlamlar birden fazla kişinin birlikte okumasıyla daha anlamlı hale gelmiştir. İnsanlar bir arada ya da birlikte okuma gerçekleştirdiklerinde bir yandan okudukları bilgilere farklı açılardan bakmayı öğrenirken; diğer yandan okuduklarının daha anlamlı olmasını sağlamıştır (Karadağ, 2014). Birden fazla kişinin dahil olduğu okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle, bu kişilere yönelik yeni okuma yöntem ve teknikleri baş göstermiştir (Kızılkaya ve Namlı, 2022). Zamanla, sessiz okuma, sesli okuma, not olarak okuma, tartışarak okuma, soru sorarak okuma ve tahmin ederek okuma gibi teknikler gelişerek kişilerin birlikte okuma yapmalarını sağlayacağı bir yapı haline gelmiştir. Bu tekniklerin harmanlanmasıyla ‘Akran Destekli Okuma’ yöntemi ortaya çıkmıştır. Akran

destekli okuma, özellikle okuduğunu anlamada güçlük çeken, anladıklarını ortaya koymakta zorlanan ve okumaya yeni yeni başlayan bireyler için faydalı bir yöntem olarak kendini göstermiştir (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017). Eğitim hayatının içine de hızla atılan bu yöntem, öğrencilerin eğlenirken öğrenmesine fırsat verirken; farklı bireylerin bir arada düşüncelerini belirtmesini sağlayacak ortamı da yaratmıştır. Öğrencilerin birbirlerini dinlemesini ve birbirlerinin fikirlerine saygı duymasını sağlamıştır. İşbirliğini destekleyerek, ortaya bir ürün ya da bir fikir koyabilme yetisinin temelini atmıştır. (Güvey-Aktay ve Gültekin 2015).

Akran destekli okuma öğretim yönteminin eğitim hayatına atılımı sonucunda ‘‘Akran desteli okuma, öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarını etkiler mi? ‘‘ ya da ‘‘ Akran destekli okuma öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını etkiler mi, değiştirir mi? ‘‘ soruları ortaya çıkmıştır. Eğitim camiasının çeşitli insanları, araştırmacılar, öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve farklı unvandaki kişiler bu soru türlerine cevap bulabilmek için çok sayıda çalışma yaparak makale ve tezlerle çalışmalarını desteklemiştir (Akay, 2011; Annis, 1983 Bilgiç, 2013; Cebeci, 2015; Demirel, 2013; Gaustad, 1993; Lindsey, 1997; Maheady, 1998; Schunk, 1998). Literatür taraması sonucu elde edilen bu araştırmalar genellikle ortaöğretim ve üniversite seviyesi ile sınırlı kalarak ilkökul düzeyindeki çalışmalar arka planda kalmıştır. Ayrıca akran destekli yöntemin okuma boyutu çalışmalarda pek sık kullanılmamış, genellikle uygulama etkinliklerine alternatif olarak eğitim hayatında yer edinmiştir. Sonuç olarak, akran destekli öğretim yönteminin okuma etkinlikleriyle birleştirileceği ve bunun ilkökul seviyesine indirgeneceği çalışmalar daha öncelikli hale gelmiştir. Böylece çalışmanın ilkökul seviyesinde olması ve akran destekli yöntemin okumaya uyarlanması araştırmanın ana odağı olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, akran destekli okuma (ADO) yöntemine yönelik geliştirilen etkinliklerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısına ve tutumuna etkisini ortaya koymaktır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilecektir:

1. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ne düzeydedir?
2. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akran destekli okuma eğitiminden sonra okuduğunu anlama başarıları ne düzeydedir? Akran destekli okuma ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarında anlamlı bir etki oluşturur mu?
3. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği puanları ne düzeydedir?

4. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akran destekli okuma eğitiminden sonra okumaya yönelik tutum ölçeği puanları ne düzeydedir? Akran destekli okuma ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir etki oluşturur mu?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

21. yüzyıl dünyasının'da okumak çok farklı anlamlar taşımaktadır. Bazı araştırmacılara göre okumanın amacı yeni bilgiler öğrenmek iken; başka araştırmacılara göre okumak, yeni bilgileri harmanlayıp düşünerek tasarlamaktır (Aytaş, 2005; Coşkun, 2002; Göksel, 2022; Kanatlı ve Çekici, 2018). Farklı insanların bu şekilde farklı görüşü olsa da okumak her geçen gün daha önemli bir yapı haline gelmektedir. Günümüz dünyasında toplum içinde insanların ya da okuldaki öğrencilerin yeni bir şeyler öğrenmesi, düşünebilmesi ve bilgileri kendi yapılarına göre uyarlaması için eskiye göre daha farklı ve daha özgün yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç zamanla daha fazla artarak özellikle eğitim bünyesine girmiş ve çok farklı öğretim yöntem ve teknikleri ortaya çıkmıştır. Böylece öğrencilerin bilgiye olan merakları daha da artmıştır (Köksal, 2016). Öğretim yöntem ve tekniklerinden iş birlikçi öğrenme teknikleri, öğrenciler arasında iletişim becerisini güçlendirmesi ve kendini ifade edebilme becerisini kazandırması açısından her zaman popüler olmuştur. Akran destekli okuma yöntemi (ADOY) ise bunun gibi iş birlikçi teknikler arasında yerini almış, sürekli gelişmiştir (Annis, 1983; Damon & Phelps, 1989; Delquadri vd., 1986).

Akran destekli öğrenme yöntemi (ADÖY) çok kapsamlı araştırmalara konu olmasına rağmen araştırmaların içinde eksiklikler çok sık bir şekilde görülmektedir. Akran destekli öğrenme yönteminin çoğunlukla uygulamalı eğitim etrafında toplanması, bu yöntemin eksiklerinin artmasına sebebiyet vermiştir. Yine bu yöntemin özellikle ortaöğretim ve üniversite seviyesinde kullanılması eksikliğin boyutunu daha artan bir yapı haline getirmiştir. ADÖY doğrultusunda psikomotor bir işi başarabilme, matematiksel kazanımlara ulaşabilme, fiziğin ve kimyağın doğasını anlayabilme, beden eğitimine özgü hareket ve yeterlilikleri kendi kendine yapabilme, sağlık alanında uzmanlara göre uygulama geliştirebilme adına pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Ada, 2021; Akay, 2011; Apaydın, 2019; Aydınlioğlu, 2016; Bebek, 2020; Bulut, 2016; Can, 2009; Çarıkçı, 2009; Ersoy, 2011; Güneri, 2018; Mazlum, 2015; Öncül, 2020; Özdemir, 2011; Sarıkaya, 2019; Türkmenoğlu, 2016; Vural, 2019; Yeşiloğlu, 2015; Yıldırım, 2017). Benzer bir şekilde akran desteğiyle öğrenci başarısını, ders tutumunu ve çeşitli becerileri kazandırmayı ölçen ve bu doğrultuda olumlu sonuçların ortaya atıldığı çalışmalar da yapılmıştır (Bilgiç, 2013; Cebeci, 2015; Demirdöven, 2022; Demirel, 2013; Erişmiş, 2017; Fındık, 2020; Gülçek, 2015; Koç, 2020; Yavuz, 2014; Yıldız, 2019;

Yılmaz, 2019). Fakat bu çalışmalar akran destekli öğretim yöntemini okuma açısından değerlendirmede yetersizdir. Yönteme ilişkin yazma becerisini ölçen çalışmalar mevcut olmakla birlikte; özellikle okuma başarısını ve becerisini ölçen çalışmalara neredeyse hiç rastlanmamıştır (Aktay, 2015; Dölek ve Hamzadayı, 2016; Özşavlı, 2023; Sarıkaya 2019). Böylece çalışmada okuma başarısının ADÖY doğrultusunda harmanlanması ile birlikte yeni ve özgün bir yapı ortaya çıkmıştır. Yine ADÖY kullanılarak oluşturulan çalışmalarda ilkökul seviyesinin az olması ve bu araştırmada ilkökul seviyesinin tercih edilmesi çalışmanın özgünlüğüne ileri bir boyut kazandırmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalı çalışma sayesinde hem ilkökul öğrencileri akran destekli yöntemini daha yakından tanımış; hemde öğretmenler bu yöntemin kullanımının ne gibi sonuçlar doğurabileceğini daha yakından izlemiştir. Böylece öğrenciler ADÖY sayesinde akran grupları ile daha iyi bir iletişim kurma fırsatı bulmuştur. Etkinlikler gerçekleştirilirken katılımcıların yeni fikirlere ve düşüncelere saygılı bir şekilde yaklaşması akran gruplarında dikkat çekici bir şekilde ön planda tutulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2022-2023 öğretim yılında Erzurum il merkezinde öğrenim gören 100 ilkökul 4. sınıf öğrencisi, dört gönüllü öğretmen, iki ölçme-değerlendirme uzmanıyla,
- Araştırmaya konu olan alt problemlerle,
- Okuma başarısını ölçen testler ve okuma tutumunu ölçmede kullanılacak ölçekle,
- Dört hafta gerçekleştirilen uygulama çalışmasıyla,
- Araştırmaya konu olarak bulunan kaynakların kullanılmasıyla sınırlı kalmıştır.

Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Veri toplama aracı olarak kullanılacak okuma tutum ölçeğine verilen cevapların doğru ve samimi olduğu,
- Okumaya karşı tutumu ve okuduğunu anlama başarısını ölçmek için kullanılacak soru maddelerinin araştırma problemine çözüm önerisi geliştirmesi açısından yeterli olduğu,
- Öğretmenlerin çalışmaya doğru ve yeterli katıldığı, alt problemlerin araştırılması adına kullanılacak dokümanların ve ortaya konulacak analizlerin problemin çözümü için doğru ve kabul edilebilir düzeyde olduğu varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Akran Grupları: Farklı açılardan, özellikle yaş bağlamında birbirine yakın olan ya da birbirine eş olan insan topluluklarıdır. Akran grupları toplumsal yaşam içinde okul ve ev gibi ortamlarda varlığını göstermektedir (Köse, 2015).

Akran Desteği: Aynı yaş grubundaki kişilerin, diğer bir ifade ile akran gruplarının, bir tarafta öğreten diğer tarafta ise öğrenen konumunda yapılandırılmasıdır. Bazı konularda akranlarına yardım etmek amacıyla ortaya konulan kişilerin yardımları doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim sürecidir (Aladağ ve Tezer, 2007).

Akran Destekli Öğrenme: Kişinin usta-çırak ilişkisi içerisinde karşısındaki bireyin tecrübelerinden yararlanarak bilgi edindiği, kendini hem sosyal hem akademik açıdan geliştirdiği bir öğretim yöntemidir (Topping & Ehly, 1998). Akran destekli öğrenme genellikle okul ortamı içerisinde bulunan, öğrenen ve öğreten ilişkisi içerisinde gerçekleştirilen bir form biçimidir (Oral, 2020).

Akran Destekli Okuma: Akran destekli öğrenme yöntemindeki akran gruplarının birbirlerinin tecrübelerinden yararlanarak gerçekleştirdiği okuma çeşididir. Okuma eyleminin ya da okuma eylemi adı altında yapılan etkinliklerin aynı yaş ya da birbirine yakın yaş grubundan iki kişi aracılığıyla gerçekleştirdiği okuma sürecidir (Delquadri vd., 1986; Spörer & Brunstein, 2009).

Okuma: Çevrede olup bitenleri çeşitli duyu organlarıyla algılayıp düzenli bir şekilde yapılandırmak için geliştirilen, sesli ve sessiz bir şekilde gerçekleştirilen etkinliktir (Güneş, 2017).

Okuduğunu Anlama: Metinde geçenleri beynin yapısına işleyebilme, ne anlama geldiğini kavrayabilme ve bilgilerle bütünleştirebilme yeteneğidir (Aygün, 2020).

Psikomotor Beceri: Kişilerin merkezi sinir sistemine bağlı olarak bir beceriyi gerçekleştirebilmek için oluşturdukları kas koordinasyonlarıdır. Psikomotor beceriler, yaşam boyu devam ederken fiziksel büyümenin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir (Kemankaşlı ve Gür, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kuramsal çerçeve ortaya konularak literatür taraması sonucu elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Konu olan araştırmayla ilgili çeşitli çalışmalar incelenerek ortak yönler ifade edilmiştir. İncelenen çalışmaların gerçekleştirilen çalışmaya göre eksik yönleri belirtilerek araştırmaya özgünlük kazandırılmıştır.

Okuma

Okuma, çevredeki nesneleri görerek ya da diğer duyu organlarını kullanarak anlamlandırma biçimidir (Şahin, 2011). Okuma kavramıyla ilgili çok çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Pearson ve Anderson (1985) okumayı ‘‘Yazılı kaynaklardan anlam oluşturma’’ şeklinde tanımlamıştır. Yine Haris ve Sipay (1990) okumayı ‘‘Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır’’ şeklinde ifade etmiştir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren dünyayı anlamlandırmak için gerek duyu organlarıyla gerekse hareketleriyle okuma yapmaktadır. Okumanın tarihi ise insanlığın var oluşuna kadar uzanmaktadır. Bu eylem genellikle bireysel bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bireyler, okudukları sayesinde çevresinde anlamlı yapılar oluşturabilmekte, düşünebilmekte, eleştirebilmekte ve bildiklerini farklı şekillerde yorumlayabilmektedir. Bu beceri insanlara çeşitli alışkanlıklar kazandırmakla birlikte, onların kişisel gelişimine de katkı sağlamaktadır. Beden ve ruh sağlığını iyileştirmekte, yorumlama ve yeniden yapılandırma becerilerini geliştirmektedir. Okuma dediğimiz zaman her ne kadar aklımıza sadece kitap okuma gelse de bu eylem sadece kitapla sınırlı değildir. Örneğin görselleri okuma, grafikleri okuma, tablo ve şekilleri yorumlama, şifreleri okuma da bu eylem arasında kendini göstermektedir. Zaman içerisinde gelişen ve değişen okuma etkinliğinin, çeşitli türleri de bulunmaktadır. Heceleyerek okuma, sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, gözden geçirerek okuma, tarayarak okuma bunlardan bazılarıdır (Şahin, 2011). Bu sıralamadaki sesli ve sessiz okuma çeşidi, önemli bir yer tutmakla birlikte bireylerin çok sık bir şekilde karşısına çıkmaktadır. Sesli ve sessiz okumanın çeşitli faydaları olmakla birlikte farklı özellikleri de bulunmaktadır. Sessiz okuma, özellikle anlamlandırma, bilgiyi çeşitli şekillerde aktarabilme amacıyla kullanılırken; sesli okuma, telaffuz becerisinin gelişimi, vurgu ve tonlamanın kazanılması, anlatımın kuvvetlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Perfetti, 1986).

Sesli Okuma

Sesli okuma, kelimelerin ya da sözlerin zihin aracılığıyla algılanıp ağızdan sesli bir şekilde çıkmasıdır. (Demirel, 1999). Sesli okuma etkinliklerinin yapılmasının amacı dilin zenginliklerini dile getirerek telaffuz, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumaktır. Özellikle ilkokulda, öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek ve dinleme alışkanlığın kazanılmasında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Sesli okuma etkinliğinin gerçekleştirilmesi için ilk olarak Türkçe'nin konuşulduğu yeterlilikte okumanın yapılması gerekmektedir. Bu okuma etkinliğinin pek çok faydasını saymak mümkündür. Duygu ve düşünceleri ifade ederek karşıdaki kişiyi etkileme, bu etkinliğin faydaları arasında yer edinmiştir.

Öğretmenler, sesli okuma etkinliğini sınıfta özellikle çocukların birbirlerini dinleme becerilerini geliştirmek, okuma düzeyini belirlemek, etkili ve dikkatli okumasını sağlamak için kullanmalıdır (Çelik, 2006). Öğretmenin sınıfta sesli bir şekilde okuduğu metinler, öğrencilerin öğretmenlerini taklit etmelerine, öğretmenleri gibi vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumalarına imkan vermektedir. Sınıflarda sesli okuma etkinliklerinin etkili olabilmesi için okunacak metnin ilk olarak sessiz bir şekilde okunması gerekir. Sessiz bir şekilde okunan metin sayesinde öğrenci, sesli bir şekilde okuyacağı zamana kadar kendini geliştirerek akıcı ve dikkatli bir şekilde okur (Dökmen, 1994). Fakat sesli okuma gerçekleştirilirken öğrencilerin farklı uzuvlarıyla yaptığı gereksiz hareketlerin önüne geçilmelidir. Öğrencilerin sabit bir şekilde, özellikle Türkçe'nin estetik yönüyle okumalarına dikkat edilmelidir. Okumalarda yöre ağzına yer verilmemeli, Türkçe'nin doğru ve etkili kullanılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesi için, öğretmenin sessiz okuma yaparken öğrencileri takip ettirmesi yerine, dinlemelerini sağlamalıdır. Sesli okunan her yazının öğrenci için bir zevk olduğu unutulmamalı, sınıfta yeteri kadar okuma etkinliklerine yer verilmelidir (Çelik, 2006; Kavcar, 1995).

Sessiz Okuma

Özellikle beyin ve gözün birlikte kullanıldığı sessiz okuma en çok kullanılan okuma biçimlerinden biridir. Çünkü bireyler etrafında gördüğü her yazıyı, şekli ve nesneyi içinden sadece gözleriyle okuma eğilimindedir. İnsanlar sesli okuma biçimini her ortamda ve fırsatta kullanmadığı için genellikle bütün ortama ve duruma uyumlu olabilen sessiz okuma etkinliğini gerçekleştirmektedir (Dökmen, 1994; Demirel, 1999). Sessiz okuma sadece gözlerle gerçekleştirildiği için, diğer okumalara göre daha hızlı bir okuma çeşididir.

İnsanların, yaşamlarının çoğunu sessiz okumayla geçirdiği düşünüldüğünde, sessiz okumanın önemi ilkokul 1. sınıftan itibaren yeteri kadar vurgulanmalı ve gerekli çalışmalar

gerçekleştirilmelidir. İlkokulun ilk kademesinde, öğrencilere sesli okuma etkinlikleri kazandırıldıktan sonra sessiz okuma etkinlikleri 2. sınıfın başlamasıyla birlikte devreye sokulmalıdır. Bu etkinliklerin kazanılmasıyla öğrenciler 2. sınıf itibari ile dışarıda gördükleri her bilgiyi sessiz okuması için teşvik edilmelidir. Sessiz okuma etkinlikleri gerçekleştiren sınıflarda, öğretmen öğrencilerin okudukları bilgileri ne derece anladığını kontrol etmeli, gerekirse öğrencilere tekrar okuma yaptırmalıdır (Çelik, 2006; Kavcar, 1995; Köksal, 1999).

Okuma Amaçları

Grabe ve Stoller'a göre (2002) okuma farklı amaçlar etrafında toplanmıştır ve bu amaçlar dörde ayrılmaktadır. İlk amaç, bilgi edinmektir. İnsanlar yeni bilgilere ulaşmak için ya da ulaştığı yeni bilgileri değiştirmek ve geliştirmek için sık sık bu amaçtan yararlanmaktadır. Okumanın bilgi edinme amacı birinci ve en önemli amaçlar arasında yer almaktadır. İkinci amaç, öğrenmektir. Keşfedilen bilgilerin yanı sıra okuma etkinlikleriyle ya da okuma metinleriyle bireyler, öğrenmeye ve öğrendiklerini kullanmaya çalışmaktadır. Okumanın bir diğer ve üçüncü amacı eleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ele geçen bilgiler mutlak bir şekilde kabul edilmeyerek beynin süzgecinden geçirilmektedir. Böylece daha doğru bilgiler elde edilirken yanlış bilgiler ortadan kaldırılmaktadır. Dördüncü ve son amaç ise, anlamaktır. Anlama amacı ile okuyan kişiler okuduğu metinle bütünleşebilen, kullanılan paragrafların, cümlelerin ve sözcüklerin özünü kavrayıp şekillendirebilen kişilerdir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen okuma etkinliğinde, insanın beynindeki sinyaller ile okuma metninin verdiği sinyaller birbiriyle uyumlu olmaktadır (Aytaş, 2005; Grabe & Stoller, 2002). Farklı amaçlar etrafında okuma eylemi gerçekleştiren kişiler de bulunmaktadır. Örneğin bireyler boş zamanlarını değerlendirmek, hoş bir vakit geçirebilmek, bilgi ve tecrübelerini başkalarıyla paylaşabilmek, belirli bir meslek sahibi olabilmek düşüncesiyle okuma eyleminden yararlanmaktadır.

Okumanın Önemi

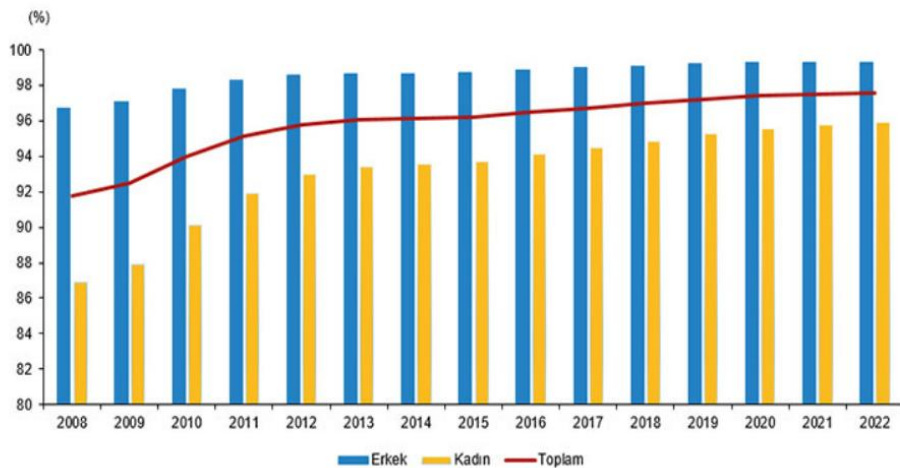
Karmaşık ve aşamalı bir süreç olan okuma, bireysel ve toplumsal yaşamda büyük bir öneme sahiptir. Zamanla insanoğlunun kendini geliştirmesi ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi okumayı bir hobi ya da zevk olmaktan çıkarıp zorunlu bir yapı haline getirmiştir (Gündüz ve Şimşek, 2018; Özdemir, 1993). Bireyler okumaya farklı anlamlarda ve farklı şekillerde bakmıştır. Günümüzde okumayı ders çalışma, meslek edinme ya da bir uğraş oluşturma gibi gören pek çok insan bulunmaktadır (Demirel; 1999; Townsend, 1997). Fakat okuma, bunlardan daha ileriye giderek son yıllarda farklı işlevsellik kazanmış ve önemini daha fazla artırmıştır. Böylece okuma eylemi günümüzde bir ayrıcalık olmaktan çıkıp artık insanların

yaşamaları için gerekli bir ihtiyaç haline gelmiştir. İnsanların kullandıkları telefondan inceledikleri bir reklam tabelasına kadar teknolojik hayatın içinde olan okuma kavramı insanların vazgeçilmez bir yapısı olarak yer almıştır (Rozan, 1982). Çünkü okuma, bir yandan bireye çeşitli zihinsel ve sanatsal becerileri kazandırmış, diğer yandan toplumların gelişip ayakta durmasına da katkı sağlamıştır. Bireylerin ve toplumların geçmişlerini tanımlarına ve geleceklerine ışık tutmalarına yardım etmiştir. Okuma sayesinde insanlar; gerekli dil becerilerini kazanmanın yanı sıra topluma faydalı birer kişiler haline gelmiştir. Okuma, bireylerin kelime dağarcığını ve anlama kapasitesini genişletmiş, hayal gücünü ve iletişim becerisini geliştirmiştir (Tanıgök, 2006). İnsanlar okudukları sayesinde bilgiyi doğrudan kabul etmekten kaçınmış, eleştiri yapmayı ve doğru bilgiye ulaşmayı amaç haline getirmiştir (Akyol, 1997; Bamberger, 1990; Harris vd., 1990).

Türkiye’de Okuma Düzeyi

Okuma insanların dünyaya olan bakış açısını geliştirirken, toplumların ayakta kalmasına da yardımcı olmaktadır. Toplumların ayakta kalması ve gelişmesi de onların okuma düzeylerine bağlı olmaktadır. Bir toplumun okuma seviyesi o toplumun gelişmişlik düzeyini vermektedir (Yılmaz, 2000). Ülkelerin ve toplumların okuma seviyeleri ne kadar yükselirse gelişmişlik düzeyleri de o derece artış göstermektedir. TÜİK 2022 verilerine göre Türkiye’de 2008 yılında 6 yaş ve üzeri nüfusta okuma bilenlerin oranı %91.8 iken; 2022 verilerine göre okuma yazma bilenlerin oranı %97.6’ya yükselmiştir. Bu yükselişin cinsiyete göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Türkiye 2008-2022 Yılları Cinsiyete göre Okuma Yazma Bilme



Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’de okuma yazma bilme oranının 2008’den bu yana sürekli artış gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Ayrıca erkeklerin okuma yazma bilme

oranlarının toplam okuma yazma bilme oranına göre daha fazla olduğu; kadınların okuma yazma bilme oranlarının toplam yüzdelikten daha düşük düzeye sahip olduğu görölmektedir.

İlkokul, okuma ve yazma etkinliklerinin en temel öğretildiği eğitim alanıdır. Türkiye'nin 4+4+4 sisteminin ilk ayağını oluşturan ve dört yıl zorunlu olan ilköğretim, bir öğrencisi olan köy okullarında dahi varlığını devam ettirmektedir (Baştuğ ve Şenel, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜİK verilerine göre (2020) Türkiye'de okuma yazma bilerek ilkokuldan mezun olanların sayısı 17.579.747'dur. Bu sayının ülke nüfusuna oranı ise %24 olarak kaydedilmiştir. Bunun yanında hiç okul bitirmemiş, ilkokuldan mezun olmayan 6 yaş üstü insan sayısı toplam 9.807.582'dir. Ayrıca ilkokulda öğrencilerin okuma yazma bilmelerinin yanında, farklı sınıf seviyelerinde farklı okuma düzeylerine sahip olmaları da beklenmektedir. Okuma düzeyi öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısına bağlı olarak değişmektedir (Yılmaz, 2000). Örneğin ilkokul 1. sınıfta bir dakikada okunan toplam kelime sayısı 50-60 aralığında, 2. sınıfta 70-80 aralığında, 3. sınıfta 80-90 aralığında, 4. sınıfta 90-110 aralığında olması gerekmektedir (Baştuğ ve Şenel, 2021).

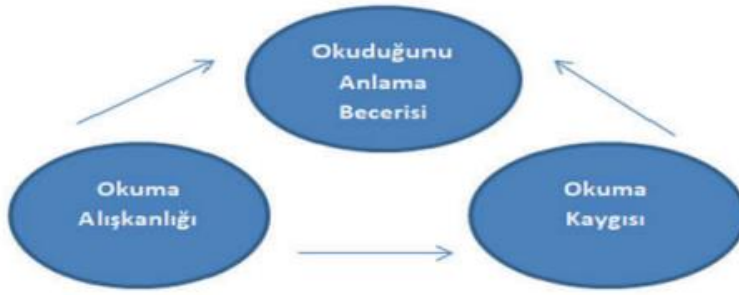
Okuduğunu Anlama Başarısı

Okuduğunu anlama, metinde geçenleri beynin yapısına işleyebilme, ne anlama geldiğini kavrayabilme ve bilgilerle bütünleştirebilme yeteneğidir. Aygün'e göre (2020) okuduğunu anlama başarısı ve okuma kaygısı arasında istatistiksel bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkiye göre kişinin okuma kaygısı arttığında, okuduğunu anlama başarısı da bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Bu olumsuz etki ise, düzenli bir şekilde okuma alışkanlığı kazanıldığında ortadan kalkmaktadır.

Şekil 2. *Aygün'ün Araştırma Modeli 1*



Şekil 3. Aygün'ün Araştırma Modeli 2



Okullarda okuduğunu anlama başarısını ölçebilmek için öncelikle öğrencilere kazandırılmak istenen okuma becerileri belirlenmelidir. Daha sonra bu kazanımlar sonucu elde edilen becerilerden hangilerinin öğrenciye uygulanacağı ortaya konulmalıdır. Örneğin öğrencinin ‘‘Akıcı Okuma’’ becerisi farklı bir okuma kazanımı iken, ‘‘Anlama’’ becerisi farklı bir okuma kazanımı olarak yer almaktadır ve öğretmen bu farklı kazanımlara dikkat etmelidir (Bradley & Thalgott, 1987). Özellikle ilkokul seviyesindeki öğrenciler için okuma etkinlikleri yapan öğretmen, okumayla ilgili kazanımların tümünü dikkate almalı; farklı kazanımlarda öğrencinin kendini ne derecede ilerlettiğini de göz önünde bulundurmalıdır. Böylece öğrencinin okuduğunu ne kadar anladığını, ne kadarını karşı tarafa ilettiğini ve zihnini okuma etkinliği doğrultusunda ne kadar kullandığını ortaya çıkarmış olacaktır (Coyle, 1968; Yılmaz, 1992; Yıldız ve Akyol, 2001).

Okumaya Yönelik Tutum

Tutum, ‘‘bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim’’ olarak tanımlanmaktadır (Smith, 1968). Tutum genellikle insan zihninde gerçekleşmekle birlikte özellikle davranışlarda tutarlılık ve kararlılık şekliyle de meydana gelmektedir. Tutumlar insan tecrübelerinden etkilenirken, bu tecrübeler ve yaşantılara göre şekil almaktadır (Ayaydın ve Çeçen, 2015; Duman ve Gökmen, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda okumaya yönelik tutum ise, bireylerin okuma eylemini gerçekleştirirken ya da başkalarından gördüğü okumaya yönelik tecrübelerini anlamlandırırken duygu, düşünce ve davranışlarına yön vermesi olarak tanımlanmaktadır. İnsanların okumaya yönelik tutumları, belirli bir olaydan etkilenebileceği gibi uzun süren bir tecrübe sonucunda da kazanılabilmektedir. Özellikle okullarda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilebilmesi için farklı etkinliklere yer verilmeli, konuyla ilgili gerekli araştırmalar ve projeler yapılmalıdır. Öğrencinin tutumunun öğretmenden ve aile bireylerinden fazla şekilde etkileneceği unutulmamalı, öğrencilere rol model olunmalıdır. Öğrencilerin sınıf içinde

kitapları ve okuma etkinliklerini sevmesi için çeşitli oyunlar oynanmalı, ilgi alanları doğrultusunda seçilen kitapların okunmasına fırsat verilmelidir. Öğrenciler, okul ortamında ne kadar fazla kitapla bir arada olursa o kadar fazla okumaya yönelik tutumu olumlu bir şekilde gelişmektedir (Özdemir 1993; Ülper, 2010; Yılmaz, 1992).

Tutum, zamanla değişebileceği gibi basit bir olayda da değişim gösterebilmektedir. Okumaya yönelik tutum da, bu değişimden doğal olarak etkilenmektedir. Öğrencilerin tutumlarının olumlu bir şekilde gelişebilmesi, onlara kazandırılan tecrübelerle bağlı olmaktadır. Öğrencilerin sevdikleri ortamlarla kitaplar bir araya getirilerek onların tutumlarında olumlu değişimler kaydedilmektedir (Gökdemir, 1999; İşeri, 1998; Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1997).

