
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİ'NİN ETKİSİ

Nurhüda SÖZEN

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOP İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden 36 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nurhüda
Soyadı : SÖZEN
Bölümü : Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim
Dalı İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Okuma Yöntemi'nin Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Guided Reading Method on the development of Comprehension Skills of Students Having Reading Deficits

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nurhüda SÖZEN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nurhüda SÖZEN tarafından hazırlanan "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Okuma Yöntemi'nin Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan:

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) ……

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) ……

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) ……

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

……

Tez Savunma Tarihi: …../…../…….
Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.
Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince desteğini esirgemeyen, varlığı ile onur duyduğum kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hayati Akyol'a tüm yardımları, yaptıkları ve sonsuz anlayışı için yüreğimle teşekkür ediyorum.

Derin bilgi ve deneyimleriyle araştırmama ışık tutan Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL ve Prof. Dr. Muammer Nurlu'ya teşekkür ediyorum.

Verilerin analiz sürecine olan katkılarından dolayı değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN'a, Dr. Sungur GÜREL'e, Ayşen ve Musa Nehir SÖZEN'e teşekkürü bir borç biliyorum.

Ayrıca çalışmamın uygulama sürecinde yer alan değerli öğrencilerime ve bana güvenip çocuklarını emânet eden velîlerime minnettarlığımı sunuyorum.

Son olarak tüm sıkıntılarıma katlanan başta annem, babam, ablam ve kardeşlerim olmak üzere tüm akrabalarım ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Bütün bu güzel insanlarla beni karşılaştıran ve Melis'imi bana veren Rabbim'e şükranlarımı sunuyorum.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİ'NİN ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Nurhüda SÖZEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2017

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, okuma güçlüğü olan öğencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisini incelemektir. Araştırmanın uygulaması, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, 13.02.2015 - 28.06.2015 tarihleri arasında, Siirt Fatih İlkokulu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan ve 3. sınıfı okuyan beş öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak; "yanlış analiz envanteri", "video kayıtları", "yansıtıcı günlük", "sağlık kontrol testleri", "öğrenci ürünleri" ve "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak "okuduğunu anlama başarı testi" hazırlanmış ve uygulanmıştır. Nitel verilerin analizi betimsel analizlerle gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise SPSS 18 paket programından ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden faydalanılmıştır. Öncelikle okuma güçlüğü olan öğrencilerin mevcut durumları yanlış analiz envanteri ve öntest olarak uygulanan okuduğunu anlama başarı testi ile belirlenmiştir. Daha sonra Rehberli Okuma Yöntemi'yle uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 17 hafta sürmüştür. Uygulamalar esnasında öğrencilerdeki gelişimi değerlendirmek ve hangi sınıf düzeyinde metinlerin işleneceğine karar vermek için ara değerlendirmeler yapılmıştır. Ara değerlendirme etkinliklerinde yanlış analaiz envanterinden faydalanılmıştır. Uygulama süreci boyunca ortaya çıkan sorunlar betimlenmiştir. Ayrıca yaşadıkları sürece ilişkin görüşlerini almak için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin rehberli okuma yöntemini benimsedikleri ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Nitel verilerden ulaşılan sonuçlara göre rehberli okuma yönteminin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin giderilmesine ve anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Nicel veriler ile

okuduğunu anlama düzeylerinde (öntest-sontest sonuçlarına göre) istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bağlamında rehberli okuma yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzelerinin yükselmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : OkumaGüçlükleri, Rehberli Okuma Yöntemi, Okumanın Geliştirilmesi

Sayfa Adedi : 305

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

THE EFFECT OF GUIDED READING METHOD ON THE DEVELOPMENT OF COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS HAVING READING DEFICITS

(Doctoral Dissertation)

Nurhüda SÖZEN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2017

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the effects of guided reading method on the development of comprehension skills of students having reading deficits. The research implementation is put into practise with Siirt Fatih primary students between 13.02.2015-28.06.2015 in 2014-2015 Education Year Spring Term. Study group is consisted of five 3 grades students with reading deficits. In the study designed as action research, both qualitative and quantitative data tools are used. As qualitative data tools, "informal reading inventory", "video recordings", "reflective diary", "health control tests", "students products" and semi- structured interview forms" are prepared and carried out. As quantitative data tools, "comprehension reading skill test" is prepared and carried out. Qualitative data analysis is put through with descriptive analyses. In quantitative data analysis, SPSS 18 pocket programme and Wilcoxon Signed Ranks Test are benefited. According to the results achieved from qualitative datas, It is indicated that guided reading method reading contributes to resolve the deficits of students and improve comprehension skills development. According to the findings achieved from semi-structed interviews, It is revealed that students internalize guided reading method and develop a positive attitude to reading. With the quantitative datas, It is determined that there is statistically a meaningful increase in students reading comprehension skills. Based on the results gained, It is determined that guided reading method has an impact on students reading comprehension success increase. First of all, present conditions of students having reading disability have been determined through informal reading inventory and reading comprehension success test used as pre-test. Afterwards, implementations have been carried out by means of Guided Reading Method. Implementations have lasted in 17 weeks. During the

implementations, mid-term evaluations have been carried out in order to evaluate students developments and decide which grade level texts will be practised. In mid-term evaluation activites, informal reading inventory has been used. Problems emerged throughout the implementation process have been described.

Key words : Reading Deficits, Guided Reading Method, Reading Development.

Page Number : 305

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOP İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
ÖZ ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xx**
BÖLÜM I. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Problem Cümlesi **5**
1.3. Araştırmanın Amacı **5**
1.4. Araştırmanın Önemi **6**
1.5. Sayıltılar **8**
1.6. Sınırlılıklar **8**
1.7. Tanımlar **8**
BÖLÜM II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **11**
2.1. Okuma Güçlükleri ve Nedenleri ile İlgili Yurt içi Araştırmalar **11**
2.2. Okumanın Gelişimi ile İlgili Yurt içi Araştırmalar **14**
2.3. Okuma Güçlükleri ve Okuma'nın Geliştirilmesiyle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar **20**
2.4. Rehberli Okuma Yöntemiyle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar **21**
BÖLÜM III. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **33**
3.1. Okuma **33**
3.2. Rehberli Okuma Yöntemi **34**

3.2.1. Rehberli Okuma Alanı 35
3.2.2. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Öğretmenin Rolü 37
3.2.3. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Metin Seçimi ve Yazım Özellikleri 38
3.2.4. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Metin Türleri 41
3.2.5. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Öğrencinin Rolü 42
3.2.6. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Bileşenleri 42
3.2.6.1. Rehberli Okuma Öncesi 43
3.2.6.2. Rehberli Okuma Esnası 45
3.2.6.3 Rehberli Okuma Sonrası 47
3.2.7. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Faydaları 48
3.2.8. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Sınırlılıkları 50
3.2.9. Rehberli Okuma Yönteminde Stratejiler 50
3.2.10. Rehberli Okuma Grupları 55
3.2.10.1. Geleneksel Gruplar 56
3.2.10.2. Dinamik Gruplar 57
3.2.11. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Değerlendirilmesi 58
3.2.11.1. Süregelen Değerlendirme 58
3.2.11.2. Dinamik Değerlendirme 59
3.2.11.3. İşleyen Kayıtlar, Amaçları ve Değerlendirmesi 60
3.2.11.4. Niceliksel Değerlendirme 60
3.2.11.5. Niteliksel Değerlendirme 61
BÖLÜM IV. YÖNTEM 63
4.1. Araştırmanın Modeli 63
4.1.1. Eylem Araştırması Süreci 65
4.1.1.1. Odak Alanının Hazırlanması 67
4.1.1.2. Verilerin Toplanması 69
4.1.1.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması 70
4.1.1.4. Eylem Planının Hazırlanması 70
4.2. Çalışma Grubu 71
4.3. Okul Toplantısı ve Ev Ziyaretleri 72
4.4. Araştırmacı 76
4.5. Geçerlik Komitesi 77

4.6. Uygulama Ortamı 77
4.6.1. Uygulamada Kullanılan Araç Gereçler 81
4.7. Veri Toplama Araçları 81
4.7.1. Yanlış Analiz Envanteri 82
4.7.2. Gözlem (Kamera Kayıtları) 86
4.7.3. Sağlık Kontrolü Testleri 87
4.7.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler 87
4.7.5. Okuduğunu Anlama Testi 89
4.7.6. Öğrenci Çalışma Örnekleri 91
4.7.7. Yansıtıcı Günlük 92
4.8. Pilot Uygulama 92
4.9. Uygulama Süreci 92
4.9.1. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Uygulama Süresi 92
4.9.2. Rehberli Okuma Yöntemi Uygulama Evreleri 93
4.10. Verilerin Toplanması 107
4.11. Verilerin Analizi 108
4.11.1. Nitel Verilerin Analizi 108
4.11.1.1. Kamera Kayıtlarının Analizi 108
4.11.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi 108
4.11.2. Nicel Verilerin Analizi 110
4.11.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin Analizi 110
4.12. Araştırma da Geçerlik, Güvenirlik ve Etik 110
BÖLÜM V. BULGULAR VE YORUM 115
5.1. Nitel Verilerden Elden Edilen Bulgular 115
5.1.1. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerindeki Mevcut Duruma İlişkin Bulgular 115
5.1.1.1. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları 116
5.1.1.1.1. 1. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları 116