2019 İlkokul – Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Okuma

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları doğrultusunda okuma kavramı incelendiğinde, öğrencilere okuduğunu anlama ve bu doğrultuda söz varlığını zenginleştirerek duygu, düşünce ve hayal gücü gelişimine katkıda bulunma hedeflerine yönelik ilkeler bulunmaktadır. Kazanımlar sayesinde, öğrencilerin okuma sevgisini artırma hedefiyle birlikte okuduklarına eleştirel bir gözle bakmaları amaçlanmaktadır. Bu özel amaçlar doğrultusunda dört dil yeteneğinden biri olan okuma yeteneğinin geliştirilmesi ve diğer nesillere örnek teşkil edecek bir biçimde aktarılması öngörülmektedir.

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazanılması için çeşitli metinlerden yararlanılmaktadır. Bu metinler öğrencilerin okuma becerisini geliştirmektedir. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında, her tema için toplamda dört adet metne yer verilmekte, bu dört metinden üçü okuma metni olarak belirlenmektedir. Ayrıca sınıf düzeylerinin tümünde eşit bir dağılım olacak şekilde toplamda sekiz adet serbest okuma metni kullanılmaktadır (MEB, 2019).

Okuma metinleri çeşitli türlere ayrılmakta ve bu türler sınıf kademelerine göre dağıtılmaktadır. Metinler çeşitli niteliklere ve amaçlara göre hazırlanmaktadır. Hazırlanan metinlerde öğrencilerin yaş seviyeleri göz önünde bulundurulmakta, onlara sosyallik, dil bilgisi, iletişim becerisi ve çeşitli bilgiler kazandırabilecek metinlere daha sık yer verilmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasının yanında, metin sonrası çeşitli sorulara yer vererek okuduğunu anlama becerisini ölçmek amaçlanmakta, böylece Türkçe dersi için gerekli kazanımlar ortaya konmaktadır. Özellikle okuduğunu anlama başarısını ölçmek için kullanılacak kazanımlar ön planda tutulmaktadır. 'Akıcı Okuma' ve 'Anlama' başlıkları altında sıralanan bu kazanımlara göre Türkçe dersi 4. sınıf okuma becerisi incelenmiştir ve aşağıdaki kazanımlar ortaya çıkmıştır:

Akııcı Okuma

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.4.3.3. Şiir okur.

T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.

T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Anlama

T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.

T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.

T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder.

T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.

T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.

T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.

T.4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.

T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

T.4.3.30. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.

T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.

T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.

T.4.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

Akran Destekli Öğrenme

Akran destekli öğrenme, kişinin usta-çırak ilişkisi içerisinde karşısındaki bireyin tecrübelerinden yararlanarak bilgi edindiği, kendini hem sosyal hem akademik açıdan geliştirdiği bir öğretim yöntemidir (Topping & Ehly, 1998). Akran destekli öğrenme genellikle okul ortamı içerisinde bulunan, öğrenen ve öğretene ilişkisi içerisinde gerçekleştirilen bir form biçimidir. Bu yöntemde, öğretmen rehber konumdayken, aynı sınıf düzeyinde bulunan bir veya birkaç öğrenci ise öğretene ve geliştiren konumdadır (Cooper, 2002; Topping, 2005). Akran destekli öğretim yönteminde gönüllülük esastır ve bu yöntem akran desteği alacak kişinin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu öğretim yönteminin etkili olabilmesi ve bireyde olumlu yönde davranış değişikliği meydana getirebilmesi için programın hedeflerine, öğreticinin yeterliliklerine, öğrenenin ihtiyaçlarına, okulun fiziki yapısına ayrıca önem verilmektedir (Taylı, 2010; Topping, 2009). Akran destekli öğrenme yöntemi okullarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Özellikle ilköğretim seviyesi baz alındığında, okumaya yeni geçmiş ve okumaya yeni başlayan öğrenciler için en ideal yöntem olarak da kendini göstermektedir. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda, öğrencilerin yaş gruplarına göre eşleştirilerek aralarındaki öğrenen ve öğretene ilişkisi doğrultusunda derslerin işlendiği görülmektedir (Miller, 1991; Yıldız ve Köksal, 2009). Akran destekli öğrenmede kullanılan akran grupları öğrencilerin motivasyonunu artırırken; birlikte bir iş başarabilme yetisini de geliştirmektedir. Akran grupları, aynı yaş grubundaki öğrencilerden oluştuğu için öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlayabilmesine fırsat vermektedir. Böylece öğrenciler, her şeyi öğretmene sormadan kendi yaş grubundaki öğrencilerle daha farklı ve etkili kazanımlar elde etmektedir.

Akran Destekli Öğrenmenin Önemi ve Gerekçesi

Akran destekli öğrenme, öğrencilerin algılama düzeylerine ve sosyal yapılarına hitap etmesi açısından önemlidir. Yöntemin gerçekleştirilmesi süresince, yanlışlar ve yanlışlara anında dönüt ve düzeltme sağlanmaktadır. Bunun için öğrenciler arasında ihtiyaç doğrultusunda kullanılmaktadır. Bu yöntem sayesinde öğrenen konumundaki kişiler, kendi öğrenme hızlarına

göre ilerlemekte ve kendi düzeylerine göre eğitimi yapılandırabilmektedir (Mathes vd., 1998). Akran destekli öğrenme yöntemi okulların olmazsa olmazları arasında yer almaktadır. Örneğin bir öğretmenin ders içerisinde ‘‘Yanıındaki arkadaşından yardım alabilirsin.’’ gibi söylemleri akran destekli öğretim yönteminin ders içerisinde kullanıldığını bizlere göstermektedir. Aynı yaş grubunda olan öğrencilerin dil becerileri birbirine yakın olduğu için öğreten ve öğrenen arasında hem sosyal hem de bilgisel olarak yeni bağlar kurulmaktadır (Simmons vd., 1994). Özellikle sosyalliğin ve iletişimin düşük olduğu sınıflarda öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin geliştirilmesi için sıklıkla kullanılmaktadır.

Akran Destekli Öğrenmenin Yararları

Akran destekli eğitimin faydalarını anlatan bir çok çalışma mevcuttur (Ağırtaş, 2017; Aladağ ve Tezer, 2007; Bozkurt ve Demir, 2012; Cooper, 2002; Mathes vd, 1998; Seferoğlu, 2001; Simmons vd., 1994). Bu çalışmaların sonucu analiz edildiğinde yöntemin yararlarını aşağıdaki gibi ortaya koymak mümkündür:

- Öğrenciler birbirleriyle yarıştırmadan kendi öğrenme adımlarına göre ilerleme imkanı bulur.
- Öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan gelişmesine fırsat verir.
- Öğrencilere bilgi ve beceri yanında duygusal destek sağlar.
- Aynı yaş grubunda olan öğrenciler için birbirlerini anlayabilme fırsatı yaratır.
- Öğreticinin akademik olarak kendini pekiştirmesine ve geliştirmesine yardım eder.
- Öğreticinin ve öğrenenin dersi daha iyi anlamasını sağlarken, sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Liderlik ve uyum sağlayabilme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin bir yandan eğlenip; diğer yandan yeni bilgiler edinmesini sağlar.
- Daha kalıcı ve gerçekçi öğrenmeler meydana getirir.
- Öğrencilerin ‘‘Sadece öğretmen öğretebilir.’’ bağımlılığını azaltır.

Bu yararlar göz önünde bulundurulduğunda akademik ve sosyal açıdan düşük olan bir öğrenci akademik ve sosyal açıdan yüksek olan bir öğrenci ile eşleştirildiği zaman öğrenciden yeni şeyler öğrenmesi beklenmektedir. (Kızılkaya-Namlı, 2022; MEB, 2020).

Şekil 4. Koç 'a göre Akran Destekli Öğrenmenin Faydaları



Akran Destekli Okuma Yöntemi

Akran destekli okuma yöntemi, öğrenen ve öğreten boyutunda gerçekleştirilen akran desteği ile okuma etkinliklerinin birleştirildiği bir yöntemdir (Aktay, 2016). Akran gruplarının oluşturularak yapıldığı okuma yönteminde etkinliği gerçekleştiren katılımcıların yaşları birbiriyle aynı ya da birbirine yakın olmaktadır. Bu yöntemde eşler, okuma etkinliklerini birlikte gerçekleştirmekte ve tartışmaları birlikte yapmaktadır (Yılmaz, 2020). Ayrıca akran grupları okuma etkinliklerini ev ödevi şeklinde de gerçekleştirmekte, eşleriyle yaptıkları ödevi okulda arkadaşlarına sunmaktadır.

Akran grupları aynı yaş değilse ve aralarında yaş farkı varsa büyük olan kişinin küçük olan eşine karşı yaptığı davranışlar öğretmen tarafından kontrol edilmelidir. Büyük olan akran eşin, saygı çerçevesinde karşısındakini aşağılamadan öğretim gerçekleştirmesine dikkat edilmelidir (Rasinski, 2000). Akran destekli okuma yönteminde öğretmen rehber konumunda olmalı, öğrenen ve öğreten öğrenciye çeşitli roller vermeli ve akran gruplarındaki ilerlemeleri kontrol etmelidir. Bunun yanında öğrencilerin okuma etkinliklerini bireysel bir şekilde mi yoksa akran eşini kullanarak mı yaptığına ayrıca dikkat etmelidir. Gerekli gördüğü yerde akran gruplarını neyi nasıl yapacağı konusunda yönlendirmeli ve akran gruplarının okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştireceğine hep birlikte karar vermelidir (Balcı, 2016).

İlgili Araştırmalar

Çeşitli alan yazın incelemesi yapıldığında akran desteğinin farklı alanlar üzerindeki etkisinin araştırıldığı, akran destekli öğrenme yönteminin etkililiği konusundaki öğrenci, öğretmen görüşlerinin alındığı pek çok çalışma bulunmaktadır (Demirdöven, 2022; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015; Sarıkaya, 2019; Yıldırım ve Canpolat 2017). Bu çalışmaların içinde çeşitli

tezler, makaleler öncelikli olarak yer almaktadır. Ortaya konulan bu çalışmaların en önemli ortak noktası akran destekli öğretimin okul ile bütünleştirilip derslere uyarlanması, böylece öğrenci ve ders başarısını artırmayı sağlaması olarak gösterilmektedir. Bu yöntem genellikle ifade edilmesi zor olan ya da anlamaya dayalı olan Fen Bilimleri, Türkçe, İngilizce, Matematik gibi derslerde dikkat çekici bir şekilde kullanılmaktadır (Akay, 2011; Bilgiç, 2013; Cebeci, 2015; Demirel, 2013; Erişmiş, 2017; Fındık, 2020; Koç, 2020; Türkmenoğlu, 2016; Yıldız, 2019). Araştırmalarda dikkat çeken en önemli noktalardan biri çalışmaların genellikle birbirini tekrar eden nitelikte olmasıdır. Türkiye’de yapılan çalışmaların hemen hepsi akran desteğinin uygulama boyutunu ya da öğretmen ve öğrencilerin bu yöntem hakkındaki düşüncelerini dikkate almaktadır. Oysa yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde akran destekli öğretimin neden kullanıldığını ve bu yöntemin okul dışında farklı alanlara nasıl taşınacağını anlatan pek çok çalışma vardır (Annis, 1983; Gaustad, 1993; Lindsey, 1997; Maheady, 1998; Schunk, 1998). Özellikle Topping’ın (1998) yaptığı çalışmalar bu yöntemin ana hatlarını tam anlamıyla ortaya koymaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar ülkemizde yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında ise bu yöntemin ülkemizde son yıllarda araştırmalara konu olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Bu çalışmaların hemen hepsinde yöntemin özellikle Matematik, İngilizce, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi gibi derslere uyarlandığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmalarda bu yöntemin yazma, kavrama, problem çözme, işlem yapma ve kas koordinasyonu geliştirme gibi becerilerle bir araya getirildiği görülmektedir. Böylece akran destekli yöntemin farklı alanlara yönelmesini sağlayan çalışmalara ihtiyaç artmaktadır.

Akran destekli yöntem ile çeşitli beceriler kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmalarda hareket, yazma ve okuma becerisi üzerinde ayrıca durulmaktadır. Öğrencileri akademik ve sosyal olarak okul ortamına katma amacıyla oluşturulan bu çalışmalar, genellikle ortaöğretim ve üniversite seviyelerindeki öğrenciler ile sınırlı kalmaktadır (Ağırtaş, 2017; Apaydın, 2019; Bilgiç, 2013; Cebeci, 2015; Doğan ve Ulukol, 2010; Yeşiloğlu, Karaca ve Şimşek, 2017). Özellikle aynı seviye grubundaki öğrencilere uygulanan bu yöntem bir süre sonra etkili bir yöntem olmaktan çıkıp sıradan bir yöntem olarak kendini göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda okul ifadelerinin çok fazla kullanılması da bir diğer sorunu teşkil etmektedir. Çünkü yurt dışında bulunan çalışmalar incelendiğinde aslında bu yöntemin okul dışında aile ve sosyal çevrelerde de kullanılan etkili bir yöntem olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar ise bu yöntemin okullarda, özellikle bilgi ve uygulama öğretiminde kullanıldığını gözler önüne sermektedir. Belirli ortamların ve belirli

seviyelerin temele alındığı bu çalışmalarda okuma becerisinin ölçüldüğü araştırmalar, sayı açısından yeterli düzeyde görülmemektedir.

Okumaya yönelik tutumun ilkokul düzeyinde sağlıklı bir şekilde ölçülemeyeceğini düşünen araştırmacılar, ilkokul çalışmalarında okuma tutumunu kullanmayarak; çalışmalarını genellikle ortaöğretim ve üniversite seviyesindeki öğrencilere taşımaktadır. Oysa okumaya yönelik tutumun olumlu bir şekilde gelişmesi ilkokul kademesinde başlamakta ve öğrencilere aşılanmaktadır (Güvey-Aktay ve Gültekin, 2015). Okumaya yönelik tutumun daha sonraki kademelerde ön plana çıkması, öğrencilerin kitaba ve okumaya yönelik olan düşüncelerini olumsuz bir şekilde etkilemekte ve bu olumsuz sonuçlar, ilerleyen kademelerde bulunan öğrencilerin üzerinde geliştirilen çalışmaların sonuçlarını da etkilemektedir. Alanyazın daha ayrıntılı bir şekilde ele alındığında ilkokul düzeyindeki öğrenciler için geliştirilen akran destekli öğrenme yöntemine ilişkin çalışmaların yazma ve temel becerileri kazandırma konusuyla sınırlı kaldığı görülmektedir (Aktay, 2015; Demirdöven, 2022; Güvey-Aktay ve Gültekin, 2015; Koca, 2019; Sarıkaya, 2019). Öğrencilerin özellikle el becerilerini kullanmada akran destekli öğretim yönteminin etkili olduğu düşünülmektedir.

Literatür taraması neticesinde ADÖY ile ilkokul düzeyindeki öğrencilerin akran destekli eğitim konusunda görüşleri alınmış, yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmış, önleyici eğitim kapsamında çeşitli faaliyetler görmeleri sağlanmıştır. Yine ilkokul öğrencilerinin akademik başarısını artırma bağlamında bu yöntem derslerde kullanılmış ve temel derslerin daha anlaşılır olması için öğretim tekniği haline getirilmiştir (Aktay, 2015; Demirdöven, 2022; Erişmiş, 2017). Fakat okuma becerilerini kazandırma da yapılan çalışmalar incelendiğinde yeterli sonuç bulunamamıştır (Malçok, 2019; Öncül, 2020; Yılmaz, 2019). Gerekli araştırmalar sonucunda bu çalışmada, alan yazında bulunan eksiklik doğrultusunda akran destekli okuma becerisi ön planda tutulmuş, okuma becerisinin ilkokul seviyesine göre entegre edildiği çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulduğu için ilkokul 4. sınıf seviyesi tercih edilmiştir. Yani akran destekli eğitimin okuma becerisine ve tutumuna etkisinin incelendiği çalışma, ilkokul düzeyi ile bütünleşmiş bir yapı haline getirilmiş, böylece çalışmaya özgünlük kazandırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

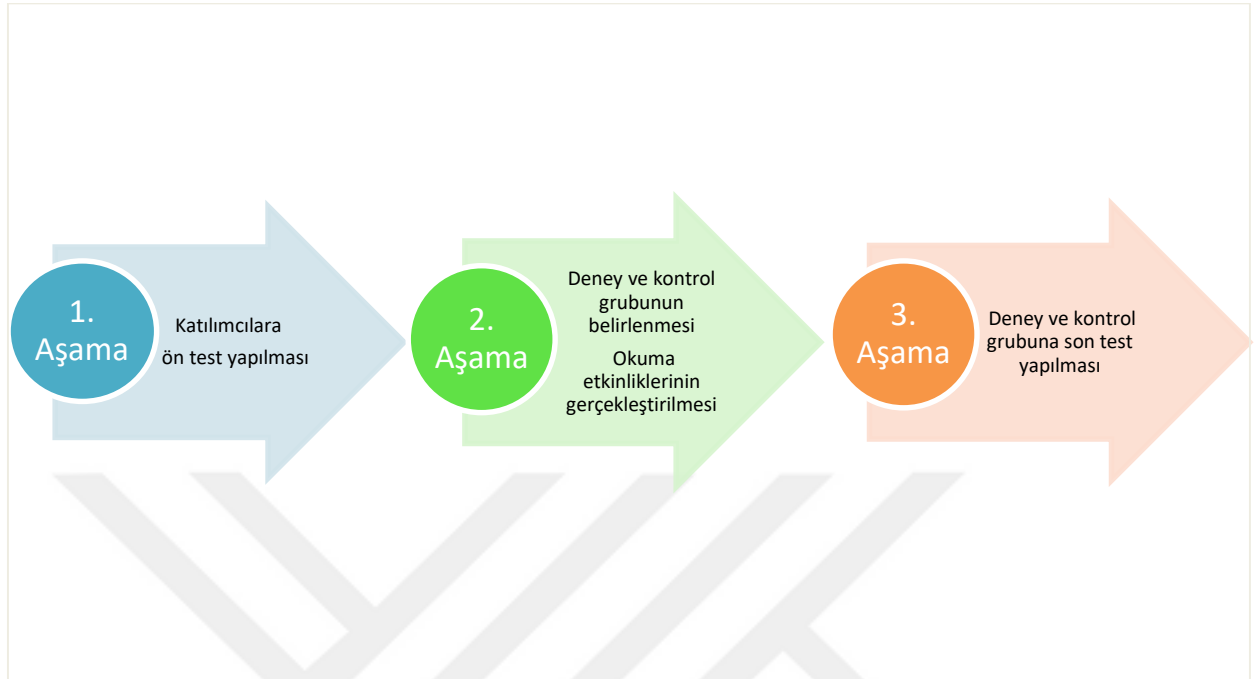
Bu bölümde araştırmanın yöntemi belirlenmiş, katılımcılar oluşturulmuş, veri toplama araçları hakkında detaylı bilgiler verilmiş, tüm bunlar doğrultusunda süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği tespit edilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları ortaya konulmuştur.

Araştırma Yöntemi

4. sınıf öğrencilerinin akran destekli öğrenme yöntemiyle okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumu ölçmek için nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Büyüköztürk'e göre (2018) nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı, gözlem ve ölçmenin sayısal olarak ifade edilebildiği araştırma yöntemi nicel yöntem olarak adlandırılmaktadır. Gözlem ve ölçmelerin tekrarlanıp objektif bir şekilde ortaya konulduğu, özelliklerin sayısal bir şekilde ifade edilebildiği nicel araştırmalar; deneysel desenler, korelasyonel araştırmalar, tarama araştırmaları, nedensel karşılaştırma araştırmaları olmak üzere dört grupta incelenmektedir (Karasar, 2009). Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ölçen deneysel desen modeli; zayıf deneysel, gerçek deneysel, yarı deneysel ve faktöryel desenler şeklinde kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Çepni'ye göre (2018) kişilerin gruplara rastgele ve seçkisiz olarak atandığı araştırmalar her zaman mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda yarı deneysel desenler alternatif yöntem olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirileceği okuldaki sınıflar önceden belirli olup değişiminin güç olmasından dolayı yöntem olarak yarı deneysel model tercih edilmiştir. Yarı deneysel desen araştırmaları tez ve makale gibi çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntemle oluşturulan deney ve kontrol grubu üzerindeki hatalar, kolay bir şekilde kontrol altına alınmaktadır. Ayrıca yarı deneysel desende, gruplar önceden belirli olduğu için zamandan da tasarruf sağlanmaktadır (Çepni, 2018). Araştırmada hazır gruplar belirli değişkenler doğrultusunda eşleştirildiği ve belirlenen gruplara ön test - son test uygulandığı için yarı deneysel desenlerden ön test – son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Ön test – son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desende deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki kişilerden, hem deneyden önce hem de deneyden sonra veri toplama araçlarıyla iki farklı ölçüm alınmaktadır. Ayrıca uygulama öncesi alınan ölçümlerin arasında büyük farkların

bulunmaması açısından katılımcıların başarı düzeylerinin birbirine yakın olması gerekmektedir. (Büyüköztürk, 2018).

Şekil 5. Çalışmaya Ait Desenin Aşamaları



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan Kayakyolu Çimento Müstahsilleri İşverenler Sendikası (ÇMİS) İlkokulu'nda okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın gerçekleştirildiği okuldaki öğrenci sınıfları önceden belirlendiği için çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun durum örnekleme tercih edilmiştir. Uygun durum örnekleme zaman ve emek açısından düşünüldüğünde uygulanması daha kolay ve pratik bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2018; Fraenkel & Wallen, 1990). İlkokulda bulunan 4. sınıflara okuduğunu anlama başarı ön testi uygulanmış ve ön test sonucundaki ortalamaları birbirine yakın dört sınıf belirlenmiştir. Belirlenen sınıflardan sınıf mevcuduna göre iki sınıf deney grubu; diğer iki sınıf ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda ve kontrol grubunda 50 öğrenci olacak şekilde toplamda 100 öğrenci çalışmaya dahil olmuştur. Çalışmaya katılan 4B, 4D, 4G ve 4C sınıflarından 4B ve 4D deney grubu olarak belirlenmiştir. 4B ve 4D sınıflarının toplam mevcudu 50 kişiyi geçtiği için 4D sınıfından 6 öğrenci kontrol grubuna dahil edilmiştir. 4C ve 4G sınıfları kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubuna okuduğunu anlama başarı ön testi ve okumaya yönelik tutum ölçeği akran grupları oluşturulmadan bireysel bir şekilde uygulanmıştır. Katılımcılar ölçekleri, akran eşinden ya da öğretmenden destek almadan kendileri cevaplandırmıştır. Deney grubu dört

haftalık okuma etkinliklerini akran eşleriyle gerçekleştirirken; kontrol grubu dört haftalık okuma etkinliklerini bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Okuma etkinliklerinin bittiği hafta deney ve kontrol grubuna okuduğunu anlama başarı son testi ve okumaya yönelik tutum ölçeği bireysel bir şekilde uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca devam ve devamsızlıklar dikkate alınmış, özellikle katılımcıların geldikleri günlerde ölçeklerin ve etkinliklerin uygulanmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Sınıfların Cinsiyete göre Dağılımı

Sınıflar Cinsiyet	4-B	4-D	4-C	4-G	Toplam
Kız	17	13	15	11	56
Erkek	15	11	7	11	44

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama başarısını ve okumaya yönelik tutumunu ölçmek amacıyla toplamda üç adet nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama etkinlikleri uygulamadan önce ve bir aylık sürecin hemen ardından uygulamadan sonra olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını (ön test) ölçmek için Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen 4. sınıfların okuduğunu anlama başarı testi, uygunluğu gerekli işlemlerle test edildikten sonra kullanılmıştır. Testin kullanılması için araştırmayı gerçekleştiren kişi tarafından elektronik ortamda gerekli izinler alınmıştır. Test içindeki 20 madde ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra çalışmaya uygun olup olmadığı, kazanımlarla birlikte ders kitaplarındaki metinlerle uyumluluğu çeşitli ölçme değerlendirme uzmanlarıyla birlikte belirlenmiştir. Sonuç olarak, test maddelerin öğrencilerin yaşıyla, okuma ile ilgili kazanımlarla ve dördüncü sınıf ders kitabındaki okuma metinleriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Böylece deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısını ölçmek için ön test olarak kullanılmış, dört haftalık uygulamadan önce tüm katılımcılara bireysel olacak şekilde, akran desteği olmadan uygulanmıştır.

Tablo 2. Kırmızı'nın Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Güvenirlilik Katsayısı

Madde Sayısı	KR-20
20	0.74

Yine araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama başarılarını (son test) ölçmek için Ergen ve Batmaz (2018) tarafından geliştirilen 4. sınıfların okuduğunu anlama başarı testi,

uygunluğu gerekli işlemlerle test edildikten sonra kullanılmıştır. Testin kullanılması için araştırmayı gerçekleştiren kişi tarafından elektronik ortamda gerekli izinler alınmıştır. Test içindeki 25 madde ayrıntılı bir şekilde incelenmiş çalışmaya uygun olup olmadığı ve öğrencilerin kazanımlarıyla birlikte ders kitaplarındaki metinlerle uyumlu olup olmadığı çeşitli ölçme değerlendirme uzmanlarıyla birlikte belirlenmiştir. Testin güvenilirliğini belirlemek için KR-20 analizi yapılarak 0.82 değeri bulunmuştur. Ayrıca ön test ve son test arasındaki uyum madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi açısından incelenmiş, sonuçların birbirine yakın olup olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, test içindeki maddelerin öğrencilerin yaşıyla, okuma ile ilgili kazanımlarla ve dördüncü sınıf ders kitabındaki okuma metinleriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Böylece deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısını ölçmek için son test olarak kullanılmış, dört haftalık uygulama bittikten sonra tüm katılımcılara bireysel olacak şekilde akran grupları olmadan uygulanmıştır. Her iki testten alınabilecek minimum puanın 0 ve maksimum puanın 100 olduğu belirlenmiş; buna göre okuduğunu anlama başarı ölçeklerinde 0-44 puan aralığı başarısız, 45-54 puan aralığı geçer, 55-69 puan aralığı orta, 70-84 puan aralığı iyi, 85-100 puan aralığı pekiyi olarak belirlenmiştir (MEB, 2023). Katılımcıların, okuduğunu anlama başarılarının (ön test – son test) arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiş, bu farkın akran destekli öğrenme yöntemine bağlı olup olmadığı ortaya konmuştur.

Tablo 3. *Batmaz ve Ergen'in Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Analizi*

Madde	P _j	r _{jx}	Madde	P _j	r _{jx}	Madde	P _j	r _{jx}
1	0.75	0.34	10	0.62	0.57	19	0.50	0.62
2	0.71	0.43	11	0.56	0.60	20	0.54	0.73
3	0.78	0.33	12	0.71	0.57	21	0.51	0.57
4	0.63	0.52	13	0.51	0.57	22	0.62	0.49
5	0.61	0.63	14	0.62	0.55	23	0.56	0.67
6	0.71	0.57	15	0.56	0.47	24	0.55	0.39
7	0.75	0.42	16	0.67	0.41	25	0.51	0.57
8	0.49	0.39	17	0.62	0.52			
9	0.60	0.39	18	0.50	0.71			

P_j=Madde güçlük indeksi

r_{jx}= Madde ayırt edicilik indeksi

Tablo 3 incelendiğinde maddelerin P_j değerlerinin 0.50'den büyük olduğu yani teste ait maddelerin genellikle normal zorlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Madde güçlük indeksine ait değerler maddelerin zorluk derecelerini göstermektedir. Madde güçlük indeksi 0.00-0.29 arasında olan maddeler zor, 0.30-0.69 arasında olan maddeler normal, 0.70-1.00 arasında olan maddeler ise kolay şeklinde sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2014; Karasar, 2009). Yine Tablo 3 incelendiğinde r_{jx} değerlerinin 0.30'dan büyük olduğu yani teste ait maddelerin kullanılabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi testin, başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edip etmediğini göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.00-0.19 arasında olan maddeler testten atılırken; 0.20-0.29 arasında olan maddeler düzeltilip teste alınmaktadır. 0.30 ve daha üzeri bir değeri bulunan maddeler test için uygundur ve araştırmacı tarafında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018).

Katılımcıların okumaya yönelik tutumunu ölçmek ve analiz etmek için Kocaarslan (2016) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin kullanılması hususunda, ölçeği geliştiren araştırmacıdan elektronik ortamda gerekli izinler alınmıştır. 1-6. sınıf öğrencilerin kullanımına uygun çeşitli görsellerle hazırlanan ölçekteki 20 madde, ilkök 4. sınıf öğrencisinin gelişim özelliklerine uygunluğu açısından incelenmiştir. Ölçeğin Garfiel fotoğraflarıyla derecelendirilmesi ve Garfiel'in fotoğraflarda bulunan beden dili, okumaya yönelik tutumun belirlenmesi için temel nokta olmuştur. 20 maddelik ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Değeri*

Ölçek	Alpha (α)
Akademik Okuma	.78

Okumaya yönelik tutum ölçeği, uygulama öncesinde katılımcılara bireysel olarak akran grupları olmadan uygulanmıştır. Dört haftalık uygulama etkinliklerinden sonra, katılımcılara yeniden okumaya yönelik tutum ölçeği bireysel olarak akran grupları olmadan sunulmuştur. Katılımcıların, gerçekleştirilen uygulama sonrasında okumaya yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığı, bu değişimin akran destekli öğrenme yöntemine bağlı olup olmadığı belirlenmiştir.

Uygulama

Akran destekli okuma yöntemiyle ilkök 4. sınıfların okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırma toplamda dört hafta sürmüştür. Öncesinde, katılımcılar araştırma ile ilgili bilgilendirilerek gerekli veli izinleri alınmıştır. İlk

hafta katılımcılara okuduğunu anlama başarı testi (ön test) ve okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler toplamda 100 katılımcıya bireysel bir şekilde yapılmış yani katılımcılar akran gruplarına ayrılmamıştır. Akran grupları okuduğunu anlama başarı ön testi ve okumaya yönelik tutum ölçeğini her katılımcı kendisi tamamladıktan sonra belirlenmiştir. Katılımcıların sınıf içindeki okuduğunu anlama başarı ön test ortalamaları istatistiksel olarak birbirine yakın olacak şekilde deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu 4-B ve 4-D; kontrol grubunu ise 4-C ve 4-G olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki katılımcıların okuduğunu anlama başarı ön test düzeylerine göre akran grupları eşleştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarı ön testine göre akran grupları belirlenirken katılımcılar, en yüksek okuduğunu anlama başarı düzeyinden, en düşük okuduğunu anlama başarı düzeyine kadar sıralanıp, ortadan ikiye bölünmüştür. Üst kısmın en başarılı katılımcısı ile diğer yarı kısmın en başarılı katılımcısı eşleştirilmiştir. Bu işlem herkesin bir akran grubu olana kadar devam etmiştir. Katılımcıların ve akran gruplarının başarılarının benzer düzeylerde olmasına dikkat edilmiş, farklı değişkenlerden kaynaklanan problemler doğrultusunda bazı eşler arasında değişim işlemi yapılmıştır. Kontrol grubu ise sabit kalarak akran grupları oluşturulmadan bireysel bir şekilde çalışmaya katılmıştır. Toplamda dört sınıf olan deney ve kontrol grubunun okuduğuna anlama başarısı, ön teste göre başarıları birbirine yakın olacak şekilde; iki sınıf deney grubu, iki sınıf kontrol grubu olarak düzenlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna, okuduğunu anlama başarı ön testinin ve okumaya yönelik tutum ölçeğinin uygulandığı ilk haftadan sonra dört hafta boyunca okuma etkinlikleri yapılmıştır. İlkokul 4. sınıf ders kitabında okuduğunu anlamaya yönelik olan metinler ve etkinlikler incelenmiş ve bu doğrultuda ders kitabıyla uyumlu olan Soner (2019) tarafından hazırlanan etkinlikler, deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Okuma etkinliklerini deney grubu, akran gruplarıyla birlikte; kontrol grubu, bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki akran eşleri etkinlikleri gerçekleştirirken, okuma metinlerini bir katılımcı okumuş, diğer katılımcı incelemiştir. Daha sonra roller değiştirilmiş okuma yapan katılımcı inceleme aşamasına, inceleme yapan katılımcı ise okuma aşamasına geçmiştir. Okuma etkinliği bittikten sonra etkinliğe yönelik soruları akran eşleri birlikte ve yorum yaparak cevaplamıştır. Dört haftalık uygulamanın ardından deney ve kontrol grubuna okumaya yönelik tutum ölçeği tekrar bireysel bir şekilde akran grubu olmadan uygulanmış ve katılımcıların okuma yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığı analiz edilmiştir. Aynı hafta katılımcılara okuduğunu anlama başarı ön testi ile iç tutarlılığı birbirine yakın olan okuduğunu anlama başarı son testi uygulanmış ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, varsa bu farklılığın akran desteğinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı tespit edilmiştir. Başarı testinin ve tutum ölçeğinin sonuçları SPSS 22.0 verileri ile analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için kullanılan ilk ve son test belirlenen maksimum (100 puan) ve minimum (0 puan) aralığına göre değerlendirilmiştir. Buna göre okuduğunu anlama başarı ölçeklerinde 0-44 puan aralığı başarısız, 45-54 puan aralığı geçer, 55-69 puan aralığı orta, 70-84 puan aralığı iyi, 85-100 puan aralığı pekiyi olarak kabul edilmiştir (MEB, 2023). Bu testlerde öğrencilerin anlamaları ve akıcı okumaları ölçülmüştür. Katılımcılarla dört hafta boyunca yapılan etkinlikler ise ayrı bir şekilde değerlendirilmiştir. İlk ve son testten elde edilen veriler SPSS 22.0 programına işlenmiştir. İlk olarak katılımcıların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Şen'e göre (2019) örneklem grubunun 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinden faydalanılırken; verilerin 30'un üzerinde olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmaktadır. Taşpınar'a göre (2017) araştırmadaki örneklem sayısının 30 kişiden fazla olduğu, verilerin normal dağıldığı, araştırmalarda istatistiksel gücü artırma bağlamında kullanılacak olan test ''t testi'' dir. Ortalamaya ait istatistik bulgularından yararlanılarak katılımcıların okuduğunu anlama başarı ilk ve son test verileri analiz edilmiştir. Sonuçlar grafik haline getirilerek raporlaştırılmış, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan ölçekteki şekiller 1'den 4'e kadar dereceli puanlandırılmıştır. Katılımcıların mutlu olduğu şekli belirten maddeleri seçmesi halinde en çok puan olan 4 puan; mutsuz olduğu şekli belirten maddeleri seçmesi halinde ise en az puan olan 1 puan verilmiştir. Dört haftalık uygulamadan önce katılımcıların maddelere yönelik verdiği cevapların verileri, SPSS 22.0 programına işlenmiştir. Okuduğunu anlama başarı ön testi ve okumaya yönelik tutum ölçeğinin normalliğini belirlemek için box plot, saçılım, histogram grafiklerinden, Kolmogorov-Smirnov testinden ve kurtosis-skewness değerlerinden yararlanılmıştır. Normal dağıldığı tespit edilen ön veriler, okuduğunu anlama başarı son testi ve okumaya yönelik tutum ölçeğinin son verileriyle karşılaştırılmıştır. Ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi sonucuyla belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Okuduğunu Anlama Başarı Testleri

Araştırmanın nicel boyutunda uygulanacak olan okuduğunu anlama başarı testinin güvenilir olması için teste yönelik Kuder Richorson 20 (KR-20) değeri belirlenmiştir. Kullanışlı bir testin KR-20 değerinin en az .70 ve üzerinde olması tercih edilmektedir (Alpar, 2016). Analiz sonuçlarına yönelik güvenilirlik katsayısının yüksek olması test maddelerinin birbiriyle

tutarlı, dolayısıyla maddeler arasında ilgisiz ya da hatalı madde bulunmadığı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2018; Alpar, 2016). Okuduğunu anlama başarısını ölçen ön teste ait KR-20 değeri 0.74 bulunmuştur. Bu da testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve uygulama için kullanılabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama başarısını ölçen son test ait KR-20 değeri 0.82 bulunmuştur. Bu da testin iç tutarlılığının yüksek ve uygulama için kullanılabilecek düzeyde olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama başarı ön testinin madde analizine yönelik madde güçlük (pj) ve madde ayırt edicilik indeksi (rjx) değerleri, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından alınmıştır. Böylece maddelerin zorluk düzeyi ile birlikte doğru yapan ile yanlış yapanı ayırt etme gücü belirlenmiştir. Madde güçlük indeksine ait değerler maddelerin zorluk derecelerini göstermektedir. Madde güçlük indeksi 0.00-0.29 arasında olan maddeler zor, 0.30-0.69 arasında olan maddeler normal, 0.70-1.00 arasında olan maddeler ise kolay şeklinde sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2014; Karasar, 2009). Madde ayırt edicilik indeksi, testin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt edip etmediğini göstermektedir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.00-0.19 arasında olan maddeler testten atılırken; 0.20-0.29 arasında olan maddeler düzeltilip teste alınmaktadır. 0.30 ve daha üzeri bir değeri bulunan maddeler test için uygundur ve araştırmacı tarafında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Oluşturulan maddeler ölçme-değerlendirme uzmanlarıyla birlikte incelenmiş maddelerin yapı ve görünüş geçerliliği hususunda iyileştirmeler yapılmıştır. Görünüş geçerliliği testin özelliklerinin dışsal açıdan değerlendirilmesini oluştururken; yapı geçerliliği, bir ölçme aracının ölçmek istediği kuramsal temeli, teorik yapıları tam olarak yansıtabilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018). Test içindeki görsellerin birbiriyle uyumlu ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Testler çoğaltılırken, katılımcıların gelişim düzeyleri dikkate alınmış, fazla küçük ve sık sık yazılar yerine; katılımcıların okuyabileceği büyüklükte ve yeterince boşluk bırakılan yazılara yer verilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerden etkilenmesini en aza indirmek için araştırmacı eğitim öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin yanında bulunmuş, verilerin sonuçlarını gizli tutarak iç ve dış geçerliliği sağlamaya çalışmıştır. Özellikle deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin başarılarına göre eşleşmeleri temel dayanak olmuştur. Uygulama sırasında kaynaklanabilecek sorunları en aza indirmek için her sınıfta birer tane olacak şekilde gözlemci (yardımcı) seçilmiştir. Katılımcıların sayısı 30 kişiden fazla tutulmuş, böylece ölçmeden kaynaklanacak hatalar en aza indirilmiştir. Bulgular yorumlanırken yanlışlık olmaması ve güvenilirliğin sağlanması için birden fazla ölçme değerlendirme uzmanına yer verilmiştir. Kullanılan testlerin geçerliliği ve güvenilirliği belirlenirken, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri tanımlanırken, ölçekteki maddelerin 4. sınıf Türkçe ders kitabıyla uyumlu olup olmadığı tespit edilirken ve SPSS 22.0 programı kullanılırken farklı uzmanlardan

yararlanılmış, bunların içinde alanı Ölçme-Değerlendirme ve Türkçe olan kişilerin bulunmasına ayrıca önem verilmiştir. Katılımcılardan alınan ölçme verileri, puanlanmış bir şekilde araştırma tamamlanana kadar saklanmış, gerekli görüldüğünde ölçme değerlendirme uzmanlarıyla birlikte incelenmiştir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan ölçeğin uygulamadan önce Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığının bir öngörüsü olan Cronbach Alpha katsayısı maddeler arasındaki ikili korelasyondan hesaplanmaktadır ve iç tutarlılığının yüksek olması için 0.7'den büyük olması gerekmektedir (Cortina, 1993; Kılıç, 2016). Kılıç'a göre (2016) 0.7'den küçük hesaplamalar ölçeğin güvenirliğini düşürmektedir. Cronbach Alpha katsayısı 0.9'dan büyükse mükemmel, 0.9-0.7 arasındaysa iyi, 0.7-0.6 arasındaysa kabul edilebilir, 0.6-0.5 arasındaysa zayıf, 0.5'den küçükse kabul edilemeyecek düzeyde olduğunu göstermektedir (Tavakol & Dennick, 2011).

Katılımcılardan kaynaklabilecek ölçüm hatalarının önüne geçmek için katılımcılara ölçekteki maddelerin dereceli puanlaması tam ve eksiksiz bir şekilde aktarılmıştır. Özellikle ölçeğin başta ve sonda iki kez kullanılacağı katılımcılara ayrıca belirtilmiş, katılımcıların uygulama sonrasında okumaya yönelik tutumlarındaki değişimlere göre cevap vermeleri gerektiği ayrıca dile getirilmiştir. Katılımcıların sayısı 30 kişiden fazla tutulmuş, böylece ölçmeden kaynaklanacak hatalar en aza indirilmiştir. Bulgular yorumlanırken yanlışlık ve eksiklik bulunmaması, güvenirliğin sağlanması için birden fazla ölçme değerlendirme uzmanına yer verilmiştir. Kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği belirlenirken, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri tanımlanırken ve SPSS 22.0 programından yararlanılırken farklı uzmanlardan yararlanılmış, bunların içinde alanı Ölçme-Değerlendirme ve Türkçe olan kişilerin bulunmasına ayrıca önem verilmiştir. Katılımcılardan alınan ölçme verileri, puanlanmış bir şekilde araştırma tamamlanana kadar saklanmış, gerekli görüldüğünde ölçme değerlendirme uzmanlarıyla birlikte incelenmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik hususunda genel olarak, yapılan tüm çalışmalar tek tek kaydedilmiş ve kayıtlar katılımcılar tarafından onaylatılmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılması için gerekli izinler alınmış, katılımcılar arasındaki anlaşmazlıklar giderilmiştir. Özellikle katılımcıların okulda aynı saatlerde bulunduğu zamanlar baz alınmış ve aynı anda uygulama gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca okula gelmeyen katılımcılar için akran grubu ile birlikte etkinliği gerçekleştirmesi doğrultusunda, diğer katılımcılarla aynı olacak şekilde yeniden aynı ortam oluşturularak gerekli materyaller temin edilmiştir. Testler ve ölçekler

uygulanırken katılımcıların farklı akran gruplarından ya da kişilerden etkilenmemesi için gözlemcinin sınıf içindeki görevleri belirlenmiştir. Uygulamada sınıf öğretmenleri rehber konumuna geçmiş, gerekli gördüğü yerde çalışmayı gerçekleştiren kişiyle birlikte uygulamaya müdahale etmiştir. Katılımcıların çalışma dışında kalan değişkenlerden etkilenmemesi için çalışma kapsamında bulunmayan farklı değişkenlerin tümü kontrol altına alınmış ve çalışmanın doğru bir şekilde ilerlemesi için gerekli materyal, ortam ve şartlar sağlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel bulgularına değinilmiştir. Nicel bulgular grafiklerle ve tablolarla sunulmuş, veriler sunulurken SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programından yararlanılmıştır. Analizler elde edilip, sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan önce okuduğunu anlama başarılarını ölçmek ve düzeylerini belirlemek amacıyla okuduğunu anlama başarıları ön testi uygulanmış, teste ilişkin raporlama işlemleri aşağıda yapılmıştır.

Tablo 5. *Okuduğunu Anlama Başarı Ön Test Bulguları*

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Ön Test Puanı	Deney Grubu	50	60.70	18.79
	Kontrol Grubu	50	61.40	14.88

Tablo 5’ de eşit sayıda olan deney ve kontrol grubuna ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Deney grubunun ortalaması 60.70, standart sapması 18.79; kontrol grubunun ortalaması 61.40, standart sapması 14.88 olarak bulunmuştur. Tablodan yola çıkarak deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı ön testlerine ait verilerin homojen dağılıp dağılmadığını belirlenmiştir. Homojen dağılıma karar verilirken normallik incelemeleri yapılmıştır. Normallik incelemeleri için skewness – kurtosis değerlerinden, box plot, saçılım ve histogram grafiklerinden, kolmogorov-smirnov testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar tablo ve grafiklerle aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. *Okuduğunu Anlama Başarıları Ön Testi Normallik Değerleri*

Değişkenler	n	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std.	Statistic	Std.

Deney Grubu	50	-.556	.337	-.426	.662
Kontrol Grubu	50	-.424	.337	.796	.662

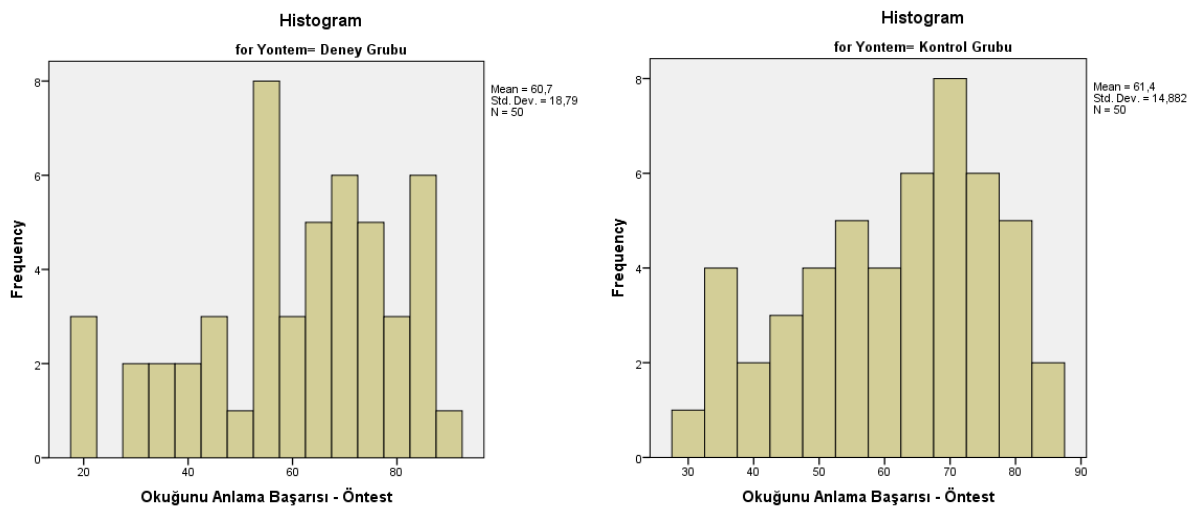
Tablo 6'daki değerlere bakıldığında Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1 ile -1 arasında değiştiği verilerin normal bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Araştırmalarda elde edilen verilerin normallik durumlarının incelenmesi için çarpıklık (skewness) değerine bakılmaktadır. Çarpıklık katsayısının “-1 ile +1 ” değerleri arasında olması verilerden elde edilen puanların normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Pallant, 2016).

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testine Yönelik Kolmogorov Smirnov Testi

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Okuduğunu	Deney Grubu	.12	50	.06
Anlama Başarı Ön Testi	Kontrol Grubu	.13	50	.01

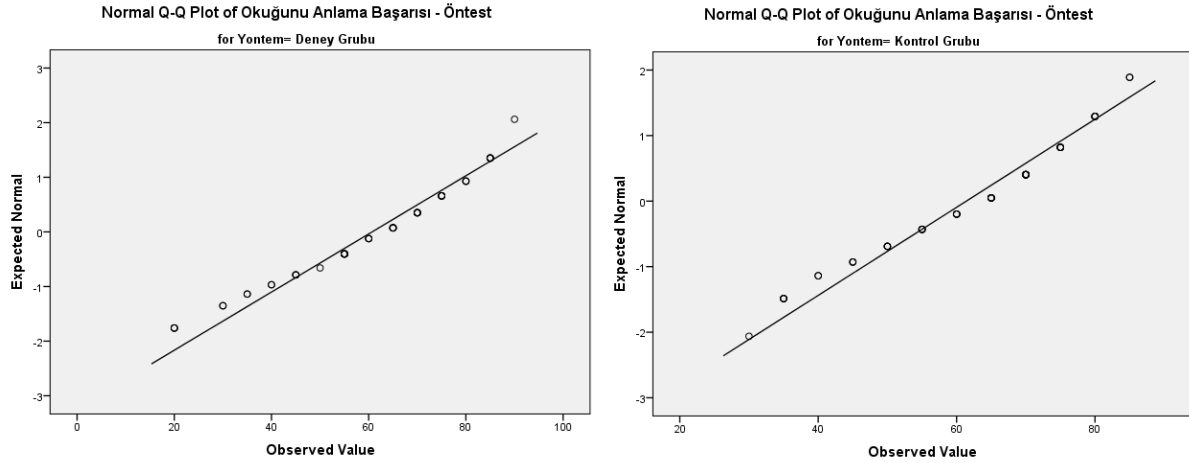
Tablo 7'deki okuduğunu anlama başarı ön testine ilişkin kolmogorov smirnov testinin sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan deney grubu ön testi normal bir şekilde dağılım göstermektedir. Kontrol grubunun kolmogorov smirnov testi sonucuna göre $p < .05$ olduğundan dolayı kontrol grubu ön testi verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için saçılım, histogram ve box plot grafiklerden yararlanılmıştır.

Şekil 6. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Histogram Grafiği



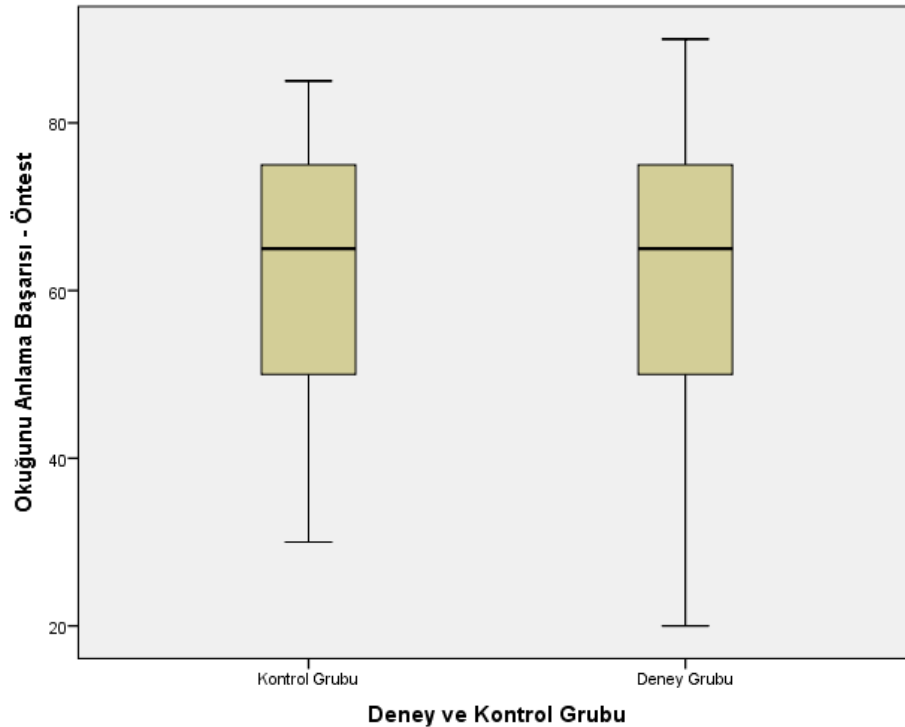
Histogram grafiğinde verilerin üst noktalarının birleştirilmesiyle oluşturulan şekil çan eğrisine benziyorsa verilere ait değerler normal bir dağılım göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Şekil 6'daki deney ve kontrol grubuna ait histogram grafiklerindeki üst noktaların birleştirilmesiyle oluşturulan şekil çan eğrisine benzemesi normal bir dağılım gösterdiğini desteklemektedir.

Şekil 7. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Q-Q Grafiği



Şekil 7'deki deney ve kontrol grubuna ait okuduğunu anlama başarı ön testi Q-Q grafiğinde, verilerin sıfır çizgisi üzerinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin sıfır eksenini etrafında dağıldığı, sağımlığın uçlara ve farklı yönler kaymadığı Q-Q grafikleri verilerin normal bir şekilde dağıldığını desteklemektedir (Pallant, 2016).

Şekil 8. Okuduğunu Anlama Başarı Ön Testi Box Plot Grafiği



Box Plot (kutu grafiği) verilerine göre kutunun en alt çizgisi %25'lik 1. çeyreği, kutunun ortasındaki çizgi medyana yani %50'lik ikinci çeyreği, kutunun üst çizgisi ise %75'lik 3. çeyreği göstermektedir. En alt ve en üstteki çizgiler minimum ve maksimum değerleri temsil etmektedir. Normallik testi etmek için medyan çizgisinin 1. çeyrek ve 3. çeyrek çizgisinin mümkün olduğu kadar ortasında olması gerekmektedir (Çepni, 2018; Karasar, 2009; Taşpınar, 2017). Box plot grafiği incelendiğinde 1. ve 3. çeyrek çizgilerinin ortasındaki medyan çizgisinin iki çizgiye de yaklaşık eşit uzaklıkta olduğu görülmektedir. Sonuç olarak box plot grafiği, verilerin normal dağılım gösterdiğini destekler niteliktedir. Yukarıdaki tablo ve şekiller (Tablo 5, Tablo 6, Şekil 6, Şekil 7, Şekil 8) deney grubu ön test başarı puanları ($\bar{X} = 60.70$, $SS = 18.79$) ile kontrol grubu ön test başarı puanlarının ($\bar{X} = 61.40$, $SS = 14.88$) homojen bir şekilde dağıldığını göstermektedir.

Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akran Destekli Okuma Eğitiminden Sonra Okuduğunu Anlama Başarıları Düzeyleri ve Akran Destekli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkisi

Katılımcılardan toplanan okuduğunu anlama ön test verileri, diğer testlerin yapımı için gerekli şartları sağladığından iki grup arasındaki ortalamanın uygulamadan sonra anlamlı olup olmadığını ölçen bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testi iki gruba ait sürekli bir değişkenin ölçümüyle elde edilen verilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek için kullanılmaktadır (Pallant, 2016). Bağımsız örneklem t testinin kullanılabilmesi için, her iki gruba ait verilerin normal dağılım özelliği göstermesi, grupların birbirinden bağımsız olması ve birbirini etkilememesi gerekmesi birlikte bağımlı değişkene ait veriler aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır. Ayrıca birbiri ile kıyaslanacak verilerin varyansları eşit/homojen bir yapı göstermelidir (Büyüköztürk, 2018; Fraenkel & Wallen, 1990).

Tablo 8. *Okuduğunu Anlama Başarı Son Test Bulguları*

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Son Test Puanı	Deney Grubu	50	70.80	14.90
	Kontrol Grubu	50	63.92	18.85

Tablo 8' de eşit sayıda olan deney ve kontrol grubuna ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Deney grubunun ortalaması 70.80, standart sapması 14.90; kontrol grubunun ortalaması 63.92, standart sapması 18.85 olarak bulunmuştur. Tablodan yola çıkarak deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı son testlerine ait verilerin homojen

dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik incelemesi tablo ve grafiklerle aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. *Okuduğunu Anlama Başarısı Son Testi Normallik Değerleri*

Değişkenler	n	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std.	Statistic	Std.
Deney Grubu	50	-.318	.337	-.928	.662
Kontrol Grubu	50	-.209	.337	-.441	.662

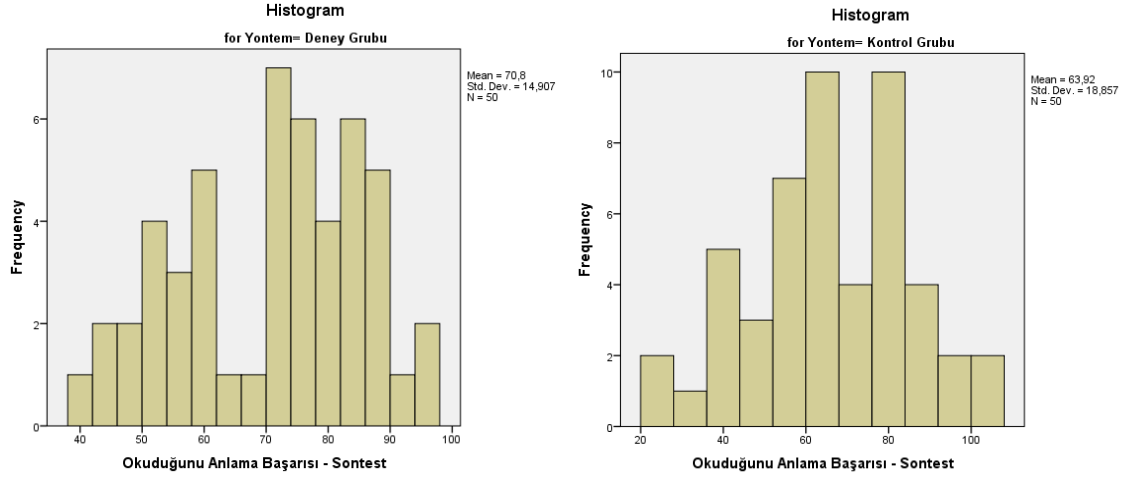
Tablo 9'daki değerlere bakıldığında Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1 ile -1 arasında değiştiği verilerin normal bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Araştırmalarda elde edilen verilerin normallik durumlarının incelenmesi için çarpıklık (skewness) değerine bakılmaktadır. Çarpıklık katsayısının “-1 ile +1” değerleri arasında olması verilerden elde edilen puanların normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Pallant, 2016).

Tablo 10. *Okuduğunu Anlama Başarı Son Testine Yönelik Kolmogorov Smirnov Testi*

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Okuduğunu	Deney Grubu	.15	50	.00
Anlama Başarı	Kontrol Grubu	.09	50	.20
Son Testi				

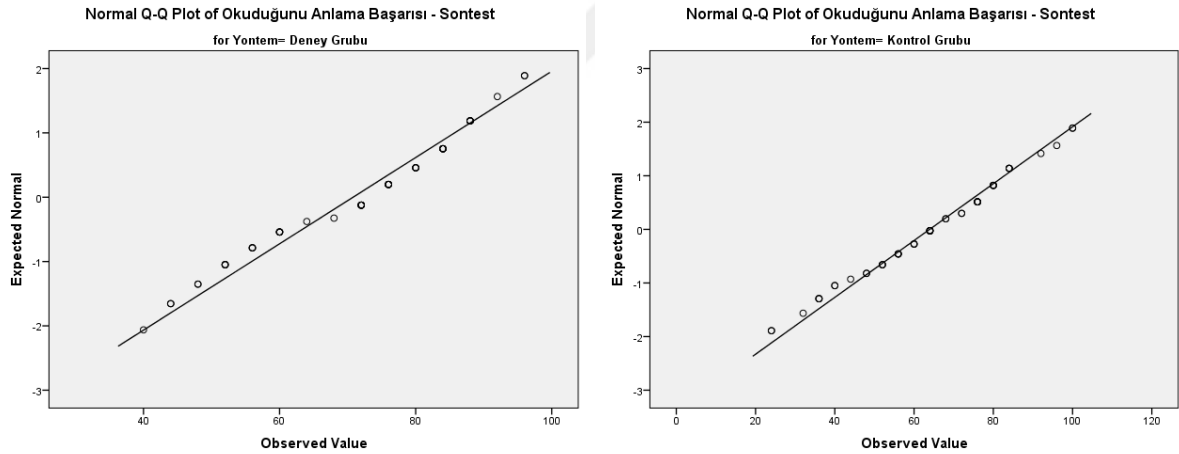
Tablo 10'daki okuduğunu anlama başarı son testine ilişkin kolmogorov smirnov testinin sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan kontrol grubu normal bir şekilde dağılım göstermektedir. Deney grubunun kolmogorov smirnov testi sonucuna göre $p < .05$ olduğundan dolayı deney grubu verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için saçılım ve box plot grafiklerden yararlanılmıştır.

Şekil 9. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Histogram Grafiği



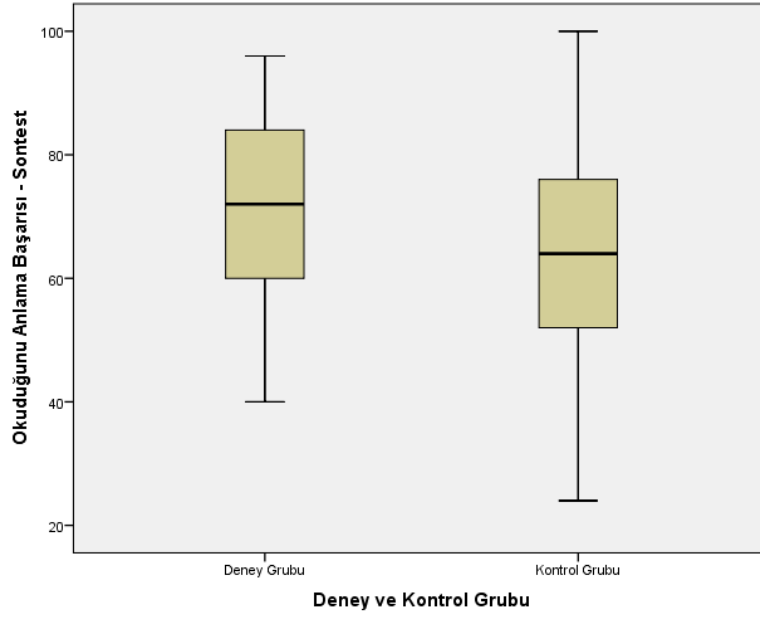
Histogram grafiğinde verilerin üst noktalarının birleştirilmesiyle oluşturulan şekil çan eğrisine benziyorsa verilere ait değerler normal bir dağılım göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Şekil 9'daki deney ve kontrol grubuna ait histogram grafiklerindeki üst noktaların birleştirilmesiyle oluşturulan şekil çan eğrisine benzemesi normal bir dağılım gösterdiğini desteklemektedir.

Şekil 10. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Q-Q Grafiği



Şekil 10'daki deney ve kontrol grubuna ait okuduğunu anlama başarı son testi Q-Q grafiğinde, verilerin sıfır çizgisi üzerinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin sıfır eksenini etrafında dağıldığı, sağımlığın uçlara ve farklı yönlere kaymadığı Q-Q grafikleri verilerin normal bir şekilde dağıldığını desteklemektedir (Pallant, 2016).