5.1.1.1.2. 2. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları 117
5.1.1.1.3. 3. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları 118
5.1.1.1.4. 4. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları 118
5.1.1.1.5. 5. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları 119
5.1.1.2. Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin "Anadolu Davulu" Adlı Metne Göre Yanlış Analizi Envanterine İlişkin Bulguları 121
5.1.1.2.1. Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin "Anadolu Davulu" Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular 122
5.1.1.2.2. Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin "Anadolu Davulu" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular 123
5.1.2. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Rehberli Okuma Yöntemi'nin İşleniş Sürecine İlişkin Bulgular 126
5.1.3. Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Rehberli Okuma Yöntemi'ni Uygulama Süreci Boyunca Anlama Becerilerindeki Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular . 160
5.1.3.1. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular 161
5.1.3.1.1. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular 161

5.1.3.1.2. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular 162
5.1.3.1.3. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular..... 166
5.1.3.2. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular..... 167
5.1.3.2.1. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular 168
5.1.3.2.2. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular 169
5.1.3.2.3. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular..... 171
5.1.3.3. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular..... 172
5.1.3.3.1. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular 173
5.1.3.3.2. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular 174
5.1.3.3.3. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular 176
5.1.3.4. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular..... 177
5.1.3.4.1. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular 178

5.1.3.4.2. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular 179
5.1.3.4.3. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Okuma Hataları'na İlişkin Bulgular 182
5.1.3.5. Özet 184
5.1.4. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Rehberli Okuma Yöntemini Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular 185
5.1.4.1. Materyal Kaynaklı Sorunlar 186
5.1.4.2. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar 187
5.1.4.3. Ortam Kaynaklı Sorunlar 188
5.1.5. Okuma Güçlüğü Olan 3. Sınıf Öğrencileriyle Geçekleşirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular 188
5.2. Nicel Verilerden Elden Edilen Bulgular 198
5.2.1. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Öğrencilerin Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular 198
5.2.1.1. Bilgilendirici Metin Türü için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne İlişkin Bulgular 198
5.2.1.2. Öyküleyici Metin Türü için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine İlişkin Bulgular 199
BÖLÜM VI. SONUÇ VE TARTIŞMA 207
6.1. Sonuçlar ve Tartışma 207
6.1.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma 208
6.1.1.1. Okuma ve Anlama Güçlüğü Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma- Anlama Becerilerindeki Mevcut Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 208
6.1.1.2. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Rehberli Okuma Yöntemi'nin İşleyiş Sürecine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 209

6.1.1.3. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Rehberli Okuma Yöntemi'ni Uygulama Süreci Boyunca Okuma- Anlama Becerilerindeki Gelişim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....214
6.1.1.4. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Rehberli Okuma Yöntemini Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 215
6.1.1.5. Okuma Güçlüğü Olan 3. Sınıf Öğrencileriyle Geçekleşirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....217
6.1.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma 219
6.1.2.1. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....219
6.2. Öneriler.....220
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 220
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....223
KAYNAKLAR 225
EKLER.....255
EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi 256
K-2. Veli İzin Formu.....257
EK-3. Öğrenci Onay Formu.....258
EK-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....259
EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 266
EK-6. Örnek Ders Planı 267
EK-7.Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler 269
EK-8. Rehberli Okuma Derslerinde Kullanılan Kitap ve Metinlerin Listesi.....287
EK-9. Metin Örnekleri 293
EK-10. Öğrencilerin Etkinliklerinden Örnekler.....305

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Reherli Okuma Kelime Duvarı* 36
Tablo 2. *Rehberli Okuma Yönteminde Okuma Öncesinde Öğretmen ve Öğrencinin Rolü* 45
Tablo 3. *Rehberli Okuma Yönteminde Okuma Esnasında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü* 47
Tablo 4. *Rehberli Okuma Yönteminde Okuma Sonrasında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü* 48
Tablo 5. *Geleneksel ve Dinamik Okuma Grupları* 58
Tablo 6. *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri* 73
Tablo 7. *Veri Toplama Araçları* 82
Tablo 8. *Kelime Yanlışları* 83
Tablo 9. *Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Klavuzu* 84
Tablo 10. *Anlama Düzeyi Ölçeği Puanları* 85
Tablo 11. *Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu* 85
Tablo 12. *Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri* 86
Tablo 13. *Okuduğunu Anlama Testi Geçerlik Analizleri* 90
Tablo 14. *Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin Güvenirlik Analiz Tablosu* 91
Tablo 15. *"Taylan Kurabiye Yapıyor" Adlı Metnin İşleniş Süreci* 93
Tablo 16. *Ali'nin Uygulama Öncesinde Öğrencinin Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi* 116
Tablo 17. *Mina'nın Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi* 117
Tablo 18. *Ayşe'nin Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi* 118
Tablo 19. *Hazal'ın Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi* 119

Tablo 20. *Melis'in Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi* 120
Tablo 21. *Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin Anadolu Davulu Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular* 122
Tablo 22. *Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin Anadolu Davulu Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular* 124
Tablo 23. *Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Reklamlar" Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular*..... 162
Tablo 24. *Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Reklamlar" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular* 163
Tablo 25. *Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Reklamlar" Adlı Metindeki Okuma Hataları'na İlişkin Bulgular*..... 166
Tablo 26. *Rehberli Okuma Grubundaki Öğrencilerin "Oynayarak Büyümek" Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular* 168
Tablo 27. *Rehberli Okuma Grubundaki Öğrencilerin "Aslan ile Fare" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular* 169
Tablo 28. *Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Oynayarak Büyümek"Adlı Metindeki Sesli Okuma Hataları'na İlişkin Bulgular* 171
Tablo 29. *Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Rengarenk Topacım" Göre Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular* 173
Tablo 30. *Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Kartal ile Böcek" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular*..... 174
Tablo 31. *Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Rengârenk Topacım" Adlı Metindeki Okuma Hataları'na İlişkin Bulgular*... 177
Tablo 32. *Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre"Sevinç Çığlıkları" Göre Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular* 178
Tablo 33. *Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Sevinç Çığlıkları" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular*..... 180
Tablo 34. *Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Sevinç Çığlıkları" Adlı Metindeki Okuma Hataları'na İlişkin Bulgular*..... 183

Tablo 35. *Bilgilendirici Metinlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne İlişkin Bulgular* 198
Tablo 36. *Öyküleyici Metinlerde Wilcoxon Işaretli Sıralar Testine ilişkin Bulgular* 199
Tablo 37. *Bilgilendirici Metinlerde ki Öntest-Sontest Başarı Durumlarına ilişkin Bulgular* 200
Tablo 38. *Öyküleyici Metinlerde ki Öntest-Sontest Başarı Durumlarına ilişkin Bulgular* 202
Tablo 39. *Hem Bilgilendirici Hem Öyküleyici Metinlerdeki Öntest-Sontest Başarı Durmlarına İlişkin Bulgular* 203

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Rehberli okuma alanı 36
Şekil 2. Rehberli okuma kitaplığı 37
Şekil 3. Rehberli okuma yöntemi genel uygulama süreci 66
Şekil 4. Eylem araştırmalarının diyalektik döngüsü 67
Şekil 5. Haftalık eylem planı uygulama döngüsü 71
Şekil 6. Rehberli okuma alanı 79
Şekil 7. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların yapıldığı sınıf 80
Şekil 8. Ayşe "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin ilk sayfasının örneği 97
Şekil 9. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin ikinci sayfasının örneği 98
Şekil 10. Melis'in pusulacık örneği 98
Şekil 11. Ayşe'nin pusulacık örneği 99
Şekil 12. Hazal'ın pusulacık örneği 99
Şekil 13. Ali'nin pusulacık örneği 99
Şekil 14. Mina'nın pusulacık örneği 99
Şekil 15. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin üçüncü sayfasının örneği 101
Şekil 16. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin dördüncü sayfasının örneği 102
Şekil 17. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin beşinci sayfasının örneği 103
Şekil 18. Rehberli okuma yöntemi uygulama sınıfı 127
Şekil 19. Rehberli okuma yöntemi ile yapılan derslerde işlenen kitaplar 128
Şekil 20. Ders etkinliği 145
Şekil 21. Yasaklar adlı metinde Mina'nın okuduğu kısım 146
Şekil 22. Hikâye haritası örneği 156
Şekil 23. "Mürekkep Balığı" adlı metnin işlenmesi esnasında yazılan özetlerden biri 157
Şekil 24. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ait temalar 1 195
Şekil 25. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ait temalar 2 196
Şekil 26. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ait temalar 3 197