Şekil 11. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Box Plot Grafiği



Box Plot (kutu grafiği) verilerine göre kutunun en alt çizgisi %25'lik 1. çeyreği, kutunun ortasındaki çizgi medyanı yani %50'lik ikinci çeyreği, kutunun üst çizgisi ise %75'lik 3. çeyreği göstermektedir. En alt ve en üstteki çizgiler minimum ve maksimum değerleri temsil etmektedir. Normallliği test etmek için medyan çizgisinin 1. çeyrek ve 3. çeyrek çizgisinin mümkün olduğu kadar ortasında olması gerekmektedir (Çepni, 2018; Karasar, 2009; Taşpınar, 2017). Box plot grafiği incelendiğinde 1. ve 3. çeyrek çizgilerinin ortasındaki medyan çizgisinin iki çizgiye de yaklaşık eşit uzaklıkta olduğu görülmektedir. Sonuç olarak box plot grafiği deney ve kontrol grubu ön test verilerinin normal dağılım gösterdiğini destekler niteliktedir.

Tablo 11. Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi Varyansların Eşitliği

Okuduğunu Anlama Başarı Son Testi	Varyansların Eşitliği Testi	
	F	Sig.
	2.33	.13

Tablo 11 incelendiğinde, Levene's Test'ine ait Sig. değeri ($F=2.33$, $p=.13$), .05'ten büyük olduğu için ($p>.05$), grupların varyanslarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin son test sonuçlarının varyansı birbirine eşittir. Dolayısıyla bağımsız örneklem t testinin yapılabilmesi için tüm şartlar sağlanmaktadır.

Tablo 12. Okuduğunu Anlama Başarısına Yönelik Bağımsız Örneklem *t* Testi

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Okuduğunu	Deney Grubu	50	70.80	14.90			
Anlama Başarı					98	2.02	.04
Son Testi	Kontrol Grubu	50	63.92	18.85			

Bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre deney grubu okuduğunu anlama başarı son testi ortalaması olan 70.80 ($SS = 14.90$), kontrol grubu okuduğunu anlama başarı son testi ortalaması olan 63.92'den ($SS = 18.85$) istatistiksel olarak farklıdır, $t(98) = 2.02$, $p < .05$. Bu durum deney ve kontrol grubunun ön test - son test fark ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü $d = .2$, farkın zayıf düzeyde deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Cohen'in etki büyüklüğüne göre 0,2'den küçük olan çalışmalarda etki büyüklüğü zayıf, 0,5 olan çalışmalarda orta, 0,8'den büyük olan çalışmalarda ise kuvvetli olmaktadır (Kılıç, 2014). Sonuç olarak akran destekli okuma yöntemi okuduğunu anlama başarısını artırmaktadır.

Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamadan önce okumaya yönelik tutumlarını ölçmek ve düzeylerini belirlemek amacıyla okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmış, ölçeğe ilişkin raporlama işlemleri aşağıda yapılmıştır.

Tablo 13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Bulguları

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss
Okuma Yönelik Tutum	Deney Grubu	50	3.49	0.28
Ön Ortalama	Kontrol Grubu	50	3.43	0.36

Tablo 13'de eşit sayıda olan deney ve kontrol grubuna ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Deney grubunun ortalaması 3.49, standart sapması 0.28; kontrol grubunun ortalaması 3.43, standart sapması 0.36 olarak bulunmuştur. Tablodan yola çıkarak deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutumuna ait verilerin homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik incelemesi tablo ve grafiklerle aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Ön Test Ortalamasının Normallik Değerleri*

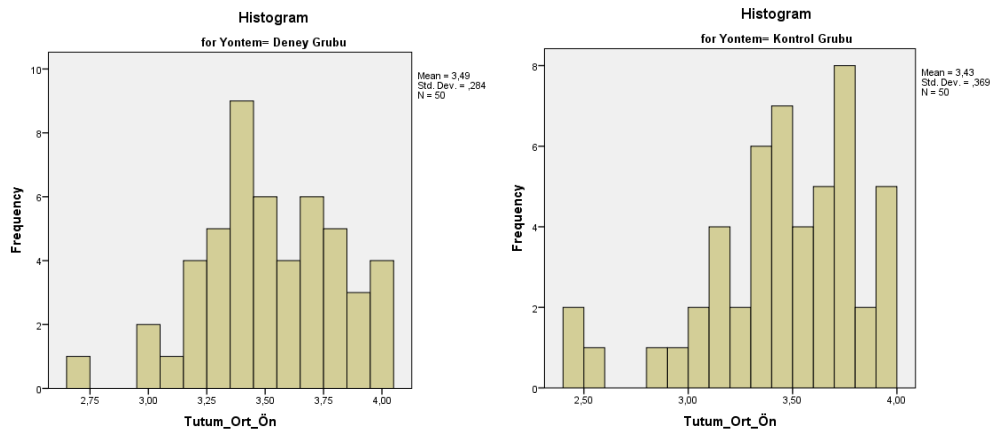
Değişkenler	n	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std.	Statistic	Std.
Deney Grubu	50	-.313	.337	.159	.662
Kontrol Grubu	50	-.894	.337	.702	.662

Tablo 14'deki değerlere bakıldığında Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1 ile -1 arasında değiştiği verilerin normal bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Araştırmalarda elde edilen verilerin normallik durumlarının incelenmesi için çarpıklık (skewness) değerine bakılmaktadır. Çarpıklık katsayısının “-1 ile +1” değerleri arasında olması verilerden elde edilen puanların normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Pallant, 2016).

Tablo 15. *Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Ortalamasının Kolmogorov Smirnov Testi*

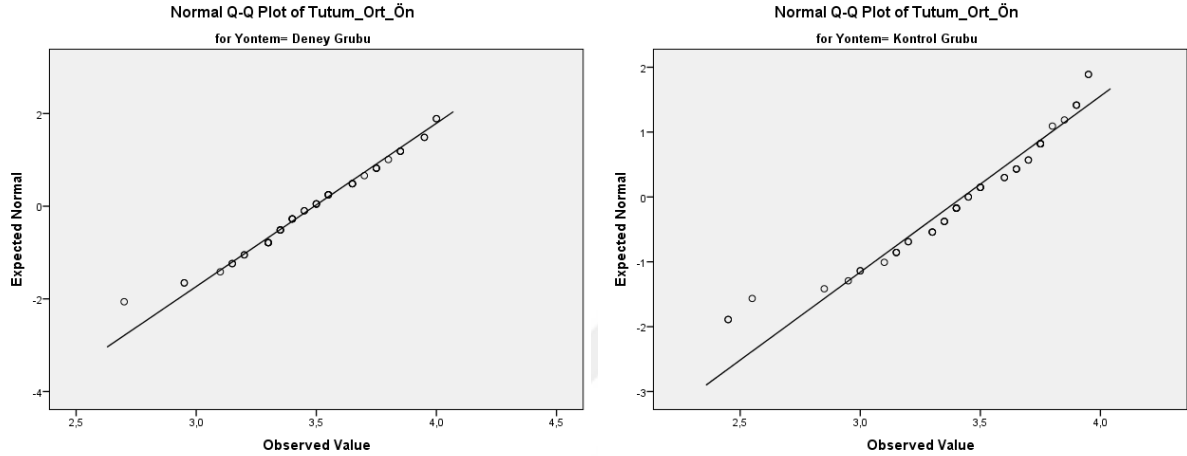
Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Okumaya Yönelik Tutum Ön Ortalama	Deney Grubu	.08	50	.20
	Kontrol Grubu	.10	50	.20

Tablo 15'deki okumaya yönelik tutum ön ortalamasına ilişkin kolmogorov smirnov testinin sonuçlarına göre $p > .05$ olduğundan deney ve kontrol grubu normal bir şekilde dağılım göstermektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini detaylı bir şekilde anlamak için aşağıda saçılım ve box plot grafiklerden yararlanılmıştır.

Şekil 12. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamasının Histogram Grafiği*

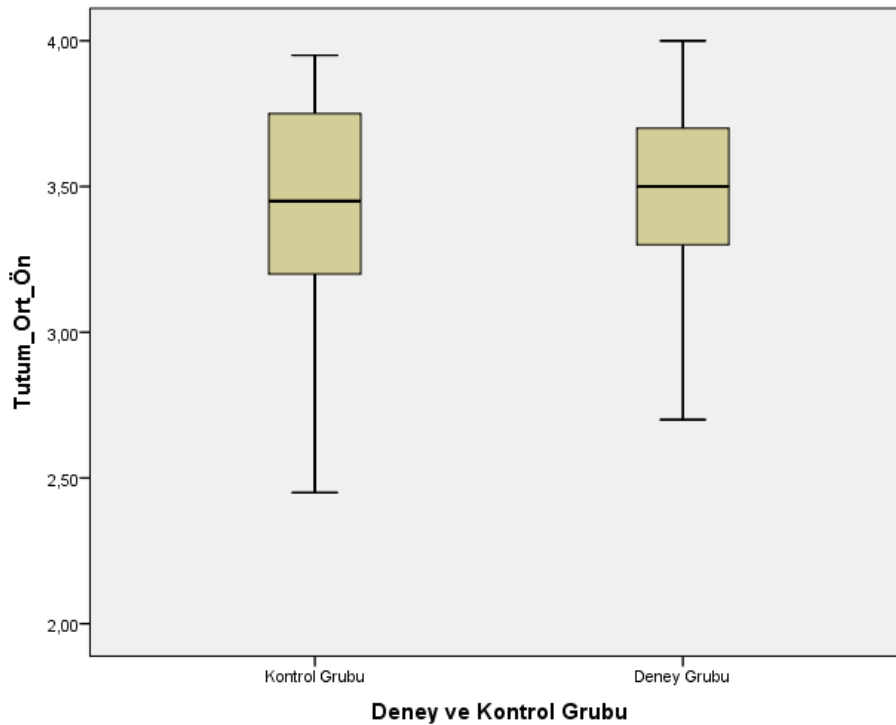
Histogram grafiğinde verilerin üst noktalarının birleştirilmesiyle oluşturulan şekil çan eğrisine benziyorsa verilere ait değerler normal bir dağılım göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Şekil 12'deki deney ve kontrol grubu okumaya yönelik tutum ön ortalamasına ait histogram grafiklerindeki üst noktaların birleştirilmesiyle oluşturulan şekil çan eğrisine benzemesi normal bir dağılım gösterdiğini desteklemektedir.

Şekil 13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamasının Q-Q Grafiği



Şekil 13'deki deney ve kontrol grubuna ait okumaya yönelik tutum ön ortalama Q-Q grafiğinde, verilerin sıfır çizgisi üzerinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin sıfır eksenini etrafında dağıldığı, saçılımın uçlara ve farklı yönlere kaymadığı Q-Q grafikleri verilerin normal bir şekilde dağıldığını desteklemektedir (Pallant, 2016).

Şekil 14. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamasının Box Plot Grafiği



Box Plot (kutu grafiği) verilerine göre kutunun en alt çizgisi %25'lik 1. çeyreği, kutunun ortasındaki çizgi medyanı yani %50'lik ikinci çeyreği, kutunun üst çizgisi ise %75'lik 3. çeyreği göstermektedir. En alt ve en üstteki çizgiler minimum ve maksimum değerleri temsil etmektedir. Normallik testi yapmak için medyan çizgisinin 1. çeyrek ve 3. çeyrek çizgisinin mümkün olduğu kadar ortasında olması gerekmektedir (Çepni, 2018; Karasar, 2009; Taşpınar, 2017). Box plot grafiği incelendiğinde 1. ve 3. çeyrek çizgilerinin ortasındaki medyan çizgisinin iki çizgiye de yaklaşık eşit uzaklıkta olduğu görülmektedir. Sonuç olarak box plot grafiği deney ve kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiğini destekler niteliktedir. Yukarıdaki tablo ve şekiller (Tablo 13, Tablo 14, Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14) deney grubu ön ortalaması ($\bar{X} = 3.49$, $SS = 0.28$) ile kontrol grubu ön ortalamasının ($\bar{X} = 3.43$, $SS = 0.36$) homojen bir şekilde dağıldığını göstermektedir.

Çalışmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akran Destekli Okuma Eğitiminden Sonra Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri ve Akran Destekli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi

Okumaya yönelik tutum ön ve son ortalamasına ait verilerinin farkının anlamlı olup olmadığı, anlamlı ise bunun akran destekli okuma ile ilgili olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testinin kullanılabilmesi için, her iki gruba ait verilerin normal dağılım özelliği göstermesi, grupların birbirinden bağımsız olması ve birbirini etkilememesi gerekmele birlikte bağımlı değişkene ait veriler aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır. Ayrıca birbiri ile kıyaslanacak verilerin varyansları eşit/homojen bir yapı göstermelidir (Büyüköztürk, 2018; Fraenkel & Wallen, 1990). Aşağıda okumaya yönelik tutum son test verilerine ait değerlerin, normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçlar raporlanmıştır.

Tablo 16. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Bulguları

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	SS
Okumaya	Deney Grubu	50	3.51	0.39
Yönelik Tutum	Kontrol Grubu	50	3.60	0.30
Son Ortalama				

Tablo 16'da eşit sayıda olan deney ve kontrol grubuna ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Deney grubunun ortalaması 3.51, standart sapması 0.39; kontrol grubunun ortalaması 3.60, standart sapması 0.30 olarak bulunmuştur. Tablodan yola çıkarak deney ve

kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği son ortalamasına ait verilerin homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik incelemesi tablo ve grafiklerle aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Normallik Değerleri*

Değişkenler	n	Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std.	Statistic	Std.
Deney Grubu	50	-.856	.337	.395	.662
Kontrol Grubu	50	-.732	.337	-.019	.662

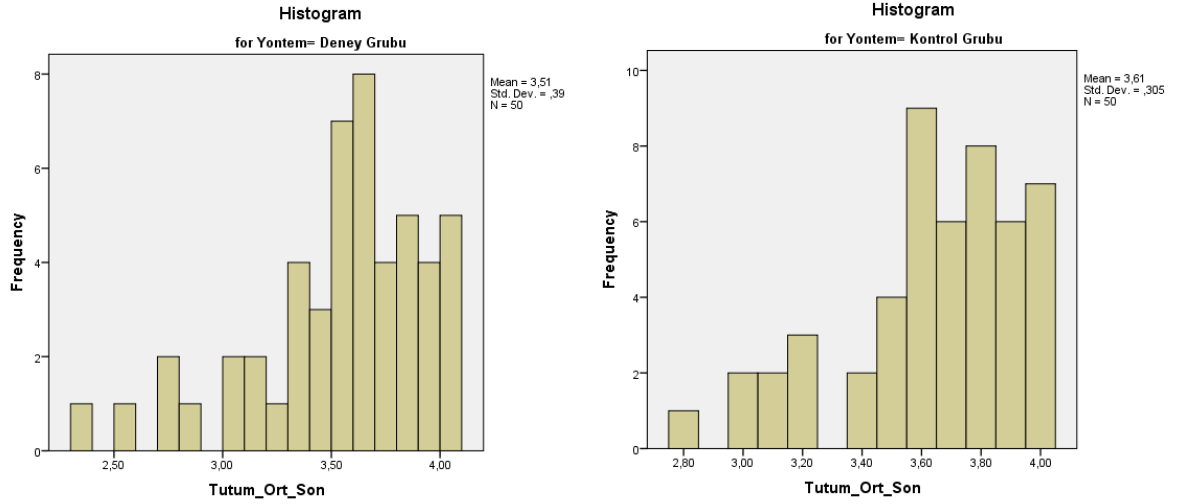
Tablo 17’deki değerlere bakıldığında Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1 ile -1 arasında değiştiği verilerin normal bir şekilde dağıldığını göstermektedir. Araştırmalarda elde edilen verilerin normallik durumlarının incelenmesi için çarpıklık (skewness) değerine bakılmaktadır. Çarpıklık katsayısının “-1 ile +1 ” değerleri arasında olması verilerden elde edilen puanların normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Pallant, 2016).

Tablo 18. *Okumaya Yönelik Tutum Son Test Ortalamasının Kolmogorov Smirnov Testi*

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Okumaya Yönelik Tutum Son Ortalama	Deney Grubu	.13	50	.02
	Kontrol Grubu	.12	50	.07

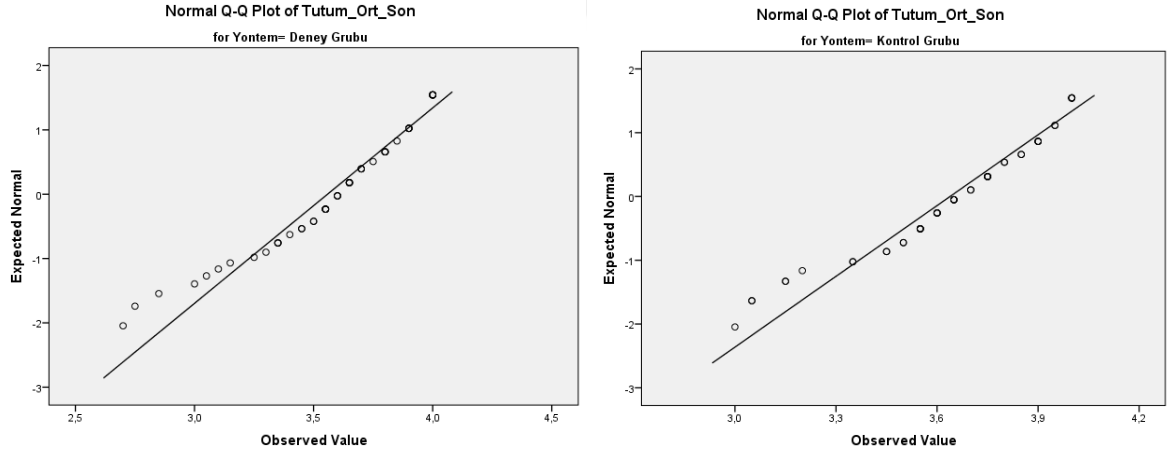
Tablo 18’deki okumaya yönelik tutum ölçeği son ortalamasına ilişkin kolmogorov smirnov testinin sonuçlarına göre $p>.05$ olduğundan kontrol grubu normal bir şekilde dağılım göstermektedir. Deney grubunun kolmogorov smirnov testi sonucuna göre $p<.05$ olduğundan dolayı deney grubu verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için saçılım ve box plot grafiklerden yararlanılmıştır.

Şekil 15. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Histogram Grafiği



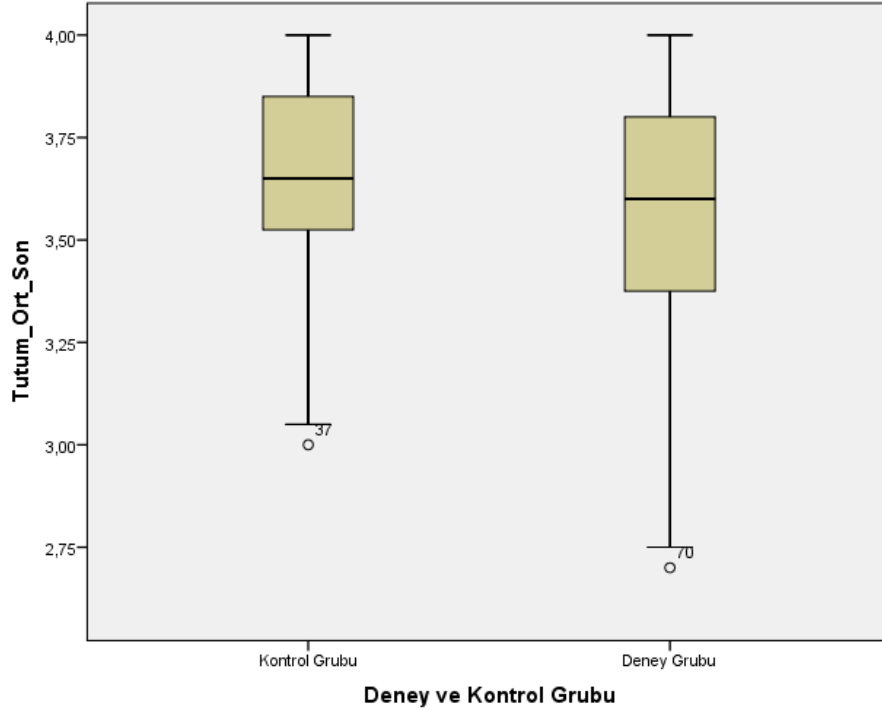
Histogram grafiğinde verilerin üst noktalarının birleştirilmesiyle oluşturulan şekil çan eğrisine benziyorsa verilere ait değerler normal bir dağılım göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Şekil 15’deki deney ve kontrol grubuna ait histogram grafiklerindeki üst noktaların birleştirilmesiyle oluşturulan şeklin çan eğrisini anımsatması normal bir dağılım gösterdiğini desteklemektedir.

Şekil 16. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Q-Q Grafiği



Şekil 16’daki deney ve kontrol grubuna ait okumaya yönelik tutum ön ortalama Q-Q grafiğinde, verilerin sıfır çizgisi üzerinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin sıfır eksenini etrafında dağıldığı, saçılımın uçlara ve farklı yönlere kaymadığı Q-Q grafikleri verilerin normal bir şekilde dağıldığını desteklemektedir (Pallant, 2016).

Şekil 17. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Ortalamasının Box Plot Grafiği



Şekil 17’deki Box Plot (kutu grafiği) verilerine göre kutunun en alt çizgisi %25’lik 1. çeyreği, kutunun ortasındaki çizgi medyanı yani %50’lik ikinci çeyreği, kutunun üst çizgisi ise %75’lik 3. çeyreği göstermektedir. En alt ve en üstteki çizgiler minimum ve maksimum değerleri temsil etmektedir. Normallliği test etmek için medyan çizgisinin 1. çeyrek ve 3. çeyrek çizgisinin mümkün olduğu kadar ortasında olması gerekmektedir (Çepni, 2018; Karasar, 2009; Taşpınar, 2017). Box plot grafiği incelendiğinde 1. ve 3. çeyrek çizgilerinin ortasındaki medyan çizgisinin iki çizgiye de yaklaşık eşit uzaklıkta olduğu görülmektedir. %25’lik 1. çeyrekteki uç değerlere rağmen %50’lik ikinci çeyrek orta kısımlarda bulunmaktadır. Sonuç olarak box plot grafiği deney ve kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiğini destekler niteliktedir.

Tablo 19. Okumaya Yönelik Tutum Son Test Ortalaması Varyansların Eşitliği

Okumaya Yönelik Tutum	Varyansların Eşitliği Testi	
	F	Sig.
Son Ortalama	2.14	.14

Tablo 19 incelendiğinde, Levene’s Test’ine ait Sig. değeri ($F = 2.14$, $p = .14$), .05’ten büyük olduğu için ($p > .05$), grupların varyanslarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubun son ortalamalarının varyansı birbirine eşittir. Dolayısıyla bağımsız örneklem t testinin yapılabilmesi için tüm şartlar sağlanmaktadır.

Tablo 20. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Bağımsız Örneklem t Testi*

Değişken	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Okumaya	Deney Grubu	50	3.51	.39			
Yönelik Tutum					98	1.34	.18
Son Ortalaması	Kontrol Grubu	50	3.60	.30			

Bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre deney grubu okumaya yönelik tutum ölçeği son ortalaması olan 3.51 ($SS = .39$), kontrol grubu okumaya yönelik tutum son testi ortalaması olan 3.60'dan ($SS = .30$) istatistiksel olarak farklı değildir, $t(98)=1.34$, $p > .05$. Bu durum deney ve kontrol grubunun ön ve son fark ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak akran destekli okuma yöntemi okumaya yönelik tutumu etkilememektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda akran destekli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde bazı sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Akran destekli okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını olumlu bir şekilde geliştirdiği, öğrencilerin birlikte okuyarak ve çözümleyerek okuma-anlama etkinliklerini daha iyi yaptığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bireysel bir şekilde yaptığı okuma etkinlikleri daha küçük çapta düşünmelerine sebebiyet verirken; akran desteği sonucunda yapılan okuma ve etkinlikleri farklı, yaratıcı ve bütünsel bakmalarına fırsat vermektedir (Miller, 1991; Topping, 2009).

Bir diğer sonuca göre akran destekli okuma ilkokul 4. Sınıf öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu istatistiksel olarak etkilememektedir. Katılımcıların çalışmadan önce akran destekli okuma yöntemine yönelik tutumları ile çalışmadan sonra okumaya yönelik tutumları değişmemektedir. Sallabaş'ın çalışmasına göre (2008) katılımcıların okuduklarını anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumları arasında pozitif olumlu bir ilişki vardır. Yani bir değişkenin artması diğer değişkeni de artırmaktadır. Bunun yanında Özdemir ve Serbetçi'ye göre (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerin okumaya karşı tutumları bazı etkenlerle olumlu değişimlere yönelmektedir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının okumaya yönelik tutumlarının ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yani okumaya yönelik tutum ön ölçeğin puanları gruplar arasında farklı değildir. Bu durum deney ve kontrol grubunun uygulamadan sonra okumaya yönelik tutumlarında yaşanan değişiklikleri daha kolay bir şekilde ortaya koyma fırsatı vermiştir. Çeşitli çalışmalara göre gerçekleştirilen bu yüksek lisans tezinde ise akran destekli okuma yöntemi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunu etkilememiştir. Kocaarslan (2016) tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği kolay ulaşılabilir evren ve örneklem grubu ile oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan örneklem grubunda sınıf seviyeleri eşit bir şekilde dağıtılmamış, çalışmanın içinde farklı sayılarda 1. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrenci tercih edilmiştir. Bu durum okumaya yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini olumsuz bir şekilde etkilemiş, gerçekleştirilen çalışmada doğru ve etkili sonuç alınmasının önüne geçmiştir. Ayrıca Kocaarslan tarafından araştırmaya dâhil edilen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri ile çalışmaya katılan

ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum kullanılan ölçeğin ilkokul 4. sınıf öğrencilerini farklı sonuçlara yönlendirmektedir.

Çalışma sonucunda akran destekli okuma yöntemine farklı öğretmen ve öğrencilerin başvurmak istediği görülmüştür. Özellikle Türkçe dersinde kullanılan akran destekli okuma ve daha kapsamlı olan akran destekli eğitim öğrencilerin çeşitli becerileri ve kazanımları elde ettiği çalışmalar neticesinde öğretmenlerin ilgisini çekmiştir (Demirdöven, 2022; Koç, 2020; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015; Türkmenoğlu, 2016; Yıldız, 2019). Sonuç olarak akran destekli eğitim ve akran destekli okuma daha fazla eğitimciye ve araştırmacıya ulaşmış, çalışmaların nitelikleri ve yapıları kendini geliştirme fırsatı bulmuştur.

Karatay, Külâh ve Seda'nın çalışmalarına göre (2020) öğrencilerde okuma alışkanlığı geliştirici ve onların okuduğunu anlama başarılarını artırıcı pek çok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Akran desteği bu yöntemler arasında sıklıkla yer almaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirici yöntem ve teknikler arasında akran desteğinin yanında çeşitli oyunlar ve görseller bulunmaktadır. Böylece öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler kaydedilmektedir. Özellikle çalışmaya dâhil olan ve çalışmanın örneklem grubunu oluşturan ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile çalışmanın evrenini oluşturan tüm ilkokul 4. sınıf öğrencileri bu yöntem ve tekniklerle tanıştığında okumaya yönelik tutumları bu çalışmalar neticesinde etkilenecektir ve onları daha gelişen bir seviyeye yükseltecektir.

Mevcut uygulamanın yer aldığı kontrol grubunda akran destekli okuma eğitimi okuduğunu anlama başarısını istatistiksel olarak etkilememiştir. Fakat katılımcıların okuduğunu anlama başarı ön test ve son test arasındaki farka bakıldığında başarılarını korudukları, istatistiksel olarak etkili olmasa da ortalamalarının arttığı görülmüştür. Yani katılımcıların okuduklarını anlama başarıları mevcut düzeyde aynı kalmıştır. Okuduğunu anlama başarısına yönelik çok fazla çalışma bulunsa da, okuduğunu anlama başarısını kısa zamanda ölçmek mümkün değildir (Arıcı, 2018; Yiğit, 2021). Öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarını ve becerilerini geliştirmek ve değiştirmek uzun yıllar ve çabalar sonucu gerçekleşmektedir. Okumanın eğitilmiş bir hal alması erken yaşlarda mümkün olmakla birlikte, aile ve öğretmen desteği büyük bir önem arz etmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2018).

Araştırmada öğrencilerin uygulama başında yapılacak olan okuma etkinliklerine karşı olumsuz tavırlarının bulunduğu ve ders içinde bunun gibi etkinliklere çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Öğrencilerin derslerde genellikle okuma etkinlikleri neticesinde, okuma kitabı okuduğu ya da ders kitabındaki okuma etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Özellikle öğrencileri farklı okuma etkinlikleriyle ve ADOY ile bir araya getirmek, okuma çemberi, okuma tamamlama oyunu, okuduğunu canlandırma gibi etkinlikleri öğrencilerle tanıştırmak onları

okuma açısından geliştirecektir. Literatürde bunun gibi sonuçların yer aldığı görülmektedir (Babayiğit ve Gültekin, 2019; Güneş, 2013; Öztemiz, 2013; Yıldız ve Şimşek, 2020).

ADOY tek bir boyutlu yöntem olmadığı gibi sadece ilkokulların ve Türkçe derslerinin kullandığı bir çalışma alanı değildir. Bunun yanında akran destekli öğrenme yöntemini pek çok kişi mevcut hayatın birçok yerinde uygulamaktadır (Mathes vd., 1998; Simmons vd., 1994). Bunlar arasında ADOY büyük bir önem arz etmektedir. Bu yüzden ADOY'ün yaşam içindeki önemi kavranmalı ve sonuçları etkili bir şekilde tartışılmalıdır. Özellikle yapılacak akademik çalışmalarda ve farklı alanlardaki araştırmalarda ADOY'e daha sık yer verilmelidir.

Öneriler

Yapılan çalışma doğrultusunda, ADOY kullanacak araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere tavsiyeler aşağıda sunulmuştur.

- ADOY'ün etkili sonuçlar verdiği çalışmalar neticesinde bu yöntem farklı sınıf seviyelerindeki çalışmalarda kullanılabilir, sonuçlar rapor edilebilir.
- Özellikle bulgular oluşturulurken daha doğru sonuçlar elde etmek açısından birbiri ile karşılaştırılan verileri incelemek için ikiden fazla ölçme değerlendirme uzmanına yer verilebilir. Böylece araştırma sonuçları daha güvenilir bir hale getirilebilir.
- ADÖY okuma etkinlikleri dışında yazma, planlama, geliştirme, uygulama gibi becerilerin kazandırılması açısından farklı çalışmalara konu olarak geliştirilebilir. Etkilerinin olumlu ve olumsuz sonuçları diğer araştırmacılarla, öğretmenlerle ve yöneticilerle paylaşılabilir.
- Bu çalışmadan yola çıkarak öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirici yönde farklı modellerde ve şekillerde, öğrencilerin dikkatini çekebilecek yeniden bir ölçek tasarlanabilir ve bu çalışmanın farklı ve değişik bir versiyonunda kullanılabilir.
- Farklı araştırmacıların buna benzer yapacağı çalışmalar için özellikle akran grupları hususunda daha farklı örneklem seçme yöntemleri kullanılabilir ve öğrencilerin becerilerinin birbirini tamamlar nitelikte olmasına dikkat edilebilir.
- Çalışmanın bir aylık bir sürede gerçekleştirildiği düşünülerek, daha etkili sonuçlar ve raporlar çıkması hususunda, etkinlikler uzun süreci kapsayacak şekilde yeniden düzenlenebilir ve öğrencilerdeki değişim gözlenebilir. Böylece çalışmadan daha fazla verim alınması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F., ve Ader, E. (2017). Matematikte akran öğretimi sırasında öğretici görevi üstlenen öğrencilerde üstbiliş. *İlköğretim Online*, 16(3), 1185-1200.
- Ada, S. E. (2021). *Kesirler konusunun öğretiminde akran öğretiminin işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 667895) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adanır, S. (2020). *Zihinsel engelli çocuklarda akran eğitime ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 616691) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ağırtaş, R. (2017). *Ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiği: Fiziksel etkinlik kartlarının kullanımı* (Elazığ il örneği) (Tez No. 489684) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akay, G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 300692) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akaydın, Ş., ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1300-1337. <https://doi:10.1590/EB.2015.4139>
- Akkuş, D., Eker, F., Karaca, A., Kapısız, Ö., & Açıkgöz, F. (2016). Lise gençlerinde akran eğitimi programı madde bağımlılığını önlemede etkili bir model olabilir mi?, *Journal of Psychiatric Nursing*, 7(1), 34-44.
- Aktay, E. G. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği* (Tez No. 395183) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aladağ, M., ve Tezer, E. (2007). Akran danışmanlığı nedir? Ne değildir?, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 139-155.
- Alp, H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve sosyalleşme süreçlerine akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 636-658.
- Alpar, R. (2016). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenilirlik*. Detay Yayıncılık.
- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Journal of Practical Research & Applicatio*, 2(1), 39-47.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Apaydın, Ş. M. (2019). *Akran eğitiminin, lise öğrencilerinde sigaranın zararları ve tütün kontrolüne ilişkin bilgi düzeyine etkisi* (Tez No. 614847) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atlı, K. (2017). *Beden eğitimi ve spor derslerinde fiziksel etkinlik kartları uygulamaları ile yürütülen akran öğretimi modeline ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Tez No. 469658) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydemir, F. (2019). *Lise öğrencilerinin algıladıkları akran destek düzeylerinin spor yapma alışkanlıkları ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 549797) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Aydınlıoğlu, F. *Ortaokulda yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede akran öğretiminin etkileri* (Tez No. 443072) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydin M. O., Çamoğlu E. Ö., Alper Z., ve Kafa, İ. M. (2022, 19-22 Mayıs). *Yapılandırılmış lisans tıp müfredatında akran destekli beceri öğrenimi: Öğitmenlerin ve öğrenenlerin deneyimsel bir bakış açısı*. [Sözlü bildiri]. XII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, Samsun.
- Aygün, H. E. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim*, 50(231), 91-109.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babayiğit, Ö., ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. B. Çapar). Kültür Bakanlığı.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Baş, B., ve Yıldız, F. İ. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Baş, B., ve Yıldız, F. İ. (2015). Türkçe 1. sınıf ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 230-241.
- Baştuğ, M., ve Demirtaş Şenel, G. (2021). *İlk okuma yazma öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Baykara, H. (2014). *Kırsal kesimde akran eğitimi girişimlerinin üreme sağlığı üzerine etkisi* (Tez No. 453819) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bebek, S. (2020). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulanan akran eğitimi yaklaşımının fen bilimleri derslerini planlamaları üzerine etkisi* (Tez No. 620204) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgiç, N. (2013). *Lise öğrencileri üzerinde sigara konusunda yürütülecek olan akran eğitiminin sigara kullanma davranışı üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 342048) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgiç, N., ve Günay, T. (2014). Ergenlerin sigara bırakma konusunda desteklenmesinde bir yöntem: Akran eğitimi. *Turkish Thoracic Journal*, 15(3), 102-105. <https://doi.org/10.5152/ttd.2013.27>
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri* (Çev. M. B. Acat). Nobel Akademi.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment&Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Bozkurt, E. ve Demir, R., (2012). Öğrenci görüşleriyle akran değerlendirme: Bir örnek uygulama. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(4), 966-978.
- Boz Yaman, B. (2019). A multiple case study: what happens in peer tutoring of calculus studies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(7), 53-72.
- Bruce, B. ve Hansson, K. (2011). Promoting peer interaction. *Autism Spectrum Disorders-From Genes to Environment*, 23, 313-328.

- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). "Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?" , *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Bulduk, S. (2009). *Gençlerde okula-dayalı akran eğitimi girişimlerinin HIV/AIDS risk davranışlarını azaltma üzerine etkisi* (Tez No. 236239) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut, B. (2016). *Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde akran öğretimi metodunun etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 429935) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Yayınları.
- Can, Ü. K. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması* (Tez No. 231845) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carroll, M. (1996). "Peer tutoring: can medical students teach biochemistry?" *Biochemical Education*, 24(1), 13–15.
- Cebeci, S. (2015). *Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde akran destekli eğitimin kuramsal derslerdeki öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 409650) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cıbrır, S. (2021). *Çocuklar hayat kurtarıyor: 'Akran eğitimi modeli' ile ortaokul öğrencilerine uygulanan temel yaşam desteği programının etkinliğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 621004) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cooper, S. M. A. (2002). Classroom choices for enabling peer learning. *Theory into Practice*, 41(1), 53-57.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? an examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, (78) , 98-104.
- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Crouch, C.H., ve Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69, 970–977.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağlar, S. S. (2021). *Hemşirelik öğrencilerinde akran eğitiminin klinik uygulama becerilerine etkisi: Bir meta_analiz çalışması* (Tez No. 721382) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çarıkçı, M. M. (2009). *Tip 1 diyabetli adolesanlara verilen karbonhidrat sayımı akran eğitiminin metabolik kontrolleri üzerine etkisi* (Tez No. 236819) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikel, B. (2021). *Pilotların pilot akran destek programları çerçevesinde veya bir psikologdan psikolojik yardım alma ile ilişkili sosyal damgalanma korkusu ve psikoterapi hakkındaki düşünceleri ile kendini açma eğilimleri arasındaki ilişki* (Tez No. 693352) [Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çepni, S. (2021). Proje, tez ve araştırma makalelerinin kavramsal ve kuramsal çerçevesi nasıl yapılandırılmalı? . *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi* , 4(3) , 203-216.
- Çırpan, F. K. (2013). *Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde akran desteği ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 329131) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Damon, W., & Phelps, E. (1998). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research* 13, 9-19.
- Day, R. R., & Bamford J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge Language Education.
- Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J., & Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children*, 52(6), 535-542.
- Demirdöven, K. D. (2022). *İş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarıları üzerine etkisi* (Tez No. 719585) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarıları ve bilgi kalıcılığına etkisi* (Tez No. 330441) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, D. G., & Ulukol, B. (2010). Ergenlerin sigara içmesini etkileyen faktörler ve sigara karşıtı iki eğitim modelinin etkinliği. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 17(3) , 179-185.
- Doğanay, A., (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Dölek, O., ve Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish studies (elektronik)*, 11(3), 965 - 980.
- Duman, B., ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2) , 13-22.
- Ehly, S. W., & Larsen, S. C. (1976). Peer tutoring to individualize instruction. *The Elementary School Journal*, 76(8), 475-480.
- Ekşioğlu, A. B. (2007). *Akran eğitimi yolu ile anneden anneye emzirme yeterlilik eğitiminin etkisinin belirlenmesi* (Tez No. 224835) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ercan, H., & Yıldırım Orhan Ş. (2016). Bireysel çalgı ve öğretimi dersinde akran öğretime dayalı öğrenme öğretme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(ipekyolu), 2269 - 2281.
- Ergen, Y., ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147.
- Erişmiş, F. (2017). *Akran öğretimi yönteminin 4.sınıf basit elektrik devresi ünitesinde kullanımının öğrenci akademik başarıları ve tutumuna etkisi* (Tez No. 613120) [Yüksek lisans tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ersoy, M. (2021). *Akran eğitimi programının ergenlerin akran baskısına karşı direnme becerileri kazandırma üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 668072) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eryılmaz, H. (2004). *Akran öğretiminin lise öğrencilerinin fizik başarısına ve fizik dersine olan tutumlarına etkisi* (Tez No. 153421) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eskay, M., Onu, V. C., Obiyo, N., & Obidoa, M. (2012). Use of peer tutoring, cooperative learning, and collaborative learning: Implications for reducing anti-social behavior of schooling adolescents. *US-China Education Review A*, 11, 932-945.
- Evcili, F. (2016). *Akran eğitimi modelinin üniversite öğrencilerinin cinsel mitlerine etkisi* (Tez No. 445564) [Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Psychology.
- Fındık, G. (2020). *Akran öğretiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz düzenlemesi ve kelime öğrenimi üzerindeki etkisi* (Tez No. 609206) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (1990). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing Company.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education*, 39, 34-44.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Svenson, E., Yen, L., Otaiba, S. A., & Saenz, L. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*, 22(1), 15-21. <https://doi.org/10.1177/074193250102200103>
- Gebeş, H. (2011). *Akran eğitimi ile desteklenen öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrol becerilerine etkisi* (Tez No. 300340) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gerber, M., & Kauffman, J. M. (1981). *Peer tutoring in academic settings*. In *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. Springer, Boston.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). Teaching and Researching Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 1539-1578. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Greenwood, C. R., Maheady, L., & Delquadri, J. C. (2002). Class-wide peer tutoring. In g. stoner, interventions for achievement and behavior problems, DC: *National Association of School Psychologists*. 611-649.
- Gök, T. (2018). Akran öğretimi yöntemiyle öğrencilerin kavram öğrenme ve problem çözme başarısının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 18-32. <https://doi.org/10.17556/erziefd.403361>
- Göksel, A. (2022). Okumanın unsurları ve gelişim evreleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (9), 132-147.
- Gönen, S. İ. K. (2012). *Yabancı dil öğretmenlerinin öğretim becerileri ile ilgili akran eğitimi süreci: Vaka çalışması* (Tez No. 495522) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Gülay, H. (2009). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Yayıncılık.
- Gülay, H. (2009). “Okul öncesi dönemde akran ilişkileri”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülçek, N. (2015). *Öğretmen adaylarının ideal gazlar konusundaki fen başarısına akran öğretiminin etkisi*. (Tez No. 405466) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, N., Güler, D., Güler, Y., ve Yıldırım, M. (2019). Spor kaya tırmanışında akran öğretim modelinin uygulamalarına yönelik aday öğretmen ve akran öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spormetre*. 17(2), 163-176.
- Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2018). *Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneri, B. (2018). *Çapraz akran öğretimi modelinin öğrencilerin öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi* (Tez No. 489013) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 119-128.
- Güvey-Aktay, E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran işbirliği* (Tez No. 395183) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güvey -Aktay, E. ve Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1) , 291-309.
- Hogan, D.M., & Tudge, J.R., (1999). *Implications of vygotsky's theory for peer learning. cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hollingsworth, P. M., & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. (Çev: T. Gürkan, E. Gökçe ve DS Güler). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı*, 171-179. <https://doi: 10.29000/rumelide.1012525>
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4). 85-108.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Kalkowski, P. (1995). “Peer and cross-age tutoring”. *School Improvement Research Series*, 18, 1-27.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2018). okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik eleştirel bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 14(1), 303-316.
- Kaplan, S. (2019). *Web destekli eğitim ve akran eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin stoma bakımı bilgi ve becerilerine etkisi* (Tez No. 613427) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kara, M., Şahin, S., ve Kapat S. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin etkisi: Deneyisel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Research, Eğitim ve Toplum Özel Sayısı*, 5974-5994. <https://doi:10.26466/opus.730411>
- Karabulut, Ö. Ö. (2003). *Aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 124266) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 1-17. <https://doi:10.9779/PUJE619>
- Karatay, H., Külâh, E., ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kaya, M., ve Kardaş, M. N. (2020). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel yayınevi.
- Kemankaşlı, N., ve Gür, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal ve psikomotor becerileri ile psikolojik ve bilişsel özelliklerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 78-88.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*. 4(1), 44-46.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 8-47.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Kırmızıtoprak, E. (2007). *Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitiminin etkisi* (Tez No. 195868) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi-Şanlıurfa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılkaya Namlı, A. (2022). *Eğitimin kavramsal temelleri 5: Öğretim teknikleri*. Efeakademi.
- Koca, G. S. (2019). *Akran öğretiminin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonuna yönelik çıkarımları* (Tez No. 551435) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. Sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233 <https://doi:10.17051/io.2016.25140>
- Kocakülâh, A., ve Savaş, E. (2013). Akran eğitimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının bazı bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*. 7(2), 46-77 <https://doi:10.12973/nefmed202>
- Koç, A. (2020). *Bulut tabanlı akran öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, iletişim becerileri ve derse ilişkin tutumlarına etkisi* (Tez No. 627758) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kohler, F. W. (1986). *Classwide peer tutoring: Examining natural contingencies of peer reinforcement*. University of Kansas Graduate School.

- Korkmaz, M. (2010). *İnternet kullanımı konusunda uygulanan akran eğitiminin ergenler üzerindeki etkisi* (Tez No. 264185) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köksal, O. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler* (4. baskı). Eğitim.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.
- Lindsey, B. J. (1997). Peer education: A viewpoint and critique. *Journal of American College Health*, 45(4), 187-189.
- Maheady, L. (1998). Advantages and Disadvantages of Peer-Assisted. *Peer-assisted learning*, 45.
- Malçok, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencilerin akran destekli öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi* (Tez No. 598770) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mathes, P. G., Grek, M. L., Howard, J. K., Babyak, A. E., & Allen, S. H. (1999). Peer-assisted learning strategies for first-grade readers: A tool for preventing early reading failure. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(1), 50–60.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H., & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for firstgrade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 62–94. <https://doi: 10.1598/RRQ.33.1.4>
- Mynard, J., ve Almarzouqi, I., (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1), 13-22.
- Mazlum, E. (2015). *Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi* (Tez No. 381094) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mazlum, E., ve Yiğit, N. (2017). Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin ve öğretim kanallarının akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 295-311. <https://doi: 10.16986/HUJE.2016019933>
- Mazur, E. (2019). *Akran öğretimi kullanıcı el kitabı* (Çev. Ö. Oktay ve R. Çapan). Pegem Yayınları.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5-25.
- Michinov, N., Morice, J., & Ferrières, V. (2015). A step further in peer instruction: Using the stepladder technique to improve learning. *Computers & Education*, 91, 1-13.
- Miller, B. (1991). Teaching and learning in the multigrade classroom: student performance and instructional routines. *ERIC Digest*, (3), 1-7.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Akran öğreticiliği öğretmen için el kitabı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mirzeoğlu, A. , Munusturlar, S., ve Çelen, A. (2016). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(4), 184-202. <https://doi: 10.17644/sbd.171672>
- Mirzeoğlu, A., ve Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences*, 10(4) , 16-33.

- Oğul, Z. (2021). *Üniversite öğrencilerine cinsel sağlık / üreme sağlığı konusunda verilen akran eğitiminin bilgi ve davranışlara etkisi* (Tez No. 700219) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Olpak, Y. Z., Arıcan, M., ve Baltacı, S. (218). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının ve bireysel yenilikçilik özelliklerinin akran öğretime yönelik memnuniyetlerine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 525-551.
- Oral, G. (2020). *Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumları* (Tez No. 695754) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öncül, B. (2020). *İlkokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının akran eğitimiyle geliştirilmesi* (Tez No. 623852) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Örsal, Ö. (2019). *Gençlik danışma birimine başvuran üniversite öğrencilerinin sigara bırakma durumunu etkileyen faktörler ve akran eğitiminin etkisi: Retrospektif bir değerlendirme* (Tez No. 536817) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, O. (2017). *Akran eğitimi yöntemiyle asitler ve bazlar konusunun 12. sınıflarda öğretimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 459518) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Bilgi yayınları.
- Özdemir, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumları* (Tez No. 502272) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. Ç. (2011). *Zonguldak il merkezindeki liselerde sigara ile mücadelede akran eğitiminin etkisi* (Tez No. 289191) [Yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S., ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayınları.
- Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 253-273.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu – SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Anı Yayınları.
- Rasinski, T. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 51(2), 146-151.
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 532-574. doi: 10.3102/0034654307309920
- Sakiz, H., Aydın, E., ve Karadeniz, O. (2010). *Akran eğitimi yöntemiyle okul terkini önleme programı* [Sözlü bildiri]. 3. Uygulamalı PDR Kongresi, Ankara.

- Sallıbaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S., ve Küçüköğlu, A. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Sarikaya, İ. (2019). *Akran destekli yazmanın yazma başarısına etkisi ve öz-düzenleme becerileri bağlamında incelenmesi*. (Tez No. 546766) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarikaya, İ. ve Yılar, Ö. (2019). Akran destekli yazmanın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına etkisi: Bir pilot araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 941-963.
- Savaş, E. (2011). *Akran öğretimi destekli bilimsel süreç becerileri laboratuvar yaklaşımının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 299367) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sayın, G. (2020). *Fizik öğretmenlerinin akran öğretimi hakkında bilgi sahibi olma durumları ve tutumları* (Tez No. 643344) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schunk, D. H. (1998). *Peer modeling*. In K. Topping & S. Ehly, *Peer-assisted learning* Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Akran eğitimi: Öğretmenlerin mesleki eğitiminde yeni bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 1300-1337.
- Semiz, B. (2021). *Erken çocukluk dönemindeki öğretmenlerin akran desteği bağlamındaki iletişimleriyle ilgili sınıflarında yer alan çocukların akran kavramına ilişkin çizimlerinin incelenmesi* (Tez No. 680327) [Yüksek Lisans tezi, Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sevim, F. H. (2019). *12. sınıf lise öğrencilerinin akran desteği düzeylerinin farklı değişkenler ve spor açısından incelenmesi (Erzurum il örneği)* (Tez No. 582118) [Doktora tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Simmons, D., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Hodge, J. P., & Mathes, P. (1994). Importance of instructional complexity and role reciprocity to classwide peer tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 203-212.
- Smith B. (1968). Effect of irritant purgatives on the myenteric plexus in man and the mouse. *Gut*, 9(2), 139-143.
- Soner Hoca, 2019. ‘Okuma-Anlama’. (Erişim Tarihi: 20.01.2023). <https://sonerhoca.net/4-sinif-tum-desrler/4-sinif-turkce/4-sinif-turkce-okuma-anlama/>
- Susar-Kırmızı, F., ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisine etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-62.
- Susar Kırmızı, F. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Tez No. 189968) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şekercioğlu, A. Ç. (2011). *Akran öğretimi yönteminin öğretmen adaylarının elektrostatik konusundaki kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 282935) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Şen, S. (2019). SPSS ile meta-analiz nasıl yapılır?. *Harran Maarif Dergisi*, 4(1), 21-49.
- Şimşek, M. R. (2020). The Impact of Service-Learning on EFL Teacher Candidates' Academic and Personal Development. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 1-17.
- Şimşek, P. D. Ö., ve Yeşiloğlu, Ö. (2014). Akran öğretimi yönteminin elektrik kavramların öğrenimi ve bilimsel süreç becerilerinin kazanımı üzerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 72-94.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading and comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Tan, E. (2019). *Ortaöğretim 7.sınıf ışık konularında akran öğretiminin uygulanması* (Tez No. 545137) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanıgök, D. (2006) *Metinleri anlamada doğru okumanın önemi* (Tez No. 189221) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanrıkulu, F. (2021). The use of face-to-face and mobile assisted peer tutoring in solving the language problems of syrian refugees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 29(2), 215-237.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, (2), 5-53.
- Taylı, A. (2010). Okullarda akran temelli uygulamaların uygulanma süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 186, 8-26.
- Taymaz, N. (2021). *Analitik geri bildirim kriterleri yoluyla akran desteğinin teşvik edilmesi: Yazmada öğrenci derlemine dayalı hata analizi bakış açısı* (Tez No. 657408) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tok, E. (2015). *Almanca öğretmen adaylarına yönelik akran destekli eğitim uygulamasının incelenmesi* (Tez No. 427397) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tokgöz, S. S. (2007). *Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi* (Tez No. 201740) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topping, K.J. (1995). *Paired reading, spelling and writing; The handbook for teachers and parents*. Cassell. Topping.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K.J., (2009). Peer Assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Topping, K. J., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates. Keith Topping.
- Topping, K. J., Nixon, J., Sutherland, J., & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading*, 34(2), 79-89.
- Töman, U. (2018). Akran öğretimi tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin vücudumuzdaki sistemler ünitesine yönelik başarı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1727-1740.

- Tu, J. C., & Chiang, Y. H. (2016). The influence of design Strategy of peer learning on 3-D software learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(5), 1263-1271.
- Tuna, A. (2002). *Üniversite öğrencilerinin kendi kendine meme muayenesini öğrenmelerinde akran eğitimi modelinin etkinliğinin incelenmesi* (Tez No. 115633) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi* (Tez No. 433879) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkmenoğlu, M., ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Türkkan, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri* (Tez No. 322034) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzuner-Yurt, S., ve Aktaş, E. (2016). The effects of peer tutoring on university students' success, speaking skills and speech self-efficacy in the effective and good speech course. *Educational Research and Reviews*, 11(11), 1035-1042.
- Ünver, V., ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-17.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirilmiş birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği* (Tez No. 601882) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Webb, M. (1988). Peer helping relationships in urban schools. *Equity and Choice*, 4(3), 35-38.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weightloss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yardım, H. G. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9.sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması* (Tez No. 228398) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yarımkaya, D. (2018). *Öğretmen adaylarının fizik derslerinde akran öğretimi tekniğinin kullanımına yönelik tutumları* (Tez No. 541703) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaslı, G., Horasan, G, ve Batı, H. (2012). Gençlerde sigaradan korunma konusunda akran eğitimi programının etkinliği. *Turkish Journal of Public Health*, 10(2), 59-67.
- Yavuz, O. C. (2014). *Web tabanlı akran ve öz değerlendirme sistemi ile zenginleştirilmiş akran öğretiminin 7. sınıf rasyonel sayılar konusunda öğrencilerin başarı ve tutumlarının üzerine etkisi* (Tez No. 381224) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yayla, K. (2017). *Mıknatıslar ve akımın manyetik etkisi konusunun öğrenilmesinde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Tez No. 462302) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşiloğlu, Ö. (2015). *Lise düzeyinde elektrikle ilgili kavramların öğretimi üzerine akran öğretimi (Peer instruction) yönteminin etkisi*. (Tez No. 418258) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşiloğlu, Ö., Karaca, S., ve Şimşek, Ö. (2017). Akran öğretimi yönteminin ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(41), 309-320.
- Yıldırım, T. (2017). *Lise düzeyinde çözeltiler konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Tez No. 463097) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, T., ve Canpolat, N. (2017). Akran öğretiminin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 515-526.
- Yıldız, E., ve Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 715-748.
- Yıldız, M. (2015). *Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 414414) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M., ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.
- Yıldız, T. (2019). *Programlama öğretiminde akran öğretimi yönteminin öğrencilerin derse karşı tutum, akademik başarı ve programlama öz yeterliklerine etkisi* (Tez No. 548603) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.618581) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, Ö. (2019). *İlköğretim yabancı dil öğretiminde akran eğitiminin öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 599856) [Yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, S. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin birlikte çalışmaya ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-14.
- Yiğit, F. (2021). *Akran destekli ve birlikte öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 668207) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yöndem, Z. D., ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve başetme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 53-68.

Yurtal, F., ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası.
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(28), 3- 13.



EKLER

EK-1. Yasal İzinler

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-70666074
Konu : Uygulama İzni
(Seda Nur YILMAZ)-(İrem Nur SAKALLI)

20/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 15.02.2023 tarihli ve E.2300057470 sayılı yazısı.

İlgi yazı doğrultusunda; 1)Atatürk Üniversitesi araştırmacılarından Yüksek Lisans öğrencisi Seda Nur YILMAZ tarafından Dr. Öğr. Üyesi İsmail AY'ın danışmanlığında 2022- 2023 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılı içerisinde **(Veli izni alınması şartıyla)** Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri belirtilen liselerde yapılması planlanan; *"Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Duygusal Sağlık Düzeyleri ve Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu uygulama çalışması ile,

2)Atatürk Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İrem Nur SAKALLI tarafından Dr. Öğr. Üyesi İsmail AY'ın danışmanlığında 27 Şubat 31 Mart 2023 tarihleri arasında Palandöken ilçesine bağlı Kayakyolu Çimento Müstahsilleri İşverenler Sendikası İlkokulunda yapılması planlanan; *"Akran Destekli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Başarısına ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi"* konulu uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; *"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması"* ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak anket çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Lokman DÜZGÜN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (2 Adet Dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Muratpaşa Mah. Yönetim Cad. Hükümet Konağı İl MEM KAT:3 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: H.TEMEL
Telefon No : 0 (442) 234 48 00 Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta : arge25@meb.gov.tr İnternet Adresi : erzurummemb@meb.gov.tr Faks:4422351032
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 942b-00ae-379e-b6e6-d366 kodu ile teyit edilebilir.



FORM:2	
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İrem Nur SAKALLI
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Palandöken İlçesi Kayakyolu Çimento Müstahsilleri İşverenler Sendikası İlkokulu
Araştırmanın konusu	Akran Destekli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Başarısına ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başarı Testi
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	

EK-2. Veli Onam Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Akran Destekli Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Başarısına ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi” adıyla, 27.02.2023-31.03.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinde akran destekli okumanın okuduğunu anlama başarısına ve okumaya yönelik tutuma etkisini incelemek.

Araştırma Uygulaması: Okuma Tutum Ölçeği - Okuma Başarı Testi şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Ölçek çalışmalarına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : İrem Nur SAKALLI

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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

Veli Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

EK-3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Ön Test

DURMADAN MEYVE VEREN AĞAÇ

Afgan sultanı ile yardımcısı yolda giderken, nur yüzlü bir ihtiyara rastlamışlar. Yaşlı adam küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan:

“Ey, sakallı adam! Bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köşeye çekilip dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hala çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp görmeyeceğini de kimse şimdiden bilemez” demiş.

Yaşlı adam şöyle yanıtlamış sultanı:

“Ey, büyük efendim! Bu dünya böyle kurulmuş. Biri diker ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.”

Yaşlı adamın bu yanıtı sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

“Gördünüz mü sultanım demiş yaşlı adam, aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye başladı.”

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha da hoşuna gitmiş. Çıkarıp bir kese altın

daha vermiş. Yaşlı adam ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

“İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler, ama benimki dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.”

Bülent HABORA
Dünya Çocuk Öyküleri

(1-9. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.)

1. Aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtı metinde yoktur?
 - A. Yaşlı adam ne yapmaya çalışıyormuş?
 - B. Sultan yaşlı adama neler söylemiş?
 - C. Sultan yaşlı adama neden bir kese altın vermiş?
 - D. Sultan yaşlı adama neden kızmış?
2. Sultan yaşlı adama neden ikinci kese altını vermiş?
 - A. Yaşlı Adam bir daha altın istediği için
 - B. Yaşlı Adamın verdiği yanıtı beğendiği için
 - C. Yaşlı Adam yoksul olduğu için
 - D. Yaşlı Adam hasta olduğu için
3. Metinde geçen kişiler ve yer için hangisi söylenebilir?
 - A. Olay Hindistan’da Sultan ve Yardımcısı arasında geçmektedir.
 - B. Olay Afganistan’da Sultan ve Yaşlı Adam arasında geçmektedir.
 - C. Olay Türkmenistan’da Sultan ve Yaşlı Adam arasında geçmektedir.
 - D. Olay Osmanlı İmparatorluğu’nda Sultan ve Yaşlı Adam arasında geçmektedir.

4. Metinde geçen olayların önem derecesi dikkate alınırsa en önemli olay hangisidir?
- A. Yaşlı adamın fidan dikmesi
B. Sultanın adama para vermesi
C. Sultanla yardımcısının gezmesi
D. Yaşlı adamın sultanın sorularını yanıtlaması
5. Okuduğunuz metin için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
- A. Yaşama isteğimizi asla kaybetmemeliyiz.
B. Gelecek nesiller için doğayı yaşatmalıyız
C. Yalnızca kendimizi düşünmemeliyiz.
D. Para kazanmak için çok çalışmalıyız.
6. Aşağıdaki tümcelerden hangisinde “dikmek” sözcüğü metindeki anlamıyla kullanılmıştır?
- A. Annem etek dikeyor.
B. Ali düşen çantasını dik tutmaya çalışıyordu.
C. Baharda bahçemize rengârenk çiçekler dikeceğiz.
D. Soruya yanlış yanıt verince öğretmenim bana dik dik baktı.
7. Parçada Sultan adama nasıl hitap etmektedir?
- A. Sakallı Adam
B. Efendim
C. Yaşlı Adam
D. Yaşlı Amca
8. Yaşlı adamın Sultan’a karşı tavrı nasıldır?
- A. Kurnazca
B. Güler Yüzlü
C. Kırgın
D. Kızgın
9. Parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?
- A. Fidan dikmenin önemi
B. Sultan’ın Adaleti
C. Yaşlılığın Zorlukları
D. Para Kazanmanın Önemi

SERÇE KUŞU

Bu sabah bahçede
karşıma Küçük bir
serçe kuşu geldi;
Havuzun başına
kondu,
Bir içti bir
doğruldu, Nasıl
da korkuyordu

Sen hiç korkma serçe
kuşu, Suyunu rahat iç,
Sıhhat afiyetle uç
İnsanoğlu çeşit çeşit
Beş parmağın beşi bir mi? (Necati CUMALI)

(10.-16. soruları şiire göre yanıtlayınız.)

10. Yukarıdaki şiir için aşağıdakilerden hangisini
söyleyemeyiz?

- A. Çocuk serçeye zarar vermek istemedi.
- B. Serçe insanlardan zarar görmekten korkmaktadır.
- C. Serçeler suyunu eğilip doğrularak içerler.
- D. Serçe suyunu içince hemen uçtu.

11. Şiirin ana düşüncesi nedir?

- A. Bütün insanların hayvanlara zarar verdiği söylenemez.
- B. İnsanlar hayvanlara zarar verir.
- C. Kuşlar ürkek bir yapıya sahiptir.
- D. Çocuklar kuşları sever.

ANNEME VERDİĞİM SÖZ

Ben güzel
olacağım
Taşıyacağım
hep
Akan suların güzelliğini.

Ben iyi olacağım
Ellerim açılacak gece
gündüz Bir bitki
iyiliğinde.

Ben doğru
olacağım Gökten
düşen taş gibi
Doğru.

(F. Hüsnü DAĞLARCA)

12. Yukarıdaki şiirde aşağıdaki düşüncelerden hangisi yer almamaktadır?

- A. Dürüst olmak
- B. İyi Olmak
- C. Yetenekli Olmak
- D. Bakımlı Olmak

Güneşin ağarmasıyla birlikte ortalık aydınlanmaya başladı. Yükseldikçe çamlar seyrekleşiyor, dalların arasından ağaran Beşparmak dağının yalçın, granit esmer yüzü görünüyordu. Dağın kuzeyinde bir yığın beyaz pamuk bulut vardı. Bulutların bittiği yerden sert, dimdik başı, göklere uzanıyor, dağın güneş pembeliği ile sert yüzü yumuşar görünüyordu. Dağın yüzündeki bu yumuşak pembelik, ağır başlı bir öfkeyi de ortaya koyar gibiydi.

13. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde dağlar insanlara özgü bir ifadeyle anlatılmamıştır?

- A. Beşparmak dağının yalçın, granit esmer yüzü görünüyordu.
- B. Dağın kuzeyinde bir yığın beyaz pamuk bulut.
- C. Güneşin ağarmasıyla birlikte ortalık aydınlanmaya başladı.
- D. Dağın yüzündeki bu yumuşak pembelik, ağır başlı bir öfkeyi de ortaya koyar gibiydi.

14. Çırağın ağız burnu boya içindeydi. Ustanın parmaklarında ise boyadan eser yoktu. Usta ara sıra çırakla şakalaşıyordu. Çırak ise sadece gülüyordu. Diğer taraftan da gözünü ustasından ayırmamaya çalışıyordu. Yukarıdaki paragrafın başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A. Akıllı Çırak
- B. Yaramaz Çırak
- C. Usta ile Çırağı
- D. Becerikli Çırak

15. “Mutlu olmanın ilk şartı başkalarını sevmektir. Çünkü sevgisizlikle mutluluk bir arada bulunmaz. Kendine “Ben neden mutsuzum?” diye soranlar bu sorunun yerine “Ben neden insanları sevmiyorum?” diye sormalıdır.” Aşağıdaki düşüncelerin hangisi paragraftaki düşüncelerle uyumsuz?

- A. İnsanları sevmeliyiz.
- B. Mutsuzluğun çaresi sevmektir.
- C. İnsanları sevmek de mutlu olabiliriz.
- D. İnsanları sevmezsek mutsuz oluruz.

16. Ahmet otobüs durağında bekliyordu. Birkaç dakika sonra otobüs geldi.(1) Otobüse bindi.(2) Ahmet saate bakıp çantasını topladı.(3) Oturacak boş yer yoktu.(4)

Yukarıdaki tümcelerden hangisi paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?

- A. 1
- B. 2
- C. 3
- D. 4

...Fatma otomobilini park edip, hafta sonunu kendisiyle geçirecek olan Nuran'ı karşılamak üzere hızlı adımlarla istasyona girdi. Fatma'nın arkadaşları hafta sonlarında sık sık ona gelirlerdi, fakat Nuran'ın ziyareti biraz farklıydı. Nuran ve Fatma birbirlerini 15 yıldır görmemişlerdi. Üniversitedeyken birlikte 2 yıl aynı odayı paylaşmışlardı. Okulu bitirdiklerinde evlenmişler ve Nuran uzun süre eşiyle birlikte yurt dışında kalmıştı. Fatma kendine sormaya başladı: "Uzun yıllar sonra acaba birbirimizi tanıyabilecek miyiz?" Tam o sırada Nuran o eski unutulmaz gülümsemesiyle ona doğru yaklaşıyordu...

(17-20. soruları paragrafa göre yanıtlayınız.)

17. Paragrafın başına eklenebilecek en uygun tümceyi seçiniz?

- A. Akşamüzeri trafik hiç olmadığı kadar sıkıştı.
- B. Fatma arabada giderken uzun yıllardan beri görmediği arkadaşını düşünüyordu.
- C. Fatma arkadaşını beklemekten çok sıkılmıştı.
- D. Fatma telaşlı bir şekilde eşine acele etmeleri gerektiğini söylüyordu.

18. Fatma neden endişeliydi?

- A. Nuran'ın eşi uzun yıllar sonra değişmiş olabilirdi.
- B. Otomobilini park edecek yer bulamayabilirdi.
- C. Fatma, hafta sonu için gelme konusunda fikrini değiştirmiş olabilirdi.
- D. Nuran ve kendisi uzun yıllar sonra birbirlerini tanımayabilirdi.

19. Fatma ve Nuran ne zamandan beri arkadaşlıklar?

- A. Üniversite yıllarından beri.
- B. Çocukluk yıllarından beri.
- C. Lise yıllarından beri.
- D. İki yıl önce tanışmışlardı.

20. Okuduğunuz metne göre kim yurt dışında kalmıştı?

- A. Fatma
- B. Fatma ve eşi
- C. Nuran ve eşi
- D. Fatma'nın bütün dostları

EK-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi - Son Test

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ - SON

EKMEK

Tarlaya tohumu çiftçi atınca
Çimlenen taneler başak oluyor.
Biçilip, dövülüp ayıklanınca
Harmanda çuvala ekin oluyor.

En iyi tahıllar yıkanır, kurur,
Değirmene gider, öğünür durur.
Elekten un geçer, kepek ayrılır,
Teknenin içinde hamur karılır.

Fırında çeşitli ekmekler pişer,
Tartılıp satılır, birer ikişer.
Soframıza gelir bir besin verir, yenerek.

Boş yere sarf etme ekmeği asla,
Onun kıymetini var sen kıyasla...

(Ali Osman ATA)

(1-3. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

- 1) Yukarıdaki şiire göre çiftçi tarlaya tohum atınca aşağıdakilerden hangisini **daha önce** elde etmiştir?
A) Ekin B) Tahıl C) Başak D) Buğday
- 2) Yukarıdaki şiire göre **“Boş yere sarf etme ekmeği asla.”** cümlesinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?
A) İhtiyacımız kadar ekmek tüketmemiz gerektiği B) Ekmeği fazla tüketmemiz gerektiği
C) Ekmeğin diğer besinlerden daha önemli olduğu D) Hiç ekmek yemememiz gerektiği
- 3) Okuduğunuz şiirde anlatılanların sırası aşağıdaki görsellerde karışık olarak verilmiştir. Verilen görselleri şiirde anlatılanlara göre sıralayınız.



- A) 5 – 2 – 1 – 3 – 4
C) 5 – 3 – 2 – 1 – 4

- B) 2 – 5 – 1 – 4 – 3
D) 2 – 5 – 1 – 3 – 4

- 4) “Roman yazarları eserlerinde mutlaka ya kendilerini ya da düşlerini anlatırlar.” cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlemin anlamını bozmaktadır.

- A) yazarları B) ya C) düşlerini D) mutlaka

Güneşli bir yaz günü, bir tarlanın üzerinde bir çift turuncu-siyah kanat havada yol alıyor. Bunlar bir kral kelebeğin **göz alıcı** kanatları. Kral kelebeği çiçekten çiçeğe uçar. Çiçeğin üzerinde çok kısa bir süre durur, sonra yine havalanır.

5) Yukarıda okuduğunuz metinde koyu renkle yazılan ifade ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) çok değerli B) göze zarar veren C) çok dikkat çekici D) görülmeyecek kadar küçük

“Gelin tanış olalım,
İşi kolay kılalım
Sevelim sevillelim
Bu dünya kimseye kalmaz.” (Yunus EMRE)

6) Yukarıdaki dizelerde aşağıdaki kavramlardan hangisine yer **verilmemiştir**?

- A) Sevgi B) Başarı C) Birlik ve beraberlik D) Kardeşlik

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnel bir yargı vardır?

- A) Akşam yağmur yağdıktan sonra etrafı güzel bir toprak kokusu sardı.
B) Hafta sonu piknik için gittiğimiz köyün suyu çok soğuktu.
C) Hayatımda gördüğüm en iyi insan Ahmet Öğretmen’di.
D) Okulumuzda, 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma Programı düzenlendi.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “abartma” **yapılmamıştır**?

- A) Yıllarca bize saçını süpürge etti.
B) Şiddetli fırtınadan dolayı birçok evin çatısı uçtu.
C) İki dakika da evin bütün işlerini bitirdi.
D) Haberi duyunca kalbi yerinden çıkacak gibiydi.

(I) Mısır Müzesi’nden sonra Doğa Müzesi’ne gidildi.

(II) Mısır’ın dün ve bugününü, çeşitli eşyalardan izleme fırsatı buldular.

(III) Çocuklar ilk kez gittikleri Mısır Müzesi’ni ilgiyle dolaştılar.

(IV) Çeşit çeşit taşıt, hayvan, iskelet ve değerli taş koleksiyonlarını çocuklar ilgiyle inceledi.

9) Yukarıda verilen cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulmak istendiğinde sıralama nasıl olur?

- A) III – II – I – IV B) IV – I – III – II C) II – III – I – IV D) I – III – II – IV

10) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

- A) Bu hikâyenin kahramanlarının hepsi kız idi.
B) Öğrencilerin başarısı geçen yıla göre daha yüksekti.
C) Akıllı çocuk annesini sessizce dinliyordu.
D) Sınıfın içindeki gürültüden dersi anlayamıyordu.

11) Aşağıdakilerden hangisinde gerçek dışı olan bir ifade bulunmaktadır?

- A) Yaşlı adamın gözyaşları sel oldu aktı.
B) Öğrenciler günde bin soru çözüyordu.
C) Fillerin kocaman kulakları vardı.
D) İki leylek kocaman kanatlarını çırparak ovaya indi.

İKİ FARE

İki fare oyun oynarlarken içi yarisına kadar sütle dolu bir küpün içine düşmüşler. Küpün, iç yüzeyi kaygan, ağzı da yüksekmiş. Bu nedenle fareler çok uğraştıkları halde sıçrayıp dışarı çıkamamışlar. Sütün yüzeyinde kalabilmek için yüzmeye başlamışlar. Bir süre sonra farelerden biri çok yorulmuş. Kurtuluş çaresi olmadığını düşünmüş. Çaresiz olduğunu düşünmek moralini bozmuş. Bu durum umudunu yitirmesine sebep olmuş. Yüzmekten vazgeçmiş. Çok geçmeden küpün dibine batmış. Bir daha da yukarı çıkamamış. Diğer fare ise hiç umutsuzluğa kapılmamış. Buradan çıkmanın mutlaka bir yolu vardır, diye düşünmüş. Hiç durmadan yüzmeye devam etmiş. Ayaklarını çırpmış.

Bir süre sonra fare, ayağının çırpıntısıyla çalkalanan sütün yavaş yavaş katılaştığını ve yağ bağladığını hayretle görmüş. Bu durum cesaretini daha da artırmış. Her çırpınışa, katılaşılan kısmın biraz daha arttığını görmüş. Az sonra sütün üzerinde kalın bir yağ tabakası oluşmuş. Yağ tabakasına basan fare bir sıçrayışta küpten dışarı çıkmış.

(Gülay İMAMZADE)

(12-15. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

12) Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Umudunu kaybetmeyen fare kurtulmuştur.
- B) Farelerden bir tanesi kurtulmuştur.
- C) Süt çalkalandıkça üzeri yağ tutmuştur.
- D) Umudunu kaybetmeyen fare arkadaşının yardımıyla kurtulmuştur.

13) Aşağıdakilerden hangisi küpün dibine batan fare için **söylenebilir**?

- A) Kurtulmak için çok fazla çaba göstermiştir.
- B) Moralini bozmadan sürekli ayaklarını çırpmıştır.
- C) Çabuk yorulup yüzmeyi bırakmıştır.
- D) Çalışkan bir fare olduğu için kurtulmuştur.

14) Okuduğunuz metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı **yoktur**?

- A) Fareler sütün yüzeyinde kalmak için ne yapmışlar?
- B) Kurtulan fare küpten nasıl çıkmış?
- C) Süt nasıl yağ bağlamış?
- D) Fareler nerede oynamışlar?

15) Okuduğunuz parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir süre çabaladıktan sonra pes etmeliyiz.
- B) Arkadaşımız çalışırken biz dinlenmeliyiz.
- C) Umudumuzu kaybetmeden çaba göstermeliyiz.
- D) Çaresiz kaldığımız durumlarda moralimizi bozmalıyız.

16) “İnsanları, onları anlamaya İyi arkadaşlıklar kurabiliriz.” Cümlesindeki boşluklara sırasıyla hangi sözcükler getirilmelidir?

- A) gözlemleyerek – çalışmadan
- B) sevmeli – uğraşmalı
- C) görmüş – çabalamış
- D) dinler – çalışırsak

17) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde duygusal ifadeye yer **verilmemiştir**?

- A) Seni sevdiğim kadar onu da severim, bilirsin.
- B) Çocuğun sesini duyunca öyle korktum ki aklım başımdan gitti.
- C) Küçük kardeşim Osman, koca bir şehirde kaybolmuştu.
- D) Öğrenciler 23 Nisan günü çok heyecanlanmıştı.

“ Her gün kitapçıya uğrar,
Yeni kitaplar sorarım.
Yüzüm gibi temiz tutar,
Kirlenmesinden korkarım.” (M. Necati ÖNGAY)

18) Yukarıda okuduğunuz şiirde yazar neyin kirlenmesinden korkmaktadır?

- A) Kıyafetlerinin B) Yüzünün C) Ellerin D) Kitaplarının

- (I) Ali karneyi aldığı gün sinema veya tiyatroya gider.
(II) Dolabın içinde hiçbir şey yoktu, bu yüzden alışverişe gitti.
(III) Arkadaşı için her şeyi yapmayı göze almıştı.
(IV) Kardeşine yardım ettiği için çok mutlu olmuştu.

19) Yukarıda verilen cümlelerin hangilerinde **neden-sonuç** ilişkisi vardır?

- A) I – II B) II - III C) II – IV D) III – IV

- (I) Nasrettin Hoca herkesi hayranlık ve şaşkınlığa düşüren bir kişidir.
(II) 1208’de Sivrihisar’ın Hortu köyünde doğmuştur.
(III) Babasından dersler alarak Arapça ve dini bilgiler öğrendi.
(IV) Akşehir’de imamlık yaptı ve buraya yerleşti.

20) Yukarıdaki paragrafta numaralandırılmış cümlelerin hangisinde öznel bir ifadeye yer verilmiştir?

- A) I B) II C) III D) IV

“Zor bir çocukluğum oldu. Maddi imkansızlıklar içinde boğuşuyordum. Değil kitap almak, yiyecek bir şeyler alacak paramız bile yoktu. Hayatın bütün yükü, küçük yaşıma rağmen omuzlarıma binmişti. Ancak her şeye rağmen.....”

21) Yukarıdaki paragrafın anlamlı bir bütün oluşturması için aşağıdaki cümlelerden hangisi ile tamamlanması gerekmektedir?

- A) Geleceği düşünmek beni daha da korkutuyordu.
B) Azimle çalışmaktan hiçbir zaman vazgeçmedim.
C) Birçok kez ümitsizliğe düşmüştüm.
D) Hayatın acı yönleri beni derinden yaralıyordu.

Günlük yaşantımızda bazı insanların bize tuhaf gelen davranışlarını görebiliriz. Kimi duvara dayalı merdivenin altından geçmez bunu uğursuzluk olarak nitelendirir. Kiminin karşısına bir kara kedi çıkarsa o günün kötü geçeceğine inanır. Fakat bunların ne bilimsel ne de sağlam bir dayanağı vardır.

22) Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsan ilişkileri
B) Toplumun yanlış inanışları
C) Bilimin dayanağı
D) Toplumdaki hatalar

Günaydın tavuklar, horozlar
Artık memnunum yaşamaktan.
Sabah erkenden kalktığım zaman
Siz varsınız:
Gündüz işim var, arkadaşlarım
Gece yıldızlar var
Günaydın tavuklar, horozlar!

Necati CUMALI

23) Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yaşama sevinci B) Doğa sevgisi C) Geçmişe özlem D) İnsan sevgisi

Gezmek, yeni yeni ülkeler görmek, çeşitli doğa olayları, bitki türleriyle karşılaşmak; farklı insan ırklarıyla, akla gelmedik yaşam biçimleriyle tanışmak kısacası dünyayı tanımak öyle güzel ki... Atalarımız, "Çok yaşayan değil çok gezen bilir." demişlerdir. Gerçekten geziler insana kısa sürede çok şey öğretiyor. Geziler sadece eğlenip dinlenilerek hoşça vakit geçirmeye yaramıyor...

(24 - 25. soruları paragrafa göre yanıtlayınız.)

24) Yukarıda okuduğunuz metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yeni Ülkeler Keşfedelim mi?
B) Çok Yaşayan mı Bilir, Çok Gezen mi Bilir?
C) Yeni Ülkeler mi Farklı İnsanlar mı?
D) Bilmek mi Farklı Gezmek mi?

25) Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi, yazarın gezmekten hoşlanmasının nedenlerinden biri **olamaz**?

- A) Farklı yaşam biçimleriyle tanışmak
B) Yeni ülkeler görmek
C) Dünyanın çeşitli ülkelerini tanımak
D) Yeni kurulan ülkeleri incelemek

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

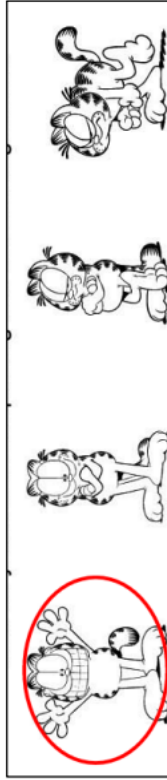
Adı Soyadı:

Sınıf:

Numarası

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine almınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

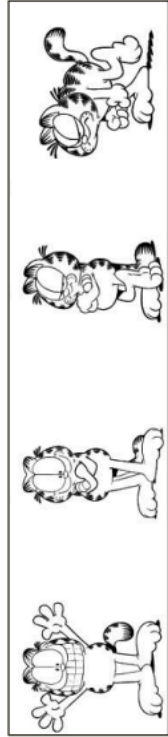
Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



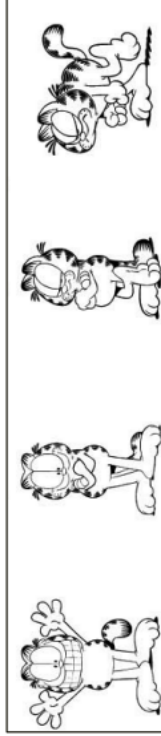
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



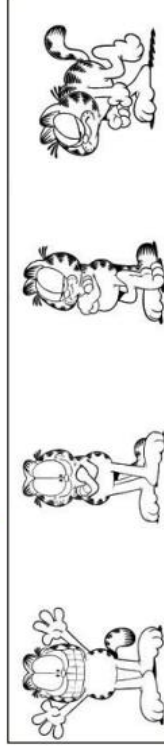
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



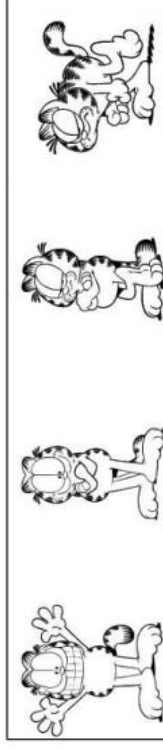
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



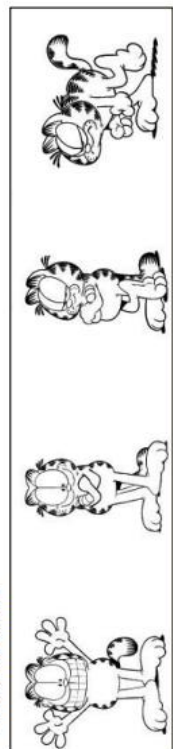
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



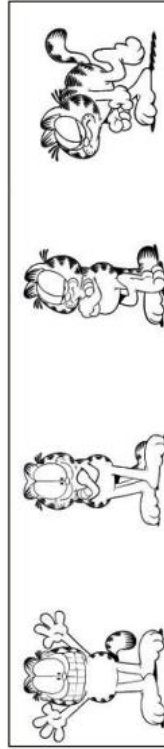
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



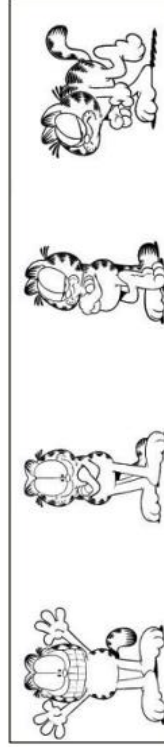
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



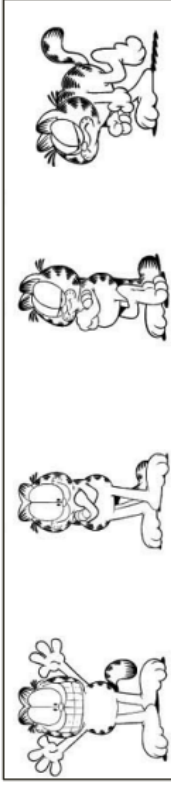
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



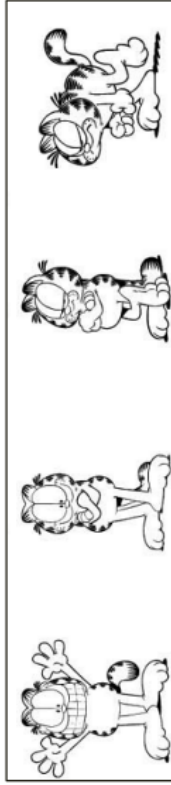
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



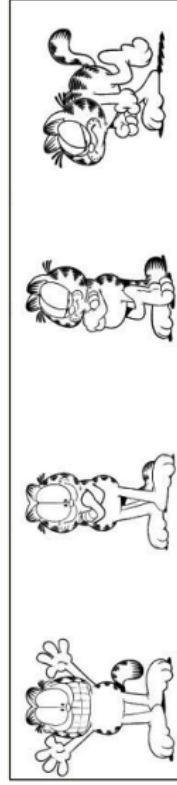
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



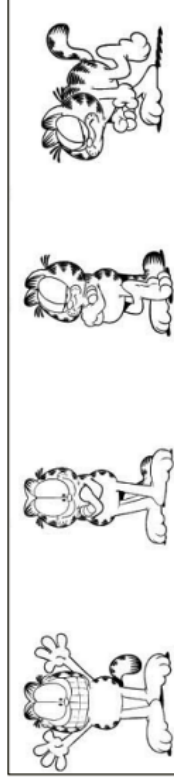
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



EK-6. Etkinlik-1

SERENGETİ ULUSAL PARKI

Serengeti Ulusal Parkı, Afrika Kıtası'nın Tanzanya ülkesinde bulunan coğrafi bölgedir. Çok büyük bir alana sahiptir. Safari turlarıyla meşhur olan bu alan çok çeşitli hayvanların yaşam alanı olarak bilinmektedir. Ayrıca bu alan birçok kara hayvanının göç bölgesidir. Bu anlamda Afrika'nın 7 doğal harikası ve Dünya'nın 10 doğal harikasından biri olarak kabul edilmektedir. Burada Afrika'nın beş büyük hayvanı olarak bilinen aslan, fil, leopar, gergedan ve bufalonun hepsi görülür. Bölge çok geniş aslan popülasyonuna sahiptir. Bölgede 500'den fazla kuş türü yaşamaktadır.

Serengeti Ulusal Parkı'nda çok çeşitli alanlar bulunmaktadır. Bu alan; ormanlık alanlar, su havzaları ve çeşitli sazlıklar içermektedir. Serengeti kelimesi bulunduğu halkın dilinde "açsuz bucaksız ova" anlamına gelmektedir.

Serengeti Ulusal Parkı'nın bulunduğu bölgede 4 mevsimi görmek mümkündür. Buraya turistik amaçlı safari turuna gelenler tur boyunca bu güzellikleri görmektedir. Bu bölgede yaşayan halk genellikle hayvanlıkla geçinmektedir. Halk, besledikleri hayvanların güvenliğini sağlama konusunda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Çünkü yaşayan vahşi hayvanlar tehditler oluşturmaktadır. Gündüz otlatmaya çıkardıkları hayvanların gece güvenliğini sağlamak için etrafı çitli alanlar oluşturup bu alanlarda dönüşümlü olarak gece nöbeti tutmaktadırlar.



SORULAR

1. Serengeti Ulusal Parkı hangi kıtada bulunmaktadır?

2. Bu bölge nesiyle ünlüdür?

3. Afrika'nın 5 büyük hayvanı olarak bilinen varlıkları hangisidir?

4. Serengeti kelimesi bulunduğu halkın dilinde ne anlama gelmektedir?

- A. Bir çok canlı türünün yaşadığı yer
- B. Sularla kaplı alan
- C. Çöl bölgesi
- D. Açsuz bucaksız ova

5. Halk gece hayvanlarını korumak için aşağıdakilerden hangisi yapmaktadır?

- A. Etrafı çitli alanlar oluşturup bu alanlarda dönüşümlü olarak gece nöbeti tutmaktadırlar.
- B. Vahşi hayvanları korkutarak uzaklaştırmaktadırlar.
- C. Evlerinin önüne kapan kurmaktadırlar.
- D. Hayvanların bulunduğu yerin yanına kuyu kazmaktadırlar.

ASLAN İLE FARE

Günün birinde bir ormanda kral aslan uyuyormuş. Aslanı gören fare onunla oynamanın zevkli olabileceğini düşünmüş ve aslanın üstüne çıkmış. Kuyruğundan aşağı doğru kayarak eğleniyormuş. Aslan birden uyanmış ve pençesiyle fareyi yakalayvermiş. Fare çok korkmuş. "Ne olur kralım beni yeme, günün birinde bende sana yardım ederim." demiş. Aslan, küçücük farenin ona nasıl yardım edebileceğini düşünmüş ve onu serbest bırakmış. "Şanslısın, yemeğimi yeni yemiştin." demiş.



Aslan daha sonra ormandan geziyormuş. Az ileride avcılar fare kapanı hazırlıyorlarmış. Aslan kapanı görmemiş ve onun üstüne bastığında tuzağa yakanlanmış. Avcılar aslanı yukarı çekmişler. Kükremeye başlayan aslanın sesini duyan hayvanlar ona yardım etmemiş ama fare hemen yardıma koşmuş. "Kralım, sizi kurtarmaya geldim." demiş. Bu sırada avcılarda aslanı koymak için büyük bir tekerlekli kafes almak için köyü yolunu tutmuşlar. Fare aslanın kuyruğundan tutarak yukarı çıkmış ve ipi kemirmeye başlamış. Bütün ipi kemiren fare, aslanı kurtarmış ve kral, fareye çok teşekkür etmiş. Bundan sonra ormanın prensi sensin demiş. Fare de teşekkür ederek gitmek üzereyken aslan ona, "Dur, nereye gidiyorsun? Benimle oynamak istemez misin?" demiş. Fare de aslanın üstüne çıkmış, bu esnada avcılar geliyormuş. Aslan kükreyerek onları kovalamış ve arkalarından gülmüşler.

Bu günden sonra da aslan ile fare çok iyi arkadaş olmuşlar ve ömür boyu birlikte oynamışlar.

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Doğru seçeneği işaretleyelim.

1. Aslan neden uyanmış?

2. Fare, aslanın üzerinde ne yapıyormuş?

3. Aslanı kim yakalamak istemiş?

4. Metnin ana fikri nedir?

- A. Fazla merak iyi değildir.
- B. İyilik eden, iyilik bulur.
- C. Herkesle oyun oynanmaz.
- D. El elden üstündür.

5. Metnin son cümlesinde tek başına anlamı olmayan kaç kelime vardır?

- A. 2
- B. 3
- C. 4
- C. 5

EK-7. Etkinlik-2

ÖĞRETMENLER GÜNÜ

Ders bitince çocuklar tenüffüse çıktılar. Ali, arkadaşlarına bir hafta sonra öğretmenler günü olduğunu söyledi. Merve bunu duyunca çok şaşırıldı. Çünkü öğretmenini çok seviyordu ve sınav telaşından öğretmenler gününü unutmuştu.

Çocuklar aralarında öğretmenlerine bir sürpriz yapma fikri konusunda anlaştılar. Nasıl bir sürpriz yapacaklarını düşünmeye başladılar. O sırada ders zili çaldı ve derse girdiler. Ders Türkçeydi. Dersteki okuma metninin ana düşüncesi ağaçların insanlığa katkılarıydı. Ayşe'nin aklına Öğretmenler Günü sürprizi olarak; okulun uygulama bahçesine öğretmenlerinin adına ağaç dikme fikri geldi. Ayşe, teneffüsü ipe çekiyordu. Teneffüs zili çaldı ve tüm çocuklar tekrar aynı yerde buluştular. Ayşe hemen aklına gelen fikirden arkadaşlarına bahsetti. Tüm çocuklar bu fikri çok beğendi. Hemen iş bölümü yaptılar. Hakan, babasının fidan bulma konusunda yardımcı olacağını söyledi. Çocuklar bunu duyunca çok sevindi. Hakan eve gidince babasına durumu anlattı. Babası Öğretmenler Günü'nden bir gün önce çeşitli ağaç türlerinden oluşan on fidanı okula getirdi. Diğer çocuklar da anne ve babalarıyla fidan dikimi için gerekli malzemeleri getirmişti. Yardımlaşarak tüm fidanları diktiler.

Öğretmenler Günü geldiğinde çocuklar erkenden okula geldiler ve öğretmenlerini beklemeye başladılar. Öğretmenleri gelince çocuklar, öğretmenlerini o alana götürdüler. Öğretmen bu sürpriz karşısında çok mutlu oldu ve tüm sınıfa teşekkür etti.

👉 Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Doğru seçeneği işaretleyelim.



1. Öğretmenler gününü kim hatırlattı?

2. Sınav telaşından öğretmenler gününü unutan kimdi?

3. Ayşe'nin aklına öğretmenler günü sürprizi için ne geldi?

4. Çocuklar fidanları nereye diktiler?

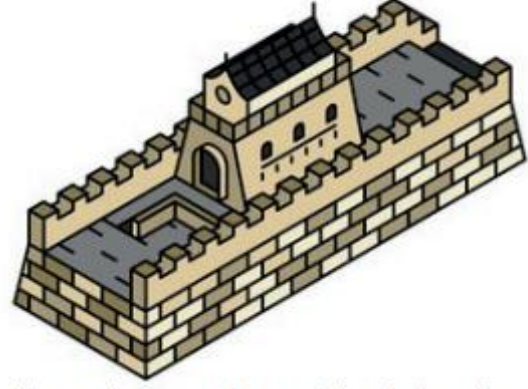
- A. dere kenanna
- B. ormana
- C. okulun uygulama bahçesine
- D. yol kenanna

4. Çocuklar kaç fidan dikti?

- A. 3
- B. 5
- C. 8
- D. 10

ÇİN SEDDİ

Çin Seddi, Çin'in kuzeybatısı boyunca uzanan, dünyanın en uzun savunma duvarıdır. Mİllattan önce yapılmış olup yapımı çok uzun sürmüştür. Çin Seddi uzaydan bakıldığında ince, uzun bir dere gibi görülebilen, insan eliyle yapılmış tek eserdir. Toplam uzunluğu 8850 kilometre olan bu yapının yapımında sekiz bin kişinin çalıştığı söylenmektedir.



Bu yapı Hun Devletinden gelecek sal-

dınlara karşı savunma amaçlı yapılmış bir yapıdır. Yapımından sonra kemer, kale gibi birçok isimle anılmıştır. Daha sonra "Mor Hudut", "Dünya'nın Ejdarhası" olarak isimlendirilen yapı "Çin Seddi" ismini günümüze yakın bir tarih olan 19 yy'da almıştır. Yapımında kullanılan malzeme zamanın şartlarında kolayca bulunabilecek toprak, taş, plastik, ahşap, tuğla gibi malzemelerden oluşmaktadır. El arabası Çin Seddi'nin inşası sırasında bulunmuş ve yapımı esnasında kullanılmıştır.

Çin Seddi'nin yapımı oldukça uzun bir süre öncesine dayansa da Avrupa bu yapıyı 1600'lü yıllarda ünlü keşifler sayesinde öğrenmiştir. Çin Seddi'ni her yıl 10 milyonu aşkın turist ziyaret etmektedir.

 Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Çin Seddi'nin yapımı ne kadar sürmüştür?

2. Çin Seddi uzaydan nasıl görülmektedir?

3. Çin Seddi'nin toplam uzunluğu ne kadardır?

4. Aşağıdakilerden hangisi Çin Seddi'nin anıldığı isimlerden biri değildir?

- A. Kale
- B. Kemer
- C. Mor Hudut
- D. Aslan Pençesi

5. Aşağıdakilerden hangisi Çin Seddi'nin yapıldığı esnada icat edilmiştir?

- A. El feneri
- B. Otomobil
- C. El arabası
- D. Tekerlek

DOĞANIN İNTİKAMI

Zamanın birinde, doğa harikası bir yerde verimli topraklarda yaşayan insanlar varmış. Bu yerin doğal zenginlikleri herkesin dilindeymiş. Topraklarına ne ekilse yetişiyor, güneş bu yeri her daim ısıtıyor, yağmur herkesin uyuduğu vakitte yağıyormuş. Yağan yağmur çiftçinin ektiği ekini çok kısa zamanda büyütüyormuş. Buradaki insanlar bu zenginliklerle çok rahat bir hayat sürüyormuş.



Başta doğaya saygılı davranan bu insanlar zamanla doğaya karşı duyarsızlaşmaya başlamışlar. Doğa onların her istediğini verince onlar da bu zenginliğin her zaman süreceğini düşünmüşler. Suyu hor kullanıp, ormandaki ağaçları kesmişler. Hayvanların yaşam alanlarına müdahalede bulunup hayvanların o bölgeyi terketmelerine neden olmuşlar. Doğanın kaynakları bir süre daha onlara güzelliklerini göstermeye devam etmiş. Ama bu bölgede yaşayan insanlar doğaya karşı yaptıklarından vazgeçmemiş.

Bu yaptıkları devam ederken artık Güneş kendini göstermemeye başlamış. Her taraf karanlığa bürünmüş. Kuraklık almış başını gitmiş. Yağmur hiç yağmamış, eldeki su kaynakları içecek su ihtiyacını karşılamayacak noktaya gelmiş. Bu insanlar doğaya verdiği zararı susuz, besinsiz kaldıklarında anlamışlar. Bu yerleşim yerinde yaşayan tüm insanlar toplanıp yaptıkları hata konusunda fikir birliğine varmışlar. Yaptıkları toplantıdan sonra eldeki kaynaklara saygı göstermelerinin ne kadar önemli olduğunu kavramışlar. Zamanla doğadaki varlıklar bu olayı anlamış ve kaynaklarını tekrar seferber etmiş. Buradaki insanlar uzun zaman boyunca bu olayları hiç unutamamışlar.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Bu yerleşim yerine, insanlar olumsuz etki etmeden ön önce yağmur ne zaman yağıyormuş?
.....
.....
2. Bu yerdeki zenginlikler zamanla neden kaybolmaya başlamış?
.....
.....
3. Metnin konusu nedir?
.....
.....
4. Güneş kendini göstermeyince ne olmuş?
A. Her taraf karanlığa bürünmüş.
B. Sık yağmur yağmış.
C. Ekinler hızlı büyümüş.
D. İnsanlar sıcaktan kurtulmuş.
5. Metnin ilk cümlesinde kaç kelime vardır?
A. 8
B. 9
C. 10
D. 11

ORMANDA KEŞİF

Ormanın birinde mutlu mutlu bir arada yaşayan birçok hayvanlar varmış. Bu hayvanlar birbirlerine sürekli yardım eder, sorunlarını kendi aralarında çözmüş. Bitki bakımından çok zengin olan bu ormanda zamanla değişen iklim şartları ve azalan yağmurlardan dolayı ağaçlar kurumaya, su kaynakları azalmaya başlamış. Hayvanlar ormanın derinliklerine inerek yeni besin kaynakları aramaya başlamışlar. Tavşan



Taki ve üç arkadaşı, diğer hayvanların tam tersi yönüne gidiyor, uzun süre ormana geri dönmüyor- muş. Bu dört arkadaş bir gün gittikleri yerde uçsuz bucaksız bir dere ve bu derenin etrafında yemyeşil ağaçlar görmüşler. Buradaki su ve besin kaynakları herkese yetebilirmiş ama Taki ormandaki diğer hayvanlara haber vermezlerse daha çok beslenebileceklerini söylemiş. Gel zaman git zaman bu hayvanlar hep buraya geliyor, beslenip ormana geri dönüyormuş. Ormandaki hayvanlar zayıflayıp güç kaybederken Taki ve arkadaşları sürekli kilo alıyor ve tüyleri canlanıyormuş. Diğer hayvanlar bu durumdan şüphelenmişler. Bir gün maymunlardan biri, Taki ve arkadaşlarını takip etmiş. Gittikleri yerdeki durumu görmüş. Hemen koşup ormandaki diğer hayvanlara haber vermiş. Diğer hayvanları bu alana getirmiş. Hayvanlar geldikleri yerde ağaç kovuklarına saklanmışlar. Bir de ne görsünler; Taki ve arkadaşları avcılarının kurduğu tuzağın içine düşmüş şekilde çığlık çığlığa bağırıyorlarmış. Hemen yardımlarına koşup bu tuzaktan onları kurtarmışlar. Tavşan Taki bu durum karşısında gözyaşlarını tutamamış. Ben-cilce davrandığını söyleyip onlardan özür dilemiş. Bundan sonra hiçbir zaman yalan söylemeyeceğine söz vermiş. Bu buldukları kaynakta tüm hayvanlar çok güzel zamanlar geçirip mutlu mutlu yaşamışlar.

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Bu ormanda ağaçlar neden kurumaya başlamış?

2. Hayvanlar nasıl besin aramışlar?

3. Metnin ana fikri nedir?

4. Tavşan Taki ve arkadaşlarını kim takip etmiş?

A. Fil
B. Yılan
C. Maymun
D. Aslan

5. Hayvanlar Taki ve arkadaşlarının buldukları alana gelince onları ne halde görmüşler?

A. Koşup oynarken
B. Tuzağa yakalanmış şekilde
C. Yemek yerken
D. Şarkı söylerken

EK-9. Etkinlik-4

ÇANAKKALE GEZİSİ

İlkbahar mevsiminin sıcak bir pazar sabahıydı. Mert ve ailesi Çanakkale'ye yeni gelmişlerdi. Çanakkale'nin tarihi ve turistik güzelliklerini sadece okuduğu kadar biliyordu. Henüz buraları gezme ve görme fırsatı bulamamıştı. Mert bu yüzden okul gezisizine gideceği için çok heyecanlıydı. Erkenden kalktı, elini yüzünü yıkadı. Güzelce kahvaltısını yaptı. Akşamdan hazırladığı kıyafetlerini giydi. Sırt çantasını aldı ve kapıya çıkarak geziye gidecekleri otobüsü beklemeye başladı. Bir süre sonra otobüs görüldü. Mert'i de alıp yola çıktılar.



Kilitbahir Kalesi, Çanakkale Şehitleri Anıtı, Çanakkale Saat kulesi, Aynalı Çarşı, Çimenlik kalesi, başta olmak üzere birçok yere planlanıldığı gibi gidildi. Mert ve diğer öğrenciler gezi boyunca gördüklerinden ve öğretmenlerinin anlattıklarından çok etkilendiler. Bu yerler hakkında kısa notlar almayı da ihmal etmediler. Çanakkale'nin eşsiz manzarası, tarihi dokusu ve gidilen yerlerin tarihin akışına damga vuran yerler olması tüm öğrencileri hayran bırakmıştı. Çok güzel bir gezi sonrası artık eve dönme vakti gelmişti. Öğretmen; öğrencilere yarın Sosyal Bilgiler dersinde geziyi değerlendireceklerini ve tuttıkları notları yanlarında getirmelerini söyledi.

Ertesi gün çocukların aralarındaki konuşmalar, yapılan gezi üzerineydi. Herkes en etkilendiği yerleri arkadaşlarına aktarıyordu. Ders başladı. Öğretmen sırayla herkese yapılan gezi hakkında sorular sordu. Sıra Mert'e gelmişti. Öğretmen, Mert'e ilk başta Çanakkale'nin tarihi ve turistik güzelliklerini nasıl bulduğunu sordu. Mert çok etkilendiğini söyledi. Daha sonra öğretmen, Kilitbahir Kalesi hakkında bilgi vermesini istedi. Mert oradaki notları çok güzel tutmuştu fakat gezi sırasında öğretmenini anlatırken o kadar iyi dinlemişti ki nota bakmaya bile gerek duymadı Kilitbahir Kalesi'nin, Çanakkale Savaşı'nın kazanılmasındaki rolünü çok güzel bir şekilde anlattı. Artık dersin sonuna gelinmişti. Çanakkale'nin tarihimizdeki yeri tüm öğrenciler tarafından çok iyi bir şekilde kavranmıştı.

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Mert geziye gitmeden Çanakkale'nin güzelliklerini ne kadar biliyordu?

2. Geziye ne ile gidilmiştir?

3. Öğretmen, derse öğrencilerin ne getirmelerini istedi?

4. Derste öğretmeni, Mert'ten aşağıdaki yerlerden hangisi hakkında bilgi vermesini istemiştir?

- A. Kilitbahir Kalesi
B. Çanakkale Saat Kulesi
C. Çimenlik Kalesi
D. Aynalı Çarşı

5. Metnin son cümlesindeki eylemin zamanı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Gelecek zaman
B. Şimdiki zaman
C. Geniş zaman
D. Geçmiş zaman

AHMET'İN HEYECANI

Ahmet o gün çok mutlu uyandı. Karne günüydü ve çok özlediği dedesinin yanına gidecekti. Hem dedesini hem de dedesinin yaşadığı yeri özlemişti. Aylardır bunun hayalini kuruyordu. Çünkü yaşadığı yer apartmanlarla doluydu. Dedesinin evi bahçeliydi ve dışarı çıktığı zaman birçok canlı ve bitki görebiliyordu.

Okula gittiğinde suratında bir tebessüm vardı. Arkadaşları, Ahmet'in bu mutlu halini her karne günü görüyordu. Zil çaldı ve çocuklar karnelerini aldılar. Ahmet, bir sene çalışmanın karşılığını çok güzel bir karneyle aldı. Öğretmeni, Ahmet'i bu güzel karnesinden dolayı tebrik etti. Ahmet zil çalar çalmaz evin yolunu tuttu. Eve varınca karnesini annesine gösterdi. Annesi, Ahmet'in karnesinin iyi olmasına çok sevindi. Ahmet, annesine "Ne zaman dedemlere gidiyoruz?" diye sordu. Annesi "Bu sene babanın işlerinden dolayı biraz geç gidebiliriz." diye yanıt verdi. Ahmet, bu duruma çok üzüldü. Akşam babası Selim Bey eve geldi. Ahmet'e iki sürprizi vardı. Birincisi kapıda bekliyordu. Ahmet'in karnesine baktıktan sonra onu kapıya götürdü. Kapıda mor minik bir bisiklet vardı. Ahmet, bisikleti görünce çok sevindi. Diğer sürprizi ise işlerinin ertelendiği ve yarın sabah Ahmet'i dedesinin yanına götürebileceğiydi. Ahmet bu sürprizi duyunca havalara uçtu.

Ertesi sabah, erkenden yola çıktılar. Giderken, Ahmet'in bisikletini de yanlarına aldılar. Yaklaşık 5 saat sonra gidecekleri yere vardılar. Ahmet, bahçede dedesini kuzularla birlikte gördü ve onun yanına koştu. Dedesi, Ahmet'i görünce şaşırıp ve çok sevindi. Çünkü onları daha geç bekliyordu. Selim Bey'in işlerinin ertelendiğinden haberi yoktu. O gün Ahmet, ağaçların arasında koşup eğlendi. Bisikletini kullanmayı da ihmal etmedi. Yorgunluktan akşamın ilk saatlerinde uyuyuverdi.

O yaz Ahmet ve ailesi 2 ay burada kaldılar. Ahmet bu süreçte hem dedesine işlerinde yardım etti hem de kirlarda koşup oynadı. Çok güzel zamanlar geçirdi. Ahmet, burada okulda anlatacağı birçok anı biriktirdi.

→ Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Ahmet'in okula gittiğinde suratında neden bir tebessüm vardı?
.....
.....
.....
2. Annesi, Ahmet'in karnesini görünce nasıl hissetti?
.....
.....
.....
3. Annesi, Ahmet'e neden dedesinin yanına gideceğinin ertelendiğini söyledi?
.....
.....
.....
4. Babasının, Ahmet'e ilk sürprizi neydi?
A. Sarı bir uçurtma
B. Renkli bir top
C. Mor, minik bir bisiklet
D. Oyuncak bir ayıcık
5. Ahmet, ilk olarak dedesini nerede gördü?
A. Bahçede kuzuların yanında
B. Evin balkonunda
C. Dere kenarında
D. Köpeklerin yanında

EK-10. Uygulama Örnekleri

Kontrol Grubu Okuma Yönelik Tutumu Ö21

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı:

Sınıf:

Numarası

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

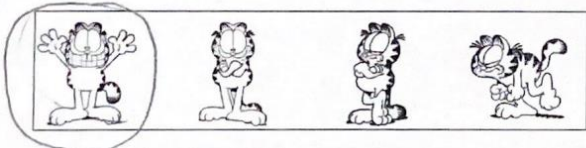
Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

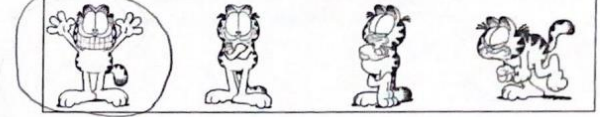
Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

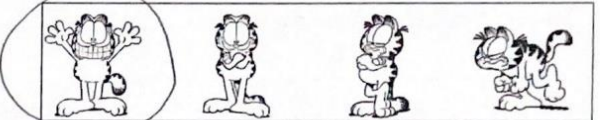
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



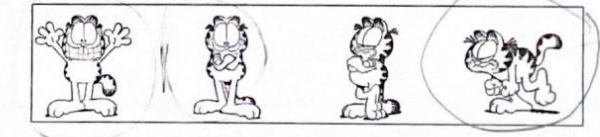
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



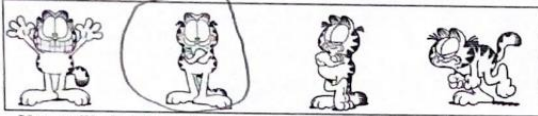
4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



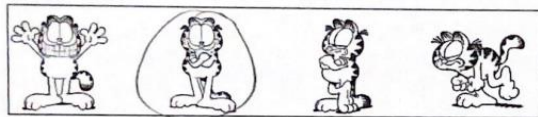
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



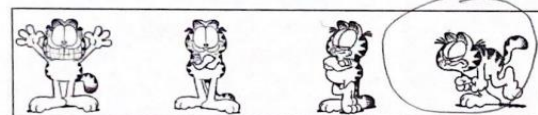
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



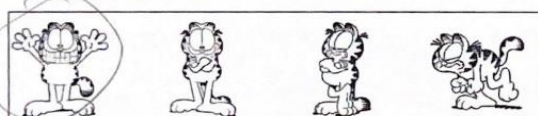
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



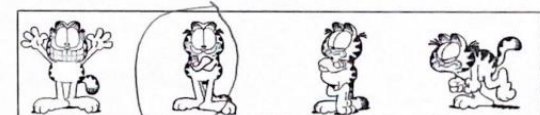
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



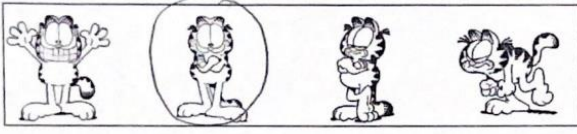
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



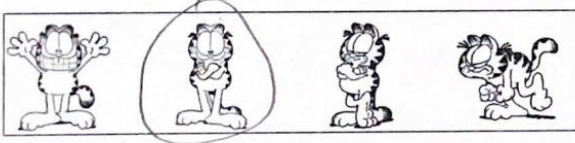
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



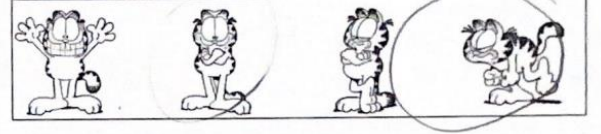
17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



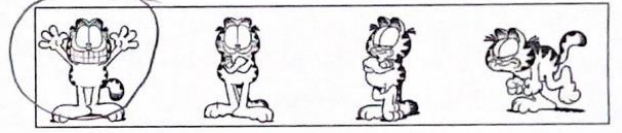
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



Kontrol Grubu Okuma Yönelik Tutumu Öz3

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

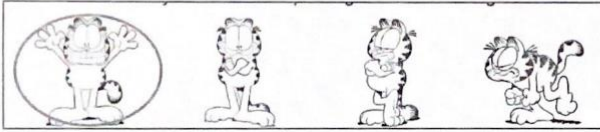
Adı Soyadı:

Sınıf:

Numarası

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

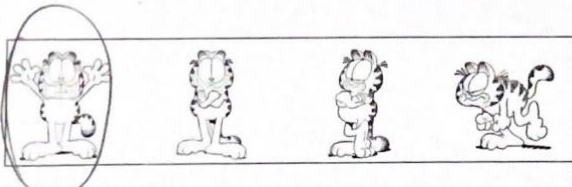
Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



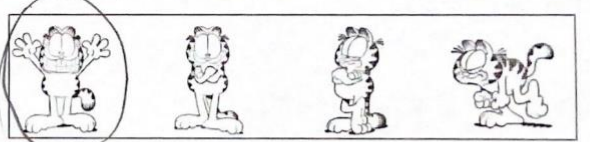
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



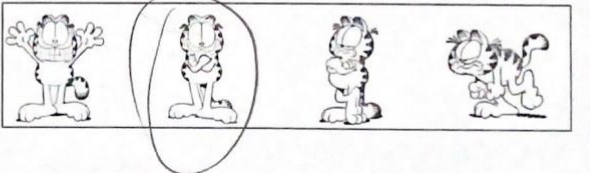
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



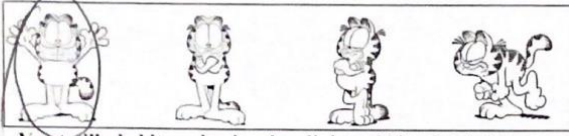
4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



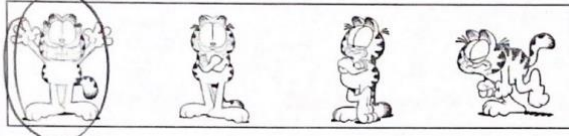
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



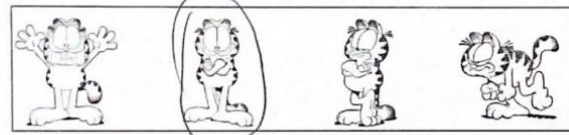
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



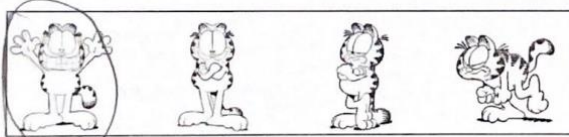
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



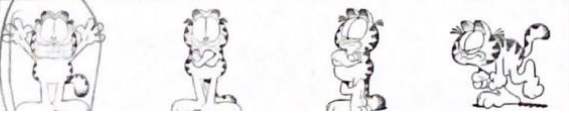
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



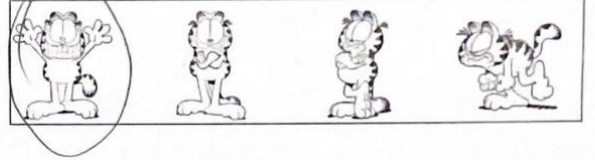
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



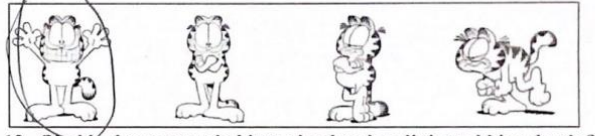
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



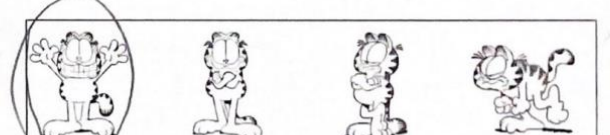
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



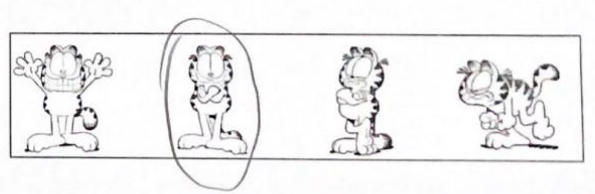
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



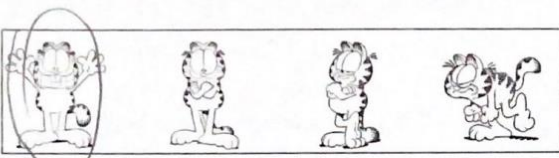
13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



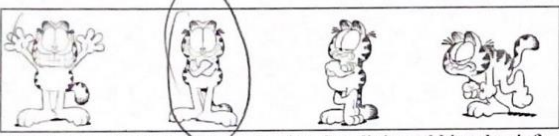
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



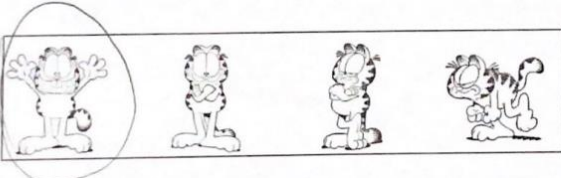
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



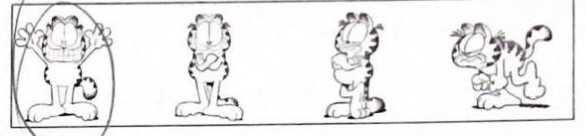
17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



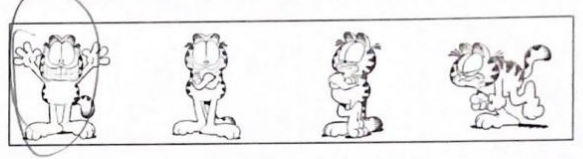
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



Fatma otomobilini park edip, hafta sonunu kendisiyle geçirecek olan Nuran'ı karşılamak üzere hızlı adımlarla istasyona girdi. Fatma'nın arkadaşları hafta sonlarında sık sık ona gelirlerdi, fakat Nuran'ın ziyareti biraz farklıydı. Nuran ve Fatma birbirlerini 15 yıldır görmemişlerdi. Üniversitedeyken birlikte 2 yıl aynı odayı paylaşmışlardı. Okulu bitirdiklerinde evlenmişler ve Nuran uzun süre eşiyle birlikte yurt dışında kalmıştı. Fatma kendine sormaya başladı: "Uzun yıllar sonra acaba birbirimizi tanıyabilecek miyiz?" Fatma o sırada Nuran'ın eski unutulmaz gülümsemesiyle ona doğru yaklaşıyordu.

(17-20. soruları paragrafa göre yanıtlayınız.)

17. Paragrafın başına eklenebilecek en uygun

şeyi seçiniz?

A. Akşamüzeri trafik hiç olmadığı kadar

sıkıştı.

B. Fatma arabada giderken uzun yıllardan beri görmediği arkadaşını düşünüyordu.

C. Fatma arkadaşını beklemekten çok sıkılmıştı.

D. Fatma telaşlı bir şekilde eşine acele etmeleri gerektiğini söylüyordu.

18. Fatma neden endişeliydi?

A. Nuran'ın eşi uzun yıllar sonra değişmiş olabilir.

B. Otomobilini park edecek yer bulamayabilirdi.

C. Fatma, hafta sonu için gelme konusunda fikrini değiştirmiş olabilirdi.

D. Nuran ve kendisi uzun yıllar sonra birbirlerini tanımayabilirdi.

19. Fatma ve Nuran ne zamandan beri arkadaşlıklar?

A. Üniversite yıllarından beri.

B. Çocukluk yıllarından beri.

C. Lise yıllarından beri.

D. İki yıl önce tanışmışlardı.

20. Okuduğunuz metne göre kim yurt dışında kalmıştı?

A. Fatma

B. Fatma ve eşi

C. Nuran ve eşi

D. Fatma'nın bütün dostları

Adı soyadı :
Sınıfı:

92

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ - SON

EKMEK

Tarlaya tohumu çiftçi atınca
Çimlenen taneler başak oluyor.
Biçilip, dövülüp ayıklanınca
Harmanda çuvala ekin oluyor.

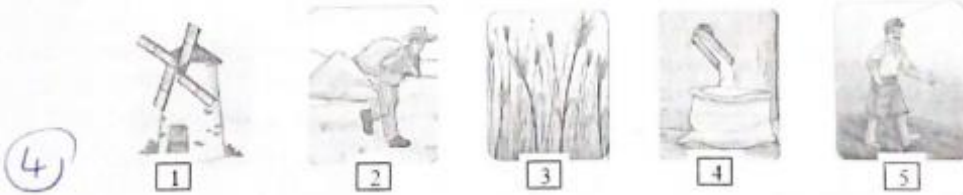
En iyi tahıllar yıkanır, kurur,
Değirmene gider, öğünür durur.
Elekten un geçer, kepek ayrılır,
Teknenin içinde hamur karılır.

Fırında çeşitli ekmekler pişer,
Tartılıp satılır, birer ikişer.
Soframıza gelir bir besin verir, yenerek.

Boş yere sarf etme ekmeği asla,
Onun kıymetini var sen kıyasla...
(Ali Osman ATAK)

(1-3. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

- 4) 1) Yukarıdaki şiire göre çiftçi tarlaya tohum atınca aşağıdakilerden hangisini **daha öncel**de etmiştir?
A) Ekin B) Tahıl C) Başak D) Buğday
- 4) 2) Yukarıdaki şiire göre "**Boş yere sarf etme ekmeği asla**"mlesinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?
A) İhtiyacımız kadar ekmeğe tüketmemiz gerektiği B) Ekmeği fazla tüketmemiz gerektiği
C) Ekmeğin diğer besinlerden daha önemli olduğu D) Hiç ekmeğe yemememiz gerektiği
- 3) Okuduğunuz şiirde anlatılanların sırası aşağıdaki görsellerde karışık olarak verilmiştir. Verilen görselleri şiirde anlatılanlara göre sıralayınız.



- A) 5 - 2 - 1 - 3 - 4 B) 2 - 5 - 1 - 4 - 3
C) 5 - 3 - 2 - 1 - 4 D) 2 - 5 - 1 - 3 - 4

- 4) 4) "Roman yazarları eserlerinde mutlaka ya kendilerini ya da düşlerini anlatırlar." cümlesinde altı çizili kelimelerden hangisi cümlemin anlamını bozmaktadır?
A) yazarları B) ya C) düşlerini D) mutlaka

Güneşli bir yaz günü, bir tarlanın üzerinde bir çift turuncu-siyah kanat havada yol alıyor. Bunlar bir kral kelebeğin **göz alıcı** kanatları. Kral kelebeği çiçekten çiçeğe uçar. Çiçeğin üzerinde çok kısa bir süre durur, sonra yine havalanır.

5) Yukarıda okuduğunuz metinde koyu renkle yazılan ifade ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- 4) ☐ A) çok değerli ☐ B) göze zarar veren ☒ C) çok dikkat çekici ☐ D) görülmeyecek kadar küçük

"Gelin tanış olalım,
İşi kolay kılalım
Sevelim sevillelim
Bu dünya kimseye kalmaz." (Yunus EMRE)

6) Yukarıdaki dizelerde aşağıdaki kavramlardan hangisine yer **verilmemiştir**?

- 4) ☐ A) Sevgi ☒ B) Başarı ☐ C) Birlik ve beraberlik ☐ D) Kardeşlik

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnel bir yargı vardır?

- ☐ A) Akşam yağmur yağdıktan sonra etrafı güzel bir toprak kokusu sardı.
☒ B) Hafta sonu piknik için gittiğimiz köyün suyu çok soğuktu.
☐ C) Hayatımda gördüğüm en iyi insan Ahmet Öğretmen'di.
☐ D) Okulumuzda, 15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma Programı düzenlendi.

8) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "abartma" yapılmamıştır?

- 4) ☐ A) Yıllarca bize saçını süpürge etti.
☒ B) Şiddetli fırtınadan dolayı birçok evin çatısı uçtu.
☐ C) İki dakika da evin bütün işlerini bitirdi.
☐ D) Haberi duyunca kalbi yerinden çıkacak gibiydi.

- (I) Mısır Müzesi'nden sonra Doğa Müzesi'ne gidildi.
(II) Mısır'ın dünü ve bugününü, çeşitli eşyalardan izleme fırsatı buldular.
(III) Çocuklar ilk kez gittikleri Mısır Müzesi'ni ilgiyle dolaştılar.
(IV) Çeşit çeşit taşıt, hayvan, iskelet ve değerli taş koleksiyonlarını çocuklar ilgiyle inceledi.

9) Yukarıda verilen cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulmak istendiğinde sıralama nasıl olur?

- 4) ☒ A) III - II - I - IV ☐ B) IV - I - III - II ☐ C) II - III - I - IV ☐ D) I - III - II - IV

10) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

- 4) ☐ A) Bu hikâyenin kahramanlarının hepsi kız idi.
☒ B) Öğrencilerin başarısı geçen yıla göre daha yüksekti.
☐ C) Akıllı çocuk annesini sessizce dinliyordu.
☐ D) Sınıfın içindeki gürültüden dersi anlayamıyordu.

11) Aşağıdakilerden hangisinde gerçek dışı olan bir ifade bulunmaktadır?

- ☒ A) Yaşlı adamın gözyaşları sel oldu aktı.
☐ B) Öğrenciler günde bin soru çözüyordu.
☐ C) Fillerin kocaman kulakları vardı.
☐ D) İki leylek kocaman kanatlarını çırparak ovaya indi.

İKİ FARE

İki fare oyun oynarlarken içi yarisına kadar sütle dolu bir küpün içine düşmüşler. Küpün, iç yüzeyi kaygan, ağız da yüksekti. Bu nedenle fareler çok uğraştıkları halde sıçrayıp dışarı çıkamamışlar. Sütün yüzeyinde kalabilmek için yüzmeye başlamışlar. Bir süre sonra farelerden biri çok yorulmuş. Kurtuluş çaresi olmadığını düşünmüş. Çaresiz olduğunu düşünmek moralini bozmuş. Bu durum umudunu yitirmesine sebep olmuş. Yüzmekten vazgeçmiş. Çok geçmeden küpün dibine batmış. Bir daha da yukarı çıkamamış. Diğer fare ise hiç umutsuzluğa kapılmamış. Buradan çıkmanın mutlaka bir yolu vardır, diye düşünmüş. Hiç durmadan yüzmeye devam etmiş. Ayaklarını çırpmış.

Bir süre sonra fare, ayağının çırpıntısıyla çalkalanan sütün yavaş yavaş katılaştığını ve yağ bağladığını hayretle görmüş. Bu durum cesaretini daha da artırmış. Her çırpınıştaki katılan kısmın biraz daha arttığını görmüş. Az sonra sütün üzerinde kalın bir yağ tabakası oluşmuş. Yağ tabakasına basan fare bir sıçrayışta küpten dışarı çıkmış.