KISALTMALAR LİSTESİ

CRCT	Criterion-Referenced Competency Test
DIBELS	Dinamic Indicators of Basic Early Literacy Skills
DRA	The Developmental Reading Assessment
ISAT	Illinois Standards Achievement Test
ITBS	The Lowa Test of Basic Skills
MAP	Academic Development Measures
MRP	Motivation to Read Profile
NCLB	No Child Left Behind

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışma, okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede rehberli okuma yönteminin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağını yaşayan dünyada eğitim ve öğretimin, bilime, teknolojiye, kapı açan anahtar olduğu belirtilebilir. Bilim ve teknoloji alanlarında ilerlemeyi hedefleyen ülkeler düşünen, algılayan, sorgulayan, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşan, problem çözme becerisine sahip yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için bireysel farklılıkları dikkate alarak eğitim sistemlerini düzenlerler. Bireysel farklılıklar sosyo-ekonomik düzeylerde, kültürel özelliklerde ve dil deneyimlerinde görülebildiği gibi öğrenme hızı ve yeteneklerde, dikkat ve ilgilerde de görülebilir. Bütün bu faktörler okuma-yazma öğretim sürecinde de farklılıklara neden olabilir. Okumayla ilgili farklılıklar ilkokul yıllarında okuma-yazma öğretimi ve gelişimi sürecinde ortaya çıkar. Anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci olan okuma, "yazılı-yazısız kaynaklarla, okuyucu, yazar ve çevresel unsurların etkileşimiyle" gerçekleşir (Akyol, 2003, s. 14). Okumayla ilgili yapılan diğer tanımlar şu şekilde ifade edilebilir:

"Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2016, s. 33). "Görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinliktir" (Güneş, 2000, s. 7). "Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir" (Demirel, 2003 s. 77). "Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir" (Özdemir, 1993, s. 13). "Yazılı olan bir metnin bilinen yazı

karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramaktır" (Karatay, 2007, s. 9).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak okuma; yazılı sembollerin göz ile algılanması, eş zamanlı olarak zihinde organize edilmesi ve yapılandırılması ile oluşan düşünsel süreç olarak ifade edilebilir. Bu süreçte düşünme, sorgulama, değerlendirme, benzetme, karşılaştırma, zihinde tasarlama, canlandırma, kurgulama, empati kurma, çıkarım yapma, tartışma, yorumlama gibi ögelerin yer aldığı ifade edilebilir.

Okuma, ilkokulda öğrenilen temel becerilerdendir. Öğrencilerin okuma becerisini gerçekleştirebilmesi için sesleri tanıması ve ses bileşimlerini çözümleyip anlamlandırması gerekmektedir. Bu beceriyi kazanan öğrenciler için süreç okuduğunu anlama çalışmalarıyla devam etmektedir. Okuduğunu anlama, sadece yazılı sembollerin seslendirilmesiyle değil, doğru çözümlenen sembollere anlam yüklenmesiylede gerçekleşir (Güzel-Özmen, 2001). Anlam ne okunulan kitabın içinde, ne okuyucunun zihninde, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Anlam, okuyucunun rehberliğinde ve diğer birçok faktörün etkileşimiyle gerçekleşir (Akyol, 2003, s. 14). Güneş'e (2013) göre "anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir" (s. 209). Bireylerin okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını ön bilgileriyle birleştirerek yapılandırması kelime tanıma sürecindeki hız ve kelime hazinesinin zenginliği ile ilişkilidir. Güneş'e (2013) göre kelime tanıma, "bir kelimeyi ses, şekil, görünüş, telaffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma, yazılı olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve seslendirme" olarak açıklanmaktadır (s. 229). Son yıllarda kelime tanıma sürecinin beynimizde nasıl gerçekleştiğine ilişkin incelemeler yapılmıştır. McCandliss, Cohen ve Dehaene (2003, s. 293) araştırmalarında kelime tanıma işlemini sol beyinde yer alan özel bir algı mekanizmasının gerçekleştirdiğini ileri sürerler. Görsel öğeleri algılayan bu bölgede nöronlar ilk olarak kelimeyi oluşturan yazılı sembolleri (harfleri) inceler. Daha sonra yazılı semboller ile sesleri arasında bağlantı kurarak harfleri birleştirir. Böylece kelimeyi tanıma işlemi gerçekleştirilir. Güneş'e (2013) göre "çocuklarda yazılı kelimeleri tanıma, ses bilinci ve alfabetik ilişkileri keşfetme becerisine bağlı olarak gelişmektedir" (s. 232). Okuma süreci, bu ilişkiyi keşfedebilen çocuklar için olağan şekilde gelişirken ses bilinci geliştiremeyen ve geç öğrenen çocuklar için olağan seyrinin dışındadır. Reistma'ya (1988) göre geç öğrenen öğrencilerin "görsel algılama süreçleri zayıftır ve okuma hızları oldukça yavaştır" (s. 222). Okuma güçlüğü yaşarlar ve zayıf okuyuculardır. İyi okuyucu olan akranlarıyla karşılaştırıldığında kelime hazinelerinin kısıtlı olduğu görülür (Allington, 1984; Baydık, 2002; Simons &

Kame'unui, 1990). İyi okuyucular daha fazla kitap okuyup daha fazla eğitsel etkinliğe ve kelime çalışmalarına maruz bırakılabilirken zayıf okuyucular daha az kitap okurlar ve süreç boyunca okumayla mücadele ederler (Reitsma 1988, s. 221). Böyle öğrencilerin özellikleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir (Borella, Carretti & Pelegrina, 2010; Clever, Bear & Juvonen, 1992; Fore, Boon & Lowrie, 2007; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin & Deno, 2003; O'Shea, O'Shea & Algozzine, 1998; Shunk & Hanson 1985; Tabasan & Grainer, 2003). Okuma sorunları olan çocuklar;

- Okumayı normal çocuklardan daha yavaş öğrenirler.
- Yeterli sözcük dağarcığına sahip değillerdir.
- Kendilerine verilen akademik ödevi tamamlama da biliş üstü stratejilerini kullanmada yetersizlik gösterirler.
- Konsantre olmada, bir görevin yerine getirilmesi için dikkatlerini toplamada ve sürdürmede güçlük yaşarlar.
- Bellek sorunları vardır. Defalarca anlatlmasına rağmen unutabilirler.
- Motivasyon düzeyleri düşüktür, akademik kaygı yaşarlar ve geçmişteki başarısızlıklarından ötürü başaramayacaklarını hissederler.
- Sınıf içinde pasif öğrencilerdir başkalarından yardım istemekten kaçınırlar.
- Arkadaşlık kurma ve sürdürmede zorlanırlar.
- Fonolojik farkındalık düzeyleri zayıftır. Yeni öğrendikleri sözcükleri seslendirmede zorlanırlar.
- Okurken harfleri ya da kelimeleri yer değiştirebilirler.
- Okuduklarını anlamada zorlanırlar ve akıcı okuyamazlar.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin yaptıkları hataları belirleyen çalışmalar; harf-hece atlama, kelime atlama, satır atlama, harf karıştırma, tekrarlama, takılma, yanlış okuma, uydurma, ters çevirme, noktalama işaretlerini uygun okuyamama, harf-hece ekleme gibi hataları okumada güçlük yaşamayanlara göre daha fazla yaptıklarını tespit etmişlerdir (Akyol & Temur, 2006; Akyol & Yıldız, 2010; Çaycı & Demir, 2006; Ergül, 2012; Yılmaz, 2008).

Okumada zorlanan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilerek akıcı okuyabilmesi, akıcı okuyan öğrencilerin de okuma gelişimlerini desteklemek için okuma stratejilerinden faydalanılabilir. Farklı okuma stratejileri doğrultusunda okuma eğitiminin en iyi uygulanabilmesi üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin akıcı okuması ve ideal okuma düzeyine erişebilmesi için uygun olan kitaplarla çalışılması gerektiği; okuyucuyu motive etmek, geliştirmek ve başarılı kılmak için bu tür kitaplara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Allington, 2001). Dolayısıyla okullar ve sınıflar

öğrencilerin okuma gelişimlerine uygun kitaplarla donatılmalıdır. Öğretmenler bağımsız ve yetkin okuyucular yetişirmek için okuma güçlüklerini gidererek akıcı okuma düzeyini yükseltecek eğitsel modellere ve yöntemlere aşina olmalıdır (Money, 1995a, s. 54).

Yeni Zelanda'lı eğitimcilerden Simpson ve Trevor tarafından geliştirilen rehberli okuma yöntemi ABD'de okuryazarlık programlarının bir parçası olarak kullanılmaktadır. Simpson ve Trevor'un (1972) yayınladığı "Guided Reading Foundation" adlı eser okuma eğitimine katkı sağlayan bir yöntem olarak uluslararası düzeyde tanınır. Vygotsky'nin (1978) olası gelişim kuramına dayalıdır. Olası gelişim kuramı, bir çocuğun gerçek gelişimsel seviyesi ve yetişkin desteğiyle başarabileceği potonsiyel gelişim seviyesi arasındaki alana vurgu yapar. Bu fark çocuğun gelişmeye açık alanı yani olası gelişim alanı olarak ifade edilir (Vygotsky, 1978). Rehberli okuma, ilkokul öğrencileri için gelişen okuma becerileri ve artan okuma puanlarıyla sonuçlanan geçerli bir okuma yöntemidir (Ankney & McClurg, 1981; Duffy, 2001; Fountas & Pinnell, 1996; Short, Kane & Peeling, 2000). Öğrencilerin bağımsız ya da endişe düzeyinde okuyucu olduğuna bakılmaksızın, okuduğunu çok iyi anlayabilen öğrenciler yetiştirmek isteyen öğretmenlerin kullandığı bir yöntemdir (Calkins, 2001). Okuma gelişimleri aynı düzeyde olan küçük grupların okuma gelişimlerini destekleyen bu yöntem, başarılı stratejiler kullanarak zorluk düzeyi gittikçe artan metinlerle bağımsız, yetkin, akıcı okuyucular yetiştirmeyi amaçlar (Money, 1990, s. 47; Routman, 2000, s. 83). 4-6 kişilik öğrenci gruplarıyla haftanın birkaç günü 20-25 dakikalık sürelerde yapılan uygulamalarla gerçekleşir (Fountas & Pinnell, 2006, s. 373). Torgesen'e (2004) göre uygulama süresi 20 dakikadan 45 dakikaya kadar uzatılabilir (Torgesen'den aktaran McCain, 2008, s. 62).

Rehberli okuma gruplarındaki öğrenciler sosyal olarak desteklenmiş bir ortamda okumalarını gerçekleştirirler. Bu süreçte sürekli iletişim halindedirler (Fountas & Pinnell 2001, s. 212). Dolayısıyla öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanınır.

Hornsby'e (2000) göre rehberli okuma yönteminde öğretmen, öğrencilerinin daha önce okumadığı metni başarılı bir şekilde okuyabilmeleri için önceden bildikleri okuma stratejileri kullanmalarına yardım eder.

Fielding ve Pearson (1994), rehberli okuma yöntemiyle okuma sorumluluğunun giderek öğrenciye bırakıldığını, belli bir kelime, cümle ya da ifadeyi vurgulamak için yapılan sesli okumalarla prozodik okuma becerisinin geliştiğini, paylaşımlı okumalar ve okuma sırası ve sonrası yapılan tartışmalarla okuma gelişimlerinin desteklenerek bağımsız ve yetkin okuyucular yetiştiğini ifade ederler.

Rehberli okuma yöntemi özellikle okuma gelişimleri risk altında olan öğrenciler için tavsiye edilir (Denton; Filecher; Taylor; Barth; Vaughn; 2014, Torgesen, 2004). Küçük gruplarla gerçekleştirildiği için öğretmenlere, öğrencilerini yakından gözlemleyebilme fırsatı sunar. Böylece onları birey olarak ve öğrenenler olarak daha iyi tanıma imkânı yaratır (Hoyt, 2000; Trail 1999). Hoyt (2000), rehberli okuma gruplarında bireyselleştirilmiş eğitim konusundaki düşüncelerini:

> Eğer çocukların birey olduğuna inanıyorsak okuma gelişimlerini desteklemek için; bireysel öğrenme ihtiyaçları, sınıf eğitimleri ve bireysel öğrenme stratejilerinin tümünün ötesine gitmeli bunun için de eğlenceli okuma etkinlikleri uygulayarak, motive edici materyaller kullanarak, çocuğun kendini bireysel olarak daha rahat hissedebileceği okuma ortamları yaratarak okuma güçlüklerinin giderilmesine yardım etmeliyiz (s. 22).

şeklinde ifade eder. Alanyazın incelendiğinde rehberli okuma yönteminin, okuma düzeyleri aynı olan ve benzer öğretim ihtiyaçlarına gereksinim duyan bir grubun okuma bozukluklarını en aza indirmeyi ve okuma gelişimlerini olağan seyrine getirmeyi hedeflediği belirtilebilir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için bu yöntemin etkililiğinin araştırılmasına gerek duyulmuştur. Bu çalışma böyle bir gereklilikten doğmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

"Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmede rehberli okuma yöntemi etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Sağlıklı bireylerin yetişmesi, sağlıklı ulusların ve köklü bir kültürün oluşmasında ve korunmasında toplumdaki bireylerin eğitimi önemlidir. Eğitimin temelini oluşturan ilkokullar okuma-yazmanın öğretildiği ve okuma gelişimlerinin desteklendiği eğitim yuvalarıdır. Okuma-yazma yetisini bazı öğrenciler sağlıklı bir şekilde kazanırken bazıları güçlükler yaşayarak akranlarının gerisinde kalır. Okuma gelişimleri sekteye uğradığı için anlama becerileri olması gereken düzeyde değildir. Böyle öğrencilerin varlığı dikkate alındığında onlar için özel yaklaşım ve yöntemlere gereksinim duyulduğu söylenebilir. Araştırmalar okuma güçlüklerinin giderilmesine yönelik olarak geliştirilen yöntemlerin okuma gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Begeny, Krouse, Ross & Mitchell, 2009; Begeny & Martens 2006; Klubnik & Ardoin, 2010). Yeni yöntemlerin araştırılması ve bu yöntemlerin yer aldığı eğitim programlarının hazırlanması, sınıf öğretmenlerine okuma öğretim çalışmalarında yardımcı olacaktır. Bu yöntemler arasında yer alan rehberli okuma yöntemi, merak uyandıran, ilgi çeken ve zorluk düzeyi giderek artan metinlerle öğrencilerin okuma gelişimini destekleyen bir yöntem olması itibariyle okunanı anlamaya etkisi açısından

araştırılması gereken yöntemler arasındadır. Dolayısıyla çalışmanın amacı, okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerindeki mevcut durum nedir?
2- Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin rehberli okuma süreci nasıl yürütülmektedir?
3- Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen süreçte okuma gelişim düzeyleri nasıldır?
4- Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine rehberli okuma yöntemini uygulama sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
5- Rehberli okuma yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
6- Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında nasıl farklılıklar vardır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim genel olarak "öğrenmenin yollarını öğrenen ve sorgulayan birey" yetiştirmeyi hedefler. Bu doğrultuda bireylerin düşünsel gelişimi, okuma becerilerinin sağlıklı olarak geliştirilmesiyle ilerlemelidir. Okuma becerilerinin gelişimi okumayı ve yazmayı doğru öğrenmenin yanında anlama, kavrama, prozodik okuma, yorumlama gibi becerileri de gerektirir. Bu becerilerin gelişiminin sağlanamadığı durumlarda okuma sorunları belirmektedir. Öğrencilerin okuma sorunlarının inceleyen araştırmalarda (Akyol & Dündar, 2014; Akyol & Temur, 2006; Akyol & Yıldız, 2010; Baydık, 2002; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008) kelimeyi yanlış okuma, tekrar etme, kelime atlama, benzer sözcük kullanma, kelime ekleme, geri dönme, harf-hece atlama/ekleme ve duraksama gibi hatalarının gözlendiği belirtilebilir. Okuma sorunlarının ilkokul yıllarında fark edilerek gerekli müdahalenin yapılması, ilerleyen yıllarda bu beceri yetersizliğinden kaynaklanabilecek akademik başarısızlığın önlenmesini sağlayabilir (Kuhn & Stahl, 2004; Kuhn & Morris 2006; Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn & Morris, 2006; Torgesen, 2002). Okuma sorunlarının belirlenerek uygun müdahalelerin yapılması durumunda bile öğrencilerin okuma gelişiminin sürekli desteklenmesi gerekmektedir. Okumanın yaşam boyu sürekliliğini sağlayabilmek için okuma eğitimine devam edilmelidir. Fountas ve Pinnell (2001) tarafından geliştirilen rehberli okuma yöntemi, Amerika Bileşik Devletleri'nde sadece okuma

becerilerindeki sorunlara karşı değil aynı zamanda okuma sorunu yaşamayan öğrencilerin okuma gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitim programının bir parçası olarak yaklaşık yirmi beş yıldır uygulanmaktadır.