(Gülay İMAMZADE)

(12-15. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

12) Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- 4) A) Umudunu kaybetmeyen fare kurtulmuştur.
B) Farelerden bir tanesi kurtulmuştur.
C) Süt çalkalandıkça üzeri yağ tutmuştur.
D) Umudunu kaybetmeyen fare arkadaşının yardımıyla kurtulmuştur.

13) Aşağıdakilerden hangisi küpün dibine batan fare için söylenebilir?

- 4) A) Kurtulmak için çok fazla çaba göstermiştir.
B) Moralini bozmadan sürekli ayaklarını çırpmıştır.
C) Çabuk yorulup yüzmeyi bırakmıştır.
D) Çalışkan bir fare olduğu için kurtulmuştur.

14) Okuduğunuz metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- 4) A) Fareler sütün yüzeyinde kalmak için ne yapmışlar?
B) Kurtulan fare küpten nasıl çıkmış?
C) Süt nasıl yağ bağlamış?
D) Fareler nerede oynamışlar?

15) Okuduğunuz parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- 4) A) Bir süre çabaladıktan sonra pes etmeliyiz.
B) Arkadaşımız çalışırken biz dinlenmeliyiz.
C) Umudumuzu kaybetmeden çaba göstermeliyiz.
D) Çaresiz kaldığımız durumlarda moralimizi bozmaliyiz.

16) "İnsanları onları anlamaya İyi arkadaşlıklar kurabiliriz." Cümlesindeki boşluklara sırasıyla hangi sözcükler getirilmelidir?

- 4) A) gözlemleyerek – çalışmadan B) sevmeli – uğraşmalı
C) görmüş – çabalamış D) dinler – çalışırsak

17) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde duygusal ifadeye yer verilmemiştir?

- 4) A) Seni sevdiğim kadar onu da severim, bilirsin.
B) Çocuğun sesini duyunca öyle korktum ki aklım başımdan gitti.
C) Küçük kardeşim Osman, koca bir şehirde kaybolmuştu.
D) Öğrenciler 23 Nisan günü çok heyecanlanmıştı.

" Her gün kitapçıya uğrar,
Yeni kitaplar sorarım.
Yüzüm gibi temiz tutar,
Kirlenmesinden korkarım." (M. Necati ÖNGAY)

18) Yukarıda okuduğunuz şiirde yazar neyin kirlenmesinden korkmaktadır?

- A) Kıyafetlerinin B) Yüzünün C) Ellerin D) Kitaplarının

- (I) Ali karneyi aldığı gün sinema veya tiyatroya gider.
(II) Dolabın içinde hiçbir şey yoktu, bu yüzden alışverişe gitti.
(III) Arkadaşı için her şeyi yapmayı göze almıştı.
(IV) Kardeşine yardım ettiği için çok mutlu olmuştu.

19) Yukarıda verilen cümlelerin hangilerinde **neden-sonuç** ilişkisi vardır?

- A) I - II B) II - III C) II - IV D) III - IV

- (I) Nasrettin Hoca herkesi hayranlık ve şaşkınlığa düşüren bir kişidir.
(II) 1208'de Sivrihisar'ın Hortu köyünde doğmuştur.
(III) Babasından dersler alarak Arapça ve dini bilgiler öğrendi.
(IV) Akşehir'de imamlık yaptı ve buraya yerleşti.

20) Yukarıdaki paragrafta numaralandırılmış cümlelerin hangisinde öznel bir ifadeye yer verilmiştir?

- A) I B) II C) III D) IV

"Zor bir çocukluğum oldu. Maddi imkansızlıklar içinde boğuşuyordum. Değil kitap almak, yiyecek bir şeyler alacak paramız bile yoktu. Hayatın bütün yükü, küçük yaşına rağmen omuzlarıma binmişti. Ancak her şeye rağmen....."

21) Yukarıdaki paragrafın anlamlı bir bütün oluşturması için aşağıdaki cümlelerden hangisi ile tamamlanması gerekmektedir?

- A) Geleceği düşünmek beni daha da korkutuyordu.
B) Azimle çalışmaktan hiçbir zaman vazgeçemedim.
C) Birçok kez ümitsizliğe düşmüştüm.
D) Hayatın acı yönleri beni derinden yaralıyordu.

Günlük yaşantımızda bazı insanların bize tuhaf gelen davranışlarını görebiliriz. Kimi duvara dayalı merdivenin altından geçmez bunu uğursuzluk olarak nitelendirir. Kiminin karşısına bir kara kedi çıkarsa o günün kötü geçeceğine inanır. Fakat bunların ne bilimsel ne de sağlam bir dayanağı vardır.

22) Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsan ilişkileri
B) Toplumun yanlış inanışları
C) Bilimin dayanağı
D) Toplumdaki hatalar

Günaydın tavuklar, horozlar
Artık memnunum yaşamaktan.
Sabah erkenden kalktığım zaman
Siz varsınız:
Gündüz işim var, arkadaşlarım
Gece yıldızlar var
Günaydın tavuklar, horozlar!

Necati CUMALI

23) Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- 4) A) Yaşama sevinci B) Doğa sevgisi C) Geçmişe özlem D) İnsan sevgisi

Gezmek, yeni yeni ülkeler görmek, çeşitli doğa olayları, bitki türleriyle karşılaşmak; farklı insan ırklarıyla, akla gelmedik yaşam biçimleriyle tanışmak kısacası dünyayı tanımak öyle güzel ki... Atalarımız, "Çok yaşayan değil çok gezen bilir." demişlerdir. Gerçekten geziler insana kısa sürede çok şey öğretiyor. Geziler sadece eğlenip dinlenilerek hoşça vakit geçirmeye yaramıyor...

(24 - 25. soruları paragrafa göre yanıtlayınız.)

24) Yukarıda okuduğunuz metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- 4) A) Yeni Ülkeler Keşfedelim mi?
B) Çok Yaşayan mı Bilir, Çok Gezen mi Bilir?
C) Yeni Ülkeler mi Farklı İnsanlar mı?
D) Bilmek mi Farklı Gezmek mi?

25) Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi, yazarın gezmekten hoşlanmasının nedenlerinden biri **olamaz**?

- 4) A) Farklı yaşam biçimleriyle tanışmak
B) Yeni ülkeler görmek
C) Dünyanın çeşitli ülkelerini tanımak
D) Yeni kurulan ülkeleri incelemek

Okuyorum, Anlıyorum -

Adı Soyadı =
Sınıfı =

ASLAN İLE FARE

Günün birinde bir ormanda kral aslan uyuyormuş. Aslanı gören fare onunla oynamanın zevkli olabileceğini düşünmüş ve aslanın üstüne çıkmış. Kuyruğundan aşağı doğru kayarak eğleniyormuş. Aslan birden uyanmış ve pençesiyle fareyi yakalamış. Fare çok korkmuş. "Ne olur kralım beni yeme, günün birinde bende sana yardım ederim." demiş. Aslan, küçük farenin ona nasıl yardım edebileceğini düşünmüş ve onu serbest bırakmış. "Şanslısın, yemeğimi yeni yemiştim." demiş.



Aslan daha sonra ormandan geziyormuş. Az ileride avalar fare kapını hazırlıyorlarmış. Aslan kapını görmemiş ve onun üstüne bastığında tuzağa yakalanmış. Avalar aslanı yukarı çekmişler. Külmeye başlayan aslanın sesini duyan hayvanlar ona yardım etmemiş ama fare hemen yardıma koşmuş. "Kralım, sizi kurtarmaya geldim." demiş. Bu sırada avalarda aslanı koymak için büyük bir tekerlekli kafes almak için köyü yolunu tutmuşlar. Fare aslanın kuyruğundan tutarak yukarı çıkmış ve ipi kemirmeye başlamış. Bütün ipi kemiren fare, aslanı kurtarmış ve kral, fareye çok teşekkür etmiş. Bundan sonra ormanın prensi sensin demiş. Fare de teşekkür ederek gitmek üzereyken aslan ona, "Dur, nereye gidiyorsun? Benimle oynamak istemez misin?" demiş. Fare de aslanın üstüne çıkmış, bu esnada avalar geliyormuş. Aslan külmeye başlamış ve arkalarından gülmüşler.

Bu günden sonra aslan ile fare çok iyi arkadaş olmuşlar ve emür boğaz bitkisi ormanında

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Doğru seçeneği işaretleyelim.

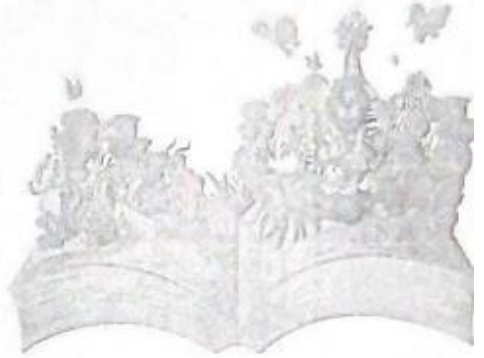
1. Aslan neden uyanmış? Fare onun oynadığı için	4. Metnin ana fikri nedir? A. Fazla merak iyi değildir. B. İyilik eden, iyilik bulur. C. Herkesle oyun oynamaz. D. El elden üstündür.
2. Fare, aslanın üzerinde ne yapıyormuş? Oyun oynuyormuş.	5. Metnin son cümlesinde tek başına anlamı olmayan kaç kelime vardır? A. 2 B. 3 C. 4 D. 5
3. Aslanı kim yakalamak istemiş? Avalar yakalamak istemiş.	

SERENGETİ ULUSAL PARKI

Serengeti Ulusal Parkı, Afrika Kıtası'nın Tanzanya ülkesinde bulunan coğrafi bölgedir. Çok büyük bir alana sahiptir. Safari turlarıyla meşhur olan bu alan çok çeşitli hayvanların yaşam alanı olarak bilinmektedir. Ayrıca bu alan birçok kara hayvanının göç bölgesidir. Bu anlamda Afrika'nın 7 doğal harikası ve Dünya'nın 10 doğal harikasından biri olarak kabul edilmektedir. Burada Afrika'nın beş büyük hayvanı olarak bilinen aslan, fil, leopar, gergedan ve bufalanın hepsi görülür. Bölge çok geniş aslan popülasyonuna sahiptir. Bölgede 500'den fazla kuş türü yaşamaktadır.

Serengeti Ulusal Parkı'nda çok çeşitli alanlar bulunmaktadır. Bu alan; ormanlık alanlar, su havzaları ve çeşitli sazlıklar içermektedir. Serengeti kelimesi bulunduğu halkın dilinde 'suz bucaksız ova' anlamına gelmektedir.

Serengeti Ulusal Parkı'nın bulunduğu bölgede 4 mevsimi görmek mümkündür. Buraya turistik amaçlı safari turuna gelenler tur boyunca bu güzellikleri görmektedir. Bu bölgede yaşayan halk genellikle hayvanlıkla geçinmektedir. Halk besledikleri hayvanların güvenliğini sağlama konusunda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Çünkü yaşayan vahşi hayvanlar tehditler oluşturmaktadır. Gündüz otlatmaya çıkardıkları hayvanların gece güvenliğini sağlamak için etraflı çitli alanlar oluşturup bu alanlarda dönüşümlü olarak gece nöbeti tutmaktadırlar.



SORULAR

1. Serengeti Ulusal Parkı hangi kıtada bulunmaktadır?

Afrika Kıtası'nda bulunmaktadır.

2. Bu bölge neyle ünlüdür?

Safari turlarıyla meşhurdur.

3. Afrika'nın 5 büyük hayvanı olarak bilinen varlıkları hangisidir?

Aslan, fil, leopar, gergedan ve bufalonundur.

4. Serengeti kelimesi bulunduğu halkın dilinde ne anlamı gelmektedir?

A. Bir çok canlı türünün yaşadığı yer
B. Sularla kaplı alan
C. Çöl bölgesi
D. Uçsuz bucaksız ova

5. Halk gece hayvanlarını korumak için yaptıkları şeylerden hangisi yapmaktadır?

A. Etraflı çitli alanlar oluşturup bu alanlarda dönüşümlü olarak gece nöbeti tutmaktadırlar.
B. Vahşi hayvanları korkutarak uzaklaştırmaktadırlar.
C. Evlerinin önüne kapan tutmaktadırlar.
D. Hayvanların bulunduğu yerin yanına kuyu kazmaktadırlar.

AD: _____
SOYADI: _____
SINIFINUMARASI: _____

2

TÜRKÇE

ÖĞRETMENLER GÜNÜ

Ders bitince çocuklar tenüffuse çıktılar. Ali arkadaşlarına bir hafta sonra öğretmenler günü olduğunu söyledi. Merve bunu duyunca çok şaşırıldı. Çünkü öğretmenini çok seviyordu ve sınav telaşından öğretmenler gününü unutmuştu.

Çocuklar aralarında öğretmenlerine bir sürpriz yapma fikri konusunda anlaştılar. Nasıl bir sürpriz yapacaklarını düşünmeye başladılar. O sırada ders zili çaldı ve derse giriler. Ders Türkçeydi. Derste okuma metninin ana düşüncesi ağaçların insanlığa katkısıydı. Ayşe'nin aklına Öğretmenler Günü sürprizi olarak okulun uygulama bahçesine öğretmenlerinin adına ağac dikme fikri geldi. Ayşe, teneffüsü ipte çekiyordu. Teneffüs zili çaldı ve tüm çocuklar tekrar aynı yerde buluştular. Ayşe hemen aklına gelen fikirden arkadaşlarına bahsetti. Tüm çocuklar bu fikri çok beğendi. Hemen iş bölümü yaptılar. Hakan, babasının fidan bulma konusunda yardımcı olacağını söyledi. Çocuklar bunu duyunca çok sevindi. Hakan eve gidince babasına durumu anlattı. Babası Öğretmenler Günü'nden bir gün önce çeşitli ağaç türlerinden oluşan on fidanı okula getirdi. Diğer çocuklar da anne ve babalarıyla fidan dikimi için gerekli malzemeleri getirmişti. Yardımlaşarak tüm fidanları diktiler.

Öğretmenler Günü geldiğinde çocuklar erkenden okula geldiler ve öğretmenlerini beklemeye başladılar. Öğretmenleri gelince çocuklar, öğretmenlerini o alana götürdüler. Öğretmen bu sürpriz karşısında çok mutlu oldu ve tüm sınıfa teşekkür etti.

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım. Doğru seçeneği işaretleyelim.



1. Öğretmenler gününü kim hatırlattı?

Ali hatırlattı

2. Sınav telaşından öğretmenler gününü unutan kimdi?

Merve unuttu

3. Ayşe'nin aklına öğretmenler günü sürprizi için ne geldi?

ağaç dikme fikri

geldi

4. Çocuklar fidanları nereye diktiler?

A. dere kenarına

B. ormana

☒ C. okulun uygulama bahçesine

D. yol kenarına

4. Çocuklar kaç fidan dikti?

A. 3

B. 5

C. 8

☒ D. 10

ADI
SOYADI
SINIFINUMARASI

2

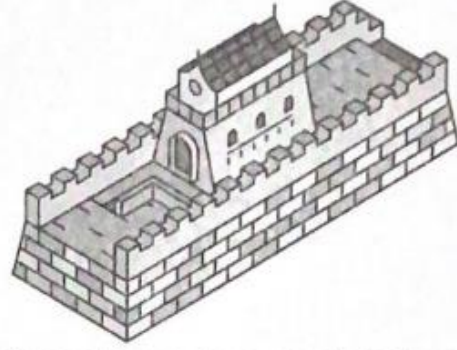
TÜRKÇE

ÇİN SEDDİ

Çin Seddi, Çin'in kuzeybatısı boyunca uzanan, dünyanın en uzun savunma duvarıdır. Mİllattan önce yapılmış olup yapımı çok uzun sürmüştür. Çin Seddi uzaydan bakıldığında ince, uzun bir dere gibi görülebilen, insani eliyle yapılmış tek eserdir. Toplam uzunluğu 8850 kilometre olan bu yapının yapımında sekiz bin kişinin çalıştığı söylenmektedir.

Bu yapı Hun Devletinden gelecek saldırılara karşı savunma amaçlı yapılmış bir yapıdır. Yapımından sonra kerner, kale gibi birçok isimle anılmıştır. Daha sonra "Mor Hudut", "Dünyanın Ejdarhası" olarak isimlendirilen yapı "Çin Seddi" ismini günümüze yakın bir tarih olan 19 yy'da almıştır. Yapımında kullanılan malzeme zamanın şartlarında kolayca bulunabilecek toprak, taş, plastik, ahşap, tuğla gibi malzemelerden oluşmaktadır. El arabası Çin Seddinin inşası sırasında bulunmuş ve yapımı esnasında kullanılmıştır.

Çin Seddinin yapımı oldukça uzun bir süre öncesine dayansa da Avrupa bu yapıyı 1600'lü yıllarda ünlü keşifler sayesinde öğrenmiştir. Çin Seddi'ni her yıl 10 milyonu aşkın turist ziyaret etmektedir.



➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Çin Seddi'nin yapımı ne kadar sürmüştür?

Çok uzun sürmüştür

2. Çin Seddi uzaydan nasıl görülmektedir?

ince uzun bir dere gibi

3. Çin Seddi'nin toplam uzunluğu ne kadardır?

8850

4. Aşağıdakilerden hangisi Çin Seddi'nin anıldığı isimlerden biri değildir?

☒ A. Kale
☒ B. Kerner
☒ C. Mor Hudut
☐ D. Aslan Pencesi

5. Aşağıdakilerden hangisi Çin Seddi'nin yapıldığı esnada icat edilmiştir?

☐ A. El feneri
☐ B. Otomobil
☒ C. El arabası
☐ D. Tekerlek

ADI:
SOYADI:
SINIFI/NUMARASI:

3

TÜRKÇE

DOĞANIN İNTİKAMI

Zamanın birinde, doğa harikası bir yerde verimli topraklarda yaşayan insanlar varmış. Bu yerin doğal zenginlikleri herkesin dilindeymiş. Topraklarına ne ekilse yetişiyor, güneş bu yeri her daim ısıtıyor, yağmur herkesin uyuduğu vakitte yağıyor-muş. Yağın yağmur otlarının ektiği ekini çok kısa zamanda büyütüyormuş. Buradaki insanlar bu zenginliklerle çok rahat bir hayat sürüyor-muş.



Başta doğaya saygılı davranan bu insanlar zamanla doğaya karşı duyarsızlaşmaya başlamışlar. Doğa onların her istediğini verince onlar da bu zenginliğin her zaman süreceğini düşünmüşler. Suyu her kullanıp, ormandaki ağaçları kesmişler. Hayvanların yaşam alanlarına müdahalede bulunup hayvanların o bölgeyi terketmelerine neden olmuşlar. Doğanın kaynakları bir süre daha onlara güzelliklerini göstermeye devam etmiş. Ama bu bölgede yaşayan insanlar doğaya karşı yaptıklarından vazgeçmemiş.

Bu yaptıkları devam ederken artık Güneş kendini göstermemeye başlamış. Her taraf karanlığa bürünmüş. Kuraklık almış başını gitmiş. Yağmur hiç yağmamış, eldeki su kaynakları içecek su ihtiyacını karşılamayacak noktaya gelmiş. Bu insanlar doğaya verdiği zararı susuz, besinsiz kaldıklarında anlamışlar. Bu yerleşim yerinde yaşayan tüm insanlar toplanıp yaptıkları hata konusunda fikir birliğine varmışlar. Yaptıkları toplanımdan sonra eldeki kaynaklara saygı göstermelerinin ne kadar önemli olduğunu kavramışlar. Zamanla doğadaki varlıklar bu olayı anlamış ve kaynaklarını tekrar seferber etmiş. Buradaki insanlar uzun zaman boyunca bu olayları hiç unutamamışlar.

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Bu yerleşim yerine, insanlar olumsuz etki etmeden ön önce yağmur ne zaman yağıyor-muş?

Herkesin uyuduğu vakit yağıyor-muş.

2. Bu yerdeki zenginlikler zamanla neden kaybolmaya başlamış?

İnsanların zarar vermesiyle başlamış, bini.

3. Metnin konusu nedir?

İnsanların doğaya zarar verip zarar verdiğini anlamasıdır.

4. Güneş kendini göstermeyince ne olmuş?

- A. Her taraf karanlığa bürünmüş.
B. Sık yağmur yağmış.
C. Ekinler hızlı büyümüş.
D. İnsanlar sıcaktan kurtulmuş.

5. Metnin ilk cümlesinde kaç kelime vardır?

- A. 8
B. 9
C. 10

D. 11

ADI
SOYADI
SINIFI/NUMARASI

3

TÜRKÇE

ORMANDA KEŞİF

Ormanın birinde mutlu mutlu bir arada yaşayan birçok hayvanlar varmış. Bu hayvanlar birbirlerine sürekli yardım eder, sorunlarını kendi aralarında çözmüş. Bitki bakımından çok zengin olan bu ormanda zamanla değişen iklim şartları ve azalan yağmurlardan dolayı ağaçlar kurumaya, su kaynakları azalmaya başlamış. Hayvanlar ormanın derinliklerine inerek yeni besin kaynakları aramaya başlamışlar. Tavşan



Taki ve uç arkadaşı, diğer hayvanların tam tersi yönüne gidiyor, uzun süre ormana geri dönmuştur. Bu dört arkadaş bir gün gittikleri yerde ucsuz bucaksız bir dere ve bu derenin etrafında yeşil ağaçlar görmüşler. Buradaki su ve besin kaynakları herkese yetebilirmiş ama Taki ormandaki diğer hayvanlara haber vermezlerse daha çok beslenebileceklerini söylemiş. Gel zaman git zaman bu hayvanlar hep buraya geliyor, beslenip ormana geri dönüyormuş. Ormandaki hayvanlar zayıflayıp güç kaybederken Taki ve arkadaşları sürekli kilo alıyor ve tüyleri canlanıyormuş. Diğer hayvanlar bu durumdan şüphelenmişler. Bir gün maymunlardan biri, Taki ve arkadaşlarını takip etmiş. Gittikleri yerdaki durumu görmüş. Hemen koşup ormandaki diğer hayvanlara haber vermiş. Diğer hayvanları bu alana getirmiş. Hayvanlar geldikleri yerde ağaç kovuklarına sığınmışlar. Bir de ne görsünler, Taki ve arkadaşları avcılarının kurduğu tuzakın içine düşmüş şekilde çığlık çığığa bağınıyorlarmış. Hemen yardımlarına koşup bu tuzaktan onları kurtarmışlar. Tavşan Taki bu durum karşısında gozyaşlarını tutamamış. Ben-olice davrandığını söyleyip onlardan özür dilemiş. Bundan sonra hiçbir zaman yalan söylemeyeceğine söz vermiş. Bu buldukları kaynaktaki tüm hayvanlar çok güzel zamanlar geçirip mutlu mutlu yaşamışlar.

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Bu ormanda ağaçlar neden kurumaya başlamış?

Zamanla değişen iklim şartları ve azalan yağmurlardan dolayı

2. Hayvanlar nasıl besin aramışlar?

Ormanın derinliklerine inerek aramışlar.

3. Metnin ana fikri nedir?

Kimseye yalan söylememeliyiz.

4. Tavşan Taki ve arkadaşlarını kim takip etmiş?

☒ Fil
☐ Yılan
☒ Maymun
☐ Aslan

5. Hayvanlar Taki ve arkadaşlarının buldukları alana gelince onları ne halde görmüşler?

☐ Kosup oynarken
☒ Tuzığa yakalanmış şekilde
☐ Yemek yerken
☐ Sarhoş söylerken

ADI
SOYADI
SINIF/NUMARASI

4

TÜRKÇE

AHMET'İN HEYECANI

Ahmet o gün çok mutlu uyandı. Karne günüydü ve çok özlediği dedesinin yanına gidecekti. Hem dedesini hem de dedesinin yaşadığı yeri özlemişti. Aylardır bunun hayalini kuruyordu. Çünkü yaşadığı yer apartmanlarla doluydu. Dedesinin evi bahçeliydi ve dışarı çıktığı zaman birçok canlı ve bitki görebiliyordu.

Okula gittiğinde suratında bir tebessüm vardı. Arkadaşları, Ahmet'in bu mutlu halini her karne günü görüyordu. Zil çaldı ve çocuklar karnelerini aldılar. Ahmet, bir sene çalışmanın karşılığını çok güzel bir karneyle aldı. Öğretmeni, Ahmet'i bu güzel karnesinden dolayı tebrik etti. Ahmet zil çalar olmaz evin yolunu tuttu. Eve varınca karnesini annesine gösterdi. Annesi, Ahmet'in karnesinin iyi olmasına çok sevindi. Ahmet, annesine "Ne zaman dedemlere gidiyoruz?" diye sordu. Annesi "Bu sene babanın işlerinden dolayı biraz geç gidebiliriz" diye yanıt verdi. Ahmet, bu duruma çok üzüldü. Akşam babası Selim Bey eve geldi. Ahmet'e iki sürprizi vardı. Birincisi kapıda bekliyordu. Ahmet'in karnesine baktıktan sonra onu kapıya götürdü. Kapıda mor minik bir bisiklet vardı. Ahmet, bisikleti görünce çok sevindi. Diğer sürprizi ise işlerinin ertelendiği ve yarın sabah Ahmet'i dedesinin yanına götürebileceğiydi. Ahmet bu sürprizi duyunca havalara uçtu.

Ertesi sabah, erkenden yola çıktılar. Giderken, Ahmet'in bisikletini de yanlarına aldılar. Yaklaşık 5 saat sonra gidecekleri yere vardılar. Ahmet, bahçede dedesini kuzularla birlikte gördü ve onun yanına koştu. Dedesi, Ahmet'i görünce şaşırıp ve çok sevindi. Çünkü onları daha geç bekliyordu. Selim Bey'in işlerinin ertelendiğinden haberi yoktu. O gün Ahmet, ağaçların arasında koşup eğlendi. Bisikletini kullanmayı da ihmal etmedi. Yorgunluktan akşamın ilk saatlerinde uyuyuverdi.

O yaz Ahmet ve ailesi 2 ay burada kaldılar. Ahmet bu süreçte hem dedesine işlerinde yardım etti hem de kirlarda koşup oynadı. Çok güzel zamanlar geçirdi. Ahmet, burada okulda anlatacağı birçok anı biriktirdi.

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Ahmet'in okula gittiğinde suratında neden bir tebessüm vardı?

Dedesinin yanına gideceği için.

2. Annesi, Ahmet'in karnesini görünce nasıl hissetti?

Çok sevinçli hissetti.

3. Annesi, Ahmet'e neden dedesinin yanına gideceğinin ertelendiğini söyledi?

Babasının işlerinden dolayı.

4. Babasının, Ahmet'e ilk sürprizi neydi?

A. Sarı bir uçurtma
B. Renkli bir top
C. Mor, minik bir bisiklet
D. Oyuncak bir ayık

5. Ahmet, ilk olarak dedesini nerede gördü?

A. Bahçede kuzuların yanında
B. Evin balkonunda
C. Dere kenarında
D. Köpeklerin yanında

ADI
SOYADI
SINIF/NUMARASI

4

TÜRKÇE

ÇANAKKALE GEZİSİ

İlk bahar mevsiminin sıcak bir pazar sabahıydı. Mert ve ailesi Çanakkale'ye yeni gelmişlerdi. Çanakkale'nin tarihi ve turistik güzelliklerini sadece okuduğu kadar biliyordu. Henüz buraları gezme ve görme fırsatı bulamamıştı. Mert bu yüzden okul gezisine gideceği için çok heyecanlıydı. Erken kalktı, elini yüzünü yıkadı. Güzelce kahvaltısını yaptı. Akşamdan hazırladığı kıyafetlerini giydi. Sırt çantasını aldı ve kapıya çıkarak geziye gidecekleri otobüsü beklemeye başladı. Bir süre sonra otobüs görüldü. Mert'i de alıp yola çıktılar.



Kilitbahır Kalesi, Çanakkale Şehitleri Anıtı, Çanakkale Saat kulesi, Aynalı Çarşı, Çimenlik kalesi, bosta olmak üzere birçok yere planlanıldığı gibi gidildi. Mert ve diğer öğrenciler gezi boyunca gördüklerinden ve öğretmenlerinin anlattıklarından çok etkilendiler. Bu yerler hakkında kısa notlar almayı da ihmal etmediler. Çanakkale'nin eşsiz manzarası, tarihi dokusu ve gidilen yerlerin tarihini aklına damga vuran yerler olması tüm öğrencileri hayran bırakmıştı. Çok güzel bir gezi sonrası artık eve dönme vakti gelmişti. Öğretmen, öğrencilere yarın Sosyal Bilgiler dersinde geziyi değerlendireceklerini ve tuttıkları notları yanlarında getirmelerini söyledi.

Ertesi gün çocukların aralarındaki konuşmalar, yapılan gezi üzerineydi. Herkes en etkilendiği yerleri arkadaşlarına aktarıyordu. Ders başladı. Öğretmen sırayla herkese yapılan gezi hakkında sorular sordu. Sıra Mert'e gelmişti. Öğretmen, Mert'e ilk başta Çanakkale'nin tarihi ve turistik güzelliklerini nasıl bulduğunu sordu. Mert çok etkilendiğini söyledi. Daha sonra öğretmen, Kilitbahır Kalesi hakkında bilgi vermesini istedi. Mert oradaki notları çok güzel tutmuştu fakat gezi sırasında öğretmenini anlatırken o kadar iyi dinlemişti ki nota bakmaya bile gerek duymadı. Kilitbahır Kalesi'nin, Çanakkale Savaşının kazanılmasındaki rolünü çok güzel bir şekilde anlattı. Artık dersin sonuna gelinmişti. Çanakkale'nin tarihimizdeki yeri tüm öğrenciler tarafından çok iyi bir şekilde kavranmıştı.

➡ Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Mert geziye gitmeden Çanakkale'nin güzelliklerini ne kadar biliyordu?

Gezresinden ve kitaplar dan
öğrendiği kadar biliyordu

2. Geziye ne ile gidilmiştir?

Geziye otobüs ile gidilmiştir.

3. Öğretmen, derse öğrencilerin ne getirmelerini istedi?

Gezide tuttıkları notların
getirmelerini istedi

4. Derste öğretmeni, Mert'ten aşağıdaki yerlerden hangisi hakkında bilgi vermesini istemiştir?

A. Kilitbahır Kalesi
B. Çanakkale Saat Kulesi
C. Çimenlik Kalesi
D. Aynalı Çarşı

5. Metnin son cümlesindeki eylemin zamanı aşağıdakilerden hangisidir?

A. Gelecek zaman
B. Şimdiki zaman
C. Geniş zaman
D. Geçmiş zaman

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bigiler

Doğum Yeri Erzurum
Uyruk TC

Eğitim Bilgileri

İlkokul - Ortaokul Erzurum/Merkez-Kayakyolu ÇMİS İlkokulu
Erzurum/Merkez-Yıldızkent İMKB Ortaokulu
Lise Erzurum/Merkez- Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Lisans Erzurum/Atatürk Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği/2016-2020

İş Deneyimi

Ücretli Öğretmen-Erzurum /Merkez/Sabahattin Solakoğlu İlkokulu (2022)
Öğretmen-Erzurum/Hınıs/Elmadalı İlkokulu (2022-2023)
Öğretmen-Erzurum/Hınıs/15 Temmuz İlkokulu (2022-2023)