Rickey (2002) öğretmenlerin, öğrencileri 3. ya da 4. sınıfa geldiklerinde okuma eğitimine özen göstermediklerini, öğrencilerin özel bilgi içeren metinleri okurken zorlandıklarını, motivasyonlarının düştüğünü dolayısıyla bu süreçte de desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ona göre öğretmenler, öğrencilerinin okuma gelişimlerini desteklemek için ilerleyen yıllarda da okuma eğitimine çeşitli yöntemlerle devam etmelidir.

ABD'ndeki Ulusal Okuma Araştırma Merkezi (2000), ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonları için dört faktöre değinir. Bunlar öğrencilerin okudukları kitaplar bağlamında deneyimleri, ulaşabildikleri kitaplar, kitapla etkileşimleri ve kitap seçimleridir. Öğrenciler bilgilendirici olan zorunlu ders kitaplarını okurken kişisel ilgileri ve seçimleri sınırlanır (Edmund & Bauserman, 2006). Bu durum okuma gelişimlerini olumsuz yönde etkiler. Rehberli okuma yöntemi öğrencilerin kişisel ilgilerini konu alan kitap seçimleri bağlamında her çocuğun farklı öğretim ihtiyaçlarını karşılayan, giderek zorlu kitaplarla okuma gelişimlerini destekleyen ve yetkin okuyucu olmalarına imkân tanıyan bir yöntem olarak farkındalık yaratır (Mooney, 1994a, ss. 91-92). Ayrıca öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına imkân yaratması, motivasyon düzeyini yükseltmesi, okumayı sevdirerek eğlenceli bir uğraş haline getirmesi bu bağlamda başarı oranını arttırması itibariyle uygulanabilir bir yöntemdir. Öğretmenler küçük gruplar için hazırlanmış bu yöntemi öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarını ayrıştırmak ve özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kullanırlar. Okuma güçlüğü, öğrenme engelleri, otizm ve duyma bozukluğu gibi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin akademik gelişimini pozitif yönde etkileyen bir yöntem olması itibariyle rehberli okuma yöntemi eğitsel bir süreç olarak önem teşkil eder (Fountas & Pinnell, 1996). Yapılan çalışma ülkemizde bu yöntemle gerçekleştirilen ilk araştırma olması gerekçesiyle değer taşımaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların konuyla ilgili gelecekte yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı ayrıca ilgili kurumlarca dikkate alınması hâlinde ülkemizdeki okuma eğitimi çalışmalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıltılar

Bu araştırmada başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Öğrenciler için seçilen okuma metinlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğu,
2. Yanlış analizi envanterinin öğrencilerin durumlarını yeterli düzeyde tespit ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma:

- 2014-2015 Eğitim- Öğretim yılı Siirt il merkezi Fatih İlkokulu'nda 3. sınıfta okuyan 5 öğrenciden (4'ü kız, 1'i erkek) elde edilen verilerle,
- Araştırmanın amacı temelinde ulaşılması gereken alt problemlere bağlı olarak, okuma güçlüğü olan ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle,
- Öğrencilere okutulan metinlerle,
- Araştırmaya katılacak öğretmen ve öğrencilerin içinde bulundukları sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada kullanılan aşağıdaki kavramların tanım ve açıklamaları "Rehberli Okuma Yöntemi"ne uygun olarak verilmiştir.

Okuma: "Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2016, s. 33).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okuyucunun geçmiş bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005, s.2).

Rehberli Okuma: Okuma gelişimleri aynı düzeyde olan küçük grupların okuma gelişimlerini uygun okuma stratejileri kullanarak destekleyen, akıcılığı ve kavramsal zorluk düzeyi gittikçe artan metinlerle bağımsız ve yetkin okuyucular yetiştirmeyi amaçlayan okuma yöntemidir (Ferguson & Wilson, 2009).

Okuma hataları: Metinde geçen kelimenin yerine başka bir kelime okuma, kelime atlama ve ekleme, kelimenin bir bölümünün ya da tümünün birden fazla söylenmesi, kelimedeki harflerin sırasının değiştirilmesi, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma gibi hatalar olarak ifade edilmektedir (Eckert, Ardoin, Daly & Martens, 2002).

Okuma güçlüğü: **“**Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler” olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984, s. 18).

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler: Konuşmadaki seslerin farkına varma, ses tanıma, ses-sembol ilişkisi kurma, sesletim ve çözümleme becerilerinde, akıcı okumada, okuduğunu anlamada, okumaya güdülenmede güçlükler yaşayan öğrenciler, okuma güçlüğü olan öğrenciler olarak tanımlanır (Baydık, 2002; Güzel-Özmen, 2010).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm; “Okuma Güçlükleri ve Nedenleri ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar”, “Okumanın Gelişimi ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar”, "Okuma Güçlükleri ve Okumanın Geliştirilmesi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar" ve “Rehberli Okuma Yöntemi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar” başlıklarını içermektedir.

2.1. Okuma Güçlükleri ve Nedenleri ile İlgili Yurt içi Araştırmalar

Ergül (2012), okumada güçlük yaşayan öğrencilerin performanslarını öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Okuma güçlüğü olan 112 üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hızları, okuma hataları ve doğru okuma oranlarını tespit etmiştir. Öğrenciler, doğru okuyabildikleri sözcük sayısına göre üç düzeye (endişe, öğretim ve bağımsız) ayrılmış ve okuma performansları bu düzeylere göre incelenmiştir. Analizler sonucunda endişe düzeyindeki öğrencilerin hızlı ve doğru okumada çok düşük performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretim düzeyi ve bağımsız düzeydeki öğrenciler ise doğru okumada kendi sınıf düzeylerine uygun performans göstermişlerdir. Ancak hızlı okumada sınıf düzeyinin gerisinde performans sergilemişlerdir.

Sidekli (2010), okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nitel yaklaşımlarından eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde okuma ve anlama sorunları yaşayan ilkokul 5. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş ve 8 öğrenci (3 kız ve 5 erkek) seçilmiştir. Veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden oluşan 4 test uygulanmıştır. Sonuçlar, metin türlerine göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin endişe düzeyindeyken bağımsız düzeye yükseldiği; okuduğunu anlama düzeylerinin ise endişe düzeyinde iken öğretilebilir düzeye çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin, sesli okuma ve anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin

giderilmesinde ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Baydık, Ergül ve Kudret (2012) çalışmalarında 3. sınıf öğretmenlerinin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin sorunlarına ve bu sorunlara yönelik uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Otuz dokuz 3. sınıf öğretmeni ve 105 okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin birçoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden okudukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin geneli okuma sorunları karşısında prozodi modelleme yaptıklarını, fonik analiz ve tekrarlı okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okuma hatalarına ilişkin geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak okuma değerlendirmesi yapmadıklarını ya da sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandıklarını îzah etmişlerdir. Son olarak öğrencileri bağımsız okuma için güdülemedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuma akıcılığı öğretim uygulamalarının koro okuma ve bütünsel sözcük öğretimi olduğu görülmüştür.

Akyol ve Temur (2008), ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Betimsel olarak tasaranan bu çalışma 2004-2005 eğitim öğretim yılında ses temelli cümle yöntemini uygulayan bir pilot okul ve cümle yöntemine göre eğitim yapan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmişir. Araştıma sonucunda yöntemler arasında; dakikada okunan kelime sayısı, okuduğunu anlama ve okuma hızı bakımından bir farklılık tespit edilmemiştir. Okuma sırasında öğrencilerin heceleme, ekleme, tekrarlı okuma, düzeltme, yanlış okuma gibi okuma hataları yaptıkları belirlenmiştir. Okuğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara her iki gruptan da öğrencilerin doğru cevap verdikleri görülmüştür.

Yılmaz (2006), sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 3. sınıfta okuyan ve yanlış analiz envanterine göre okuduğunu anlama düzeyi, endişe düzeyinde olan 4 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşur. Her bir öğrenci için haftada 4 saat, toplamda 48 saat tekrarlı okuma yöntemi ile öğretim sunulmuştur. 3 ay süren öğretimde 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 öykü kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerini tespit etmek için 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretim sonunda öğrencilerin okumalarının 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Bedel (2003), okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel olarak

tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Sonuç olarak gelişimsel özelliklerin, psikolojik ve ailevi nedenlerden kaynaklanan olumsuzlukların, öğretmen tutum ve yaklaşımlarının, eğitim programları, ortamları ve yönetsel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-yazma başarısında etkili olduğu ortaya konmuştur. Akranlarından geri kalan öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenebilmelerinde kullanılan araç-gereçlerin ve uygulanan yöntem-tekniklerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Baydık (2002) okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma stratejilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara il merkezinde okuyup 1. sınıfa devam eden 42 öğrenci (21 okuma güçlüğü olan ve 21 okuma güçlüğü olmayan) katılmıştır. Çocuklar tek harf isimlendirme, anlamlı (tanıdık) sözcük ve bu sözcüklerden üretilmiş anlamsız sözcükleri (görsel benzeyen ve görsel benzemeyen) okuma işlemlerinde test edilmiştir. Okuma puanları arasındaki farklılığı değerlendirmek için çok değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Grupların üç sözcük tipini okuma süreleri arasındaki farklılık Mann Whitnwey U testi ile test edilmiştir. Okuma puanları ile okuma süreleri arasındaki ilişkiyi bulmak için Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Harf tanıma puanları ve okuma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Okuma güçlüğü olmayan grupta anlamlı sözcüklerin bütünsel strateji kullanılarak, anlamsız sözcüklerin ise fonolojik stratejiyle okunduğu sonucuna varılmıştır. Okuma güçlüğü olan grup, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamsız sözcükleri okuyabilmede iyi performans göstermemiştir. Okuma güçlüğü yaşamayan çocukların sözcük okuma stratejilerini normal gelişimde kazandıkları ve kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik stratejiye hâkim olmadıkları ve bütünsel olarak okudukları sözcük sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Şenel (1998), okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan ilkokul öğrencilerini; okuma hızı, sesli okuma, anlama, okurken yaptıkları hata türleri ve dislektik özellikler yönünden karşılaştırmayı amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak Sesli Okuma Testi, Bangor Disleksi ve Bilgi Formu kullanılmıştır. Sesli okuma-anlama puanları, okuma hızı, sınıf düzeyi, dislektik özellikler, SED, yaş grubu ve cinsiyet değişkenlerine incelenmiştir. Veriler; t-testi, tek yönlü varyans analizi ve aşamalı regresyon analizi yöntemleri ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak okuma güçlüğü yaşamayan öğrencilerin sesli okuma ve anlama puanlarının, dislektik özelliklerinin, okuma hızlarının; sınıf düzeyi, yaş ve SED arttıkça olumlu yönde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin ise okuma düzeyi ve dislektik özellikler yönünden anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan grupların okurken yaptıkları hata türlerinin benzer olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan grubun okuma hata sayılarının ve hata türlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak okuma güçlüğü yaşayan grubun sesli okuma ve anlama puanlarının daha düşük olduğu, okuma hızlarının daha yavaş, dislektik özelliklerinin de (uyaklı kelimeleri belirleme dışında) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anılan (1998), Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 9 okulda beşinci sınıf okuyan 997 öğrenciye (3 ilköğretim okulunda 502 öğrenci, 4 ilkokulda 460 öğrenci, 2 özel okulda 35 öğrenci) anket uygulamıştır. Hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksek olduğu ancak okullar arasında aritmetik olarak fark olsa da istatistîki açıdan bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

2.2. Okumanın Gelişimi ile İlgili Yurt içi Araştırmalar

Baştuğ (2012), araştırmasında öğrencilerin akıcı okuma, anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve metin türü değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 (2-5 arası sınıflar) öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Prozodik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Testleri", "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ve "Video Kayıtları" kullanılmıştır. Veriler betimleyici istatistiklerden ortalama; t-testi, tek yönlü anova, Kruskal Wallis testi, basit doğrusal regresyon, Mann Whitney U testi, korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon teknikleriyle çözümlenmiştir. Çoklu regresyon sonuçları doğru okuma ve okuma hızının, prozodi becerisini önemli ölçüde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda okuma hızının, prozodi becerisini en iyi yordayan okuma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akıcı okuma becerilerinin, okuduğunu anlamayı ve yazma becerisini önemli ölçüde yordadığı belirlenmiştir. Çoklu regresyon sonuçları, bu iki bağımlı değişkeni de en iyi yordayan akıcı okuma becerisinin prozodi olduğunu göstermiştir.

Ateş (2011) beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecini, anlama öğretimi yönünden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programını uygulama çalışmaları üzerine odaklanmıştır. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfı okutan beş öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, gözlem formu, video-kamera, yarı yapılandırılmış görüşme formu, etkinlik sınıflama formu ve soru sınıflama listeleri kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, Türkçe eğitiminde programla ilgili yapılan değişikliklerin hedeflenen sonuca ulaşmada tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla yapılan

değişikliklerin bütün olarak ele alınması gerektiği îzah edilmiştir. Bu sürecin en önemli boyutlarından biri de öğretmen eğitimidir. Ayrıca öğretmenlerin, anlam kurmaya dayalı stratejilerde tahmin etme, ana fikri belirleme, çıkarım yapma, açıklama/netleştirme stratejilerini kullanırken, soru sorma stratejisini temel aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte metinler arası anlam kurma çalışmalarına fazla yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Daha çok metin içi ve metin dışı anlam kurmaya yönelik uygulamaların yapıldığı belirlenmiştir.

Yıldırım (2010), iş birlikli öğrenme yönteminin, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına ve okuma tutumlarına etkisini araştırmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan uygulamalar Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemle tasarlanan araştırma için bir deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma 69 öğrencinin katılımıyla 14 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretime göre, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre işlenmiştir. Deney grubundaki öğretim etkinlikleri ön bilgileri harekete geçirme, soru sorma, zihinde canlandırma, metni analiz etme, özetleme, tekrarlar, çoklu deneyim, paylaşım, derinleştirme ve açıklama gibi süreçleri içermiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, kelime hazineleri ve akıcı okuma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilirken okumaya olan tutumları yönünden her iki grup arasında anlamlı bir fak bulunamamıştır. Ayrıca iş birlikli öğrenme gruplarında öğrencilerin, kişiler arası ilişkileri geliştirdikleri, grup işleyişine önem verdikleri, yüz yüze etkileşimi arttırdıkları, çözüm odaklı tutum geliştirdikleri ve grubun başarılı olması için tartışmaları yönlendirerek olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Coşkun (2010) okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirlerini etkileme durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada çalışma grubu, ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İ.Ö.O.'nda okuyan 5 öğrenci yazma grubunu, Mehmet Örücü İ.Ö.O.'ndan alınan 5 öğrenci ise okuma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlükleri, düzey belirleme testi, kamera kayıtları ve tanıma testi kullanımıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak yazılı anlatım becerilerinde ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin; yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile yazılı anlatım becerilerinde ve anlamada gelişmeler gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yıldız (2010), okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Yapısal bir model geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modelle içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan etkileme durumu belirlenmiştir. Ayrıca içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlama düzeyini okuma alışkanlığı aracılığı ile dolaylı olarak etkileme durumu test edilmiştir. Araştırma İlişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde eğitim gören dört yüz seksen bir 5. sınıf öğrencisi, çalışma grubunu oluşturmuştur. Sonuç olarak dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir Ancak "rekabet" boyutunun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Okuma ile ilgili olarak öğrencilerin, öğretmeninin beklentilerini karşılama (uyum), iyi bir okuyucu olarak tanınma (tanınma) ve çevreleriyle etkileşim kurma (sosyal) yönelimlerinin artmasıyla okuduğunu anlama güçlüklerinde azalmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akadaşlarından iyi olmaya yönelik rekabetçi eğilimlerinin, okuduğunu anlama başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Son olarak kişisel eğilimlerinden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Başaran ve Akyol (2009), ilköğretim 5. sınıfta öğretim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirdikleri tutumlar üzerinde metin türünün (bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere) etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Toplam 601 beşinci sınıf öğrencisi örneklem kapsamına alınmış ve bu öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Öğrencilerin, hikâye edici ve bilgilendirici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları belirlenmiştir.

Tazebay (1995) öğrencilerin okuma becerilerinin okuduklarını anlamaya etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin olumsuz okuma davranışlarına, okuma hatalarına, sesli ve sessiz okuma hızlarına ve tüm bunların anlama becerilerine olan etkilerine değinmiştir. 192 denek örneklem kapsamına alınmıştır. Veri toplama araçları olarak, okuduğunu anlama testleri, sesli ve sessiz okuma metinleri ile gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma süresince öğrencilerde; okuduğu yeri kaybetme, dudak yalama ve kıpırdatma, parmakla takip etme, başını sallama, heceleyerek okuma, noktalamaya uymama, okurken telaşlı-sinirli olma ve dik oturmama gibi olumsuz okuma davranışları gözlenmiştir. Ayrıca sözcüğü yanlış okuma, tekrarlama, ekleme ve atlama gibi okuma hatalarının yapıldığı tespit edilmiştir.

Sallabaş (2008), öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca cinsiyet faktörünün okumaya yönelik tutumlarda ve okuduğunu anlamada etkili olup olmadığını tespit etmiştir. 8. sınıfta okuyan 143 öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak bilgilendirici ve öyküleyici türlerde ikişer metin belirlenmiş ve bu metinleri anlamaya yönelik olarak çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 11.5 programı ile çözümlenmiştir. Okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama puanları, kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca akademik başarı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pilten (2007), ana fikir bulma stratejileri kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin, ana fikir bulmaya ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan Emin Sağlamer İlkokulu'nun 5/A (kontrol grubu) ve 5/B (deney grubu) sınıfları oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine ana fikir bulma stratejileri ile öğretim uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yapıdaki öğretim uygulanmıştır. Daha sonra iki grubun okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri incelenmiştir. Uygulama süresince her iki grupla da aynı metinler işlenmiştir. Verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan öğretmen ve öğrenci görüşme formları, gözlem formları, okuduğunu anlama ölçeği, ön test ve son test formları ve ana fikir bulma ölçeği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; bağımsız gruplar için t testi, yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Nitel verilerde ise betimsel analizden faydalanılmıştır. Uygulama sonunda ana fikir bulma stratejileri ile öğretim yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Metnin ana fikrini; konusunu bulma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından deneygrubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2007) 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı tutumlarında etkili olup olmadığını belirlemiştir. Deneysel desenle tasarlanan araştırmaya 40 öğrenci (20 deney - 20 kontrol) katılmış ve sonuçlar yaratıcı yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Deney grubuyla, haftada iki ders saati yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Uygulamalar on dört hafta devam etmiştir. Daha sonra her iki grupta yer alan öğrenclerin yaratıcı yazma başarıları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Deney grubu

öğrencilerinin yazmaya olan tutumlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2006), 4. sınıfta okuyan öğrencilerin bilgilendirici metinleri hatırlama, anlama ve özetleme becerilerinde zihin haritalarının etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak ikisi arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma deneysel yöntemle desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak özetleme sınavları, hatırlama ve okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS t-testi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak 4. sınıf öğrencilerinin hatırlama, anlama ve özetleme becerileri üzerinde zihin haritaları ile gerçekleştirilen uygulamaların geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Ateş (2006) dördüncü sınıf metinlerindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Ankara ilinin Altındağ ilçesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere öntest uygulaması yapılmıştır. Daha sonra puan ortalamaları yakın olan 9 sınıf çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde üç farklı görsel içeren (resim, karikatür, diyagram) ve tasarımı araştırmacı tarafından yapılan metinler kullanılmıştır. Veriler, anlama soruları ve öğrencilerin yazdıkları özetlerle toplanmıştır. Araştırmada rotasyon modeli kullanılmıştır. Metinlerdeki diyagramların yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri alan grupların anlama erişi puanlarının ve özetleme beceri puanlarının ortalamaları arasında, diyagramı metnin üstünde alan grubun lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca metinlerdeki görsellerin farklılık gösterdiği (resim, karikatür, diyagram) materyalleri alan grupların anlama erişileri ve özetleme becerileri açısından diyagramlı metinleri alan gruplar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak metinlerdeki karikatürlerin yerlerinin farklılık gösterdiği metaryelleri alan grupların anlama erişi puanlarının ve özetleme beceri puanlarının arasında anlamalı bir farka rastlanmamıştır.

Anılan (2005), yazılı anlatım becerilerini geliştirmede kelime ağı oluşturma yönteminin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Eskişehir'in merkezinde bulunan Kurtuluş İlköğretim Okulu'nun 5/A ve 5/B sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresi beş hafta olarak belirlenmiş ve her şubeden 22'şer öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla gözlemci formu, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ve kişisel bilgiler anketi hazırlanmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarının

kelime ağı oluşturma yöntemine göre gerçekleştirilebilmesi için de ders planları ve materyalleri geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Gruplar arasında karşılaştırma yapmak için bağımlı t testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.5 olarak tespit edilmiştir. Kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında, istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. 5. sınıfa devam eden ve farklı iki şubede öğrenim gören 43 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma deneme modellerinden biri olan kontrol gruplu öntest sontest modeli ile desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak ders araç-gereçleri, başarı testleri, Türkçe dersineilişkin tutum ölçeği ve yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. İstatistiksel verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. T testi yapılarak deney ve kontrol grubundan elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılık düzeyi 0.5 olarak tespit edilmiştir. Özetleme, not alma ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki grup arasında yazma becerileri yönünden deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin derse olan tutumlarının ve sınıf içerisinde yapılan etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu ayrıca not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları belirlenmiştir. Ancak, özetleme stratejisine ilişkin "okunan metindeki başlığı bulma" ve "metinde anlatılmak istenen ana düşünceyi bulma" davranışlarının daha az kazandıkları gözlenmiştir.

Güngör (2005) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma, ilköğretim okullarında öğrenim gören 858 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama etkinlikleri esnasında; bilmedikleri kelimelerin karşılığını buldukları, yüksek sesle okudukları, ilgili soruları yanıtladıkları, önemli yerleri bulmak için çabaladıkları ayrıca okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 6., 7. ve 8. sınıfı okuyan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları gözlenmiştir. Son olarak

7. sınıfların, 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Akça (2002) hikâye haritası yönteminin, öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 4. sınıfta okuyan 44 denekle gerçekleştirilmiştir. Deneklerin 22'si deney, 22'si kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubu ile önceden belirlenen 14 hikâye, hikâye haritası yöntemiyle işlenirken kontol grubunda geleneksel yöntemle işlenmiştir. Daha sonra her iki gruba 14 sorudan oluşan bir sınav uygulanmıştır. Sonuçlar SPSS programında t-testi ile analiz edilmiştir. Okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeylerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2003) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile üst biliş stratejileri arasındaki etkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin üst biliş stratejileri kullanma farkındalıklarını sağlamaya çalışmış ve artırmayı hedeflemiştir. Çalışma grubunu; 2001-2002 öğretim yılında Ankara ilinin Keçiören semtinde "Melek Özen İlköğretim Okulu", "Maltepe İlköğretim Okulu" ve "Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu"nda 5. sınıfta okuyan toplam 190 öğrenci ve 6 öğretmen oluşturmuştur. Daha sonra deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileri üst biliş stratejileri kullanma becerisini geliştirmeye yönelik eğitim alırken kontrol grubu geleneksel eğitim almıştır. Veriler, "Okuduğunu Anlama Testi" (OAT), geliştirilen "Öğretmen Gözlem Formu" (BÖSFÖ) ve "Biliş Ötesi Stratejilerin Farkındalık Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmanın tasarımında kontrol gruplu öntest-sontest deseni uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak metnin sonucunu tahmin etmeye yönelik puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin izleme, planlama, değerlendirme ve üst biliş stratejileri kullanma becerilerine yönelik puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

2.3. Okuma Güçlükleri ve Okuma'nın Geliştirilmesiyle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Chamot ve El-Dinary (1999), okuma ve yazmada başarılı ve başarısız öğrencilerin etkin olarak hangi stratejileri kullandıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklemini yansız atama yoluyla seçilen (Fransızca, İspanyolca ve Japonca sınıflarından) üç başarılı, üç başarısız olmak üzere toplam 6 öğrenci oluşturmuştur. Veriler; gözlem, anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Bağımsız t testiyle okuma ve yazma stratejileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda başarısız öğrencilerin ayrıntılar üzerinde daha fazla durduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca, başarılı öğrencilerin verilen okuma görevlerini yerine getirdikleri ve uygun olan okuma stratejilerini seçip uygulayabildikleri görülmüştür.

Baumgartner, Lipowski ve Rush, (2003), ilköğretim ve orta öğretim okullarında farklılaşmış öğretim yoluyla okuma başarısını arttırmayı hedeflemişlerdir. Bu amaçla 2. ve 5. sınıflardan 25'er öğrenci, üçüncü sınıflardan da 27 öğrenciye farklılaştırılmış öğretim programı uygulanmıştır. Öğrencilere okuma zamanını ve süresini belirlemede, metin seçiminde, okuma materyallerinin tercihinde esneklik tanınarak kendilerinin karar vermesine müsâde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak; kontrol listeleri, formal değerlendirme teknikleri ve anketler kullanılmıştır. Ders planları, okuma materyalleri, okuma için ayrılan süre ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin tercihleri doğrultusunda belirlenmiştir. Sonuç olarak farklılaştırmış öğretimle öğrencilerin okuma başarısının arttığı, okuma stratejilerinin uygulanmasıyla okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiği ve öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında pozitif gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Murphy (1994), okuduğunu anlama ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin etkisini incelemiştir. Çalışma sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrede bulunan bir ilkokulda eğitim gören birinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. "Okuma-yazma süreçlerinin bütünleştirilmesine yönelik etkinlikler", "öğrenci merkezli okuma-yazma faaliyetleri" ve "okuma-yazma becerileriyle üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi" adında üç aşamadan oluşmuştur. Sonuç olarak okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

2.4. Rehberli Okuma Yöntemiyle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Galarce (2014), öğretimsel uygulamaların gelişiminde rehberli işbirlikçi sorgulama gruplarının etkisini incelemiştir. Bazı okulların, okuma yazma becerisini etkili bir şekilde kazandıracak öğretmenleri tedarik etmede ve çalışma sürekliliğini sağlamada zorluk yaşadığı belirtilmiştir. Ülke çapında, okullar arasındaki başarı boşluğunu kapatmak ve yetersiz hizmet alan sınıflara nitelikli öğretmenler getirmek amacıyla alternatif sertifika programları düzenlenmiştir. Araştırma, Washington'da bazı okullarda rehberli okuma yöntemini kullanarak okuma sorunu yaşayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemi uygularken edindiği tecrübelerini, ortak deneyimlerini ve öğrencilerin okuma gelişimlerindeki ilerlemeyi betimlemiştir. Rehberli okuma yöntemiyle okuma sorunu yaşayan öğrencilere eğitim veren 12 öğretmen, uzmanlık programına katılmış ve iki haftada bir toplanarak deneyimlerini paylaşmışlardır. Öğretmenler öğrencilerinin

okuma gelişimlerini desteklemek ve analiz etmek için Eleştirel Arkadaşlar Düzen Protokolü (Critical Friends Turing Protocol) bağlamında kasete alınmış rehberli okuma derslerini izlemişlerdir. Fenomenolojik olarak tasarlanan bu çalışma da video kayıtları, öğretmen kayıtları, staj dosyaları, odak grup çalışmaları ve geniş kapsamlı röportajları içeren çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Öğretmenlerin okumayı öğretmede ve geliştirmede başarılı olabilmeleri için içerik ve pedagojik bilgiden fazlasını bilmeleri ve geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Guns (2012), öğrencilerinin okuma başarısı ve fen dersindeki akademik başarıları üzerinde edebi temelli ve içerik temelli rehberli okuma materyallerini karşılaştırmıştır. Fen dersinde rehberli okuma yöntemiyle Yaşayan Sistemler (Living Systems) ve Yaşam Süreçleri (Life Processes) üniteleri işlenirken öğretmenlerin kullandıkları materyaller incelenmiştir. 3 öğretmen geleneksel okumaya dayalı rehberli okuma materyallerden faydalanırken, 2 öğretmen fen odaklı rehberli okuma materyallerini kendileri seçmişlerdir. Yarı deneysel yöntemle tasarlanan çalışmada öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak derslerde gerekli değişikleri yapmışlardır. Uygulanan öntestler-sontestler bağlamında iki grup ANCOVA'yı kullanarak karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma seviyesi düşük olan öğrencilere içerik odaklı rehberli okuma materyalleri sağlandığında, daha iyi performans sergiledikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, içeriğe bağlı materyaller kullanmaya devam etme arzularını ifade etmişlerdir.

Gurley (2012), metinlerin özseçiminin okuma stratejileri, tartışma ve katılım üzerinde ki etkisini incelemiştir. 2. sınıfı okuyan dört öğrenci, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde gözlenmiştir. Dersler esnasında kavrama düzeyini yükseltmek için stratejiler kullanılmıştır. Katılım, sözlü-yazılı ifadeler ve bilinmeyen kelimeler probleminin giderilmesi, kavrama düzeyini yükseltmek için kullanılan stratejiler olarak ifade edilmiştir. Katılım, bir öğrenci iradesini kullanarak dikkati dağılma noktasına geldiğinde karşılaştığı zorluğa rağmen dikkatini toplamaya çalışmasıdır. Sözlü ve yazılı ifadeler, grup tartışmaları ve birebir tartışmalar esnasında öğrencilerin davranışları izlenmiştir. Strateji kullanımı, eğitim sürecinde işleyen kayıtların analiziyle değerlendirilmiştir. Rehberli okuma gruplarında öğrenciler hem öğretmenin seçtiği hem de kendi seçtikleri metinleri okurken 8 haftada 9 kez gözlenmiştir. Öğrencilerin kendi seçtikleri metinler işlenirken daha çok katılım gösterdikleri, daha derin tepkilerle ve daha fazla doğruluk ve öz-doğrulama oranıyla okudukları görülmüştür. Rehberli okuma yönteminde metinlerin öz-seçiminin, okur yazarlık davranışlarını olumlu yönde etkilediği, okuyucunun metne katılımını arttırdığı ve okuma stratejilerinin daha etkili kullanımını sağladığı tespit edilmiştir.

Williams (2011), araştırmasında öğrencilerinin sesli okuma akıcılığını iyileştirmede rehberli okuma yönteminin etkililiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Chall'ın okuma gelişimi evrelerine göre, sesli okuma akıcılık becerileri 2. sınıfta ilerler. Çalışmanın, sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrede eğitim gören küçük bir grupla gerçekleşmesi sınırlılıklar olarak ifade edilmiştir. 5 öğrenci işlem grubu için ve 5 öğrencide okuma akıcılığı başlangıç seviyesine dayanan karşılaştırma grubu için seçilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma akıcılığında gelişme olup olmadığını belirlemek için, işlem grubu 12 ve 24 haftalık müdahale eğitim aldıktan sonra incelenmiştir. Parametrik olmayan testlerden Mann-Whitmey U testi uygulanmıştır. Sonuç olarak ikinci sınıf öğrencilerinde, özellikle de kısıtlı kaynaklarla sürdürülen eğitsel sistemler içinde, sesli okuma akıcılığının desteklemek için rehberli okuma yönteminin olumlu sosyal değişime katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Magnin (2011), 1. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için fonetik okuma ve rehberli okuma yöntemlerini karşılaştırarak hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Kuzey California'da bulunan bir devlet okulunda, farklı iki şûbede eğitim gören 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Sınıflardan biri rehberli okuma yöntemi (Fountas & Pinnell, 1996) ile diğeri de fonetik okuma yöntemiyle eğitim almıştır. (Curriculum Associates, 2011). Süreç, Dinamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)'in Alonsense Word Fluency alt testini kullanarak değerlendirilmiştir. NWF tarafından yapılan değerlendirmede fonetik okuma yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin okumayı öğrenmeye çabalayan 1. sınıf öğrencilerine katkı sağladığı ve akıcılığı geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Sonuçlar, fonetik okuma yönteminin okuma gelişiminin belli alanlarında daha etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Huber (2011), rehberli okuma yönteminin etkilerini ve öğretmenlerin rehberli okumayı sınıflarında nasıl uyguladıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Güneydoğu Pensilvanya'da, sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrede bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilen araştırmaya 347 öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Öğrenciler 3.-5. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin; metin yapılarını tanıma, kelime hazinesini geliştirme, okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve çözümlemeli okuma açılarından başarı düzeyleri belirlenmiştir. Bu alanlardaki okuma başarısı, bilgisayarla değerlendirme yöntemlerinden biri olan Akademik Gelişim Ölçüleri (MAP) kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde nicel veriler analiz edilmiş ve incelemeler 15 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Araştırma sonucunda rehberli okuma yönteminin, öğrencilerin okuma başarısı üzerinde çok az etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Renne (2010), özel gereksinimleri olan 1. sınıf öğrencilerin okuma başarısı üzerinde rehberli okuma yönteminin etkilerini incelemiştir. Ayrıca bu yöntemle okuma becerilerinin kazanılıp kazanılmadığını ve geliştirilip geliştirilmediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel olarak tasarlanan çalışmada çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin metni kavrayan ve akıcı okuyan öğrenciler olmalarında rehberli okuma yönteminin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Underwood (2010), okuma başarısı üzerinde rehberli okuma yönteminin etkilerini incelemiştir. 2006-2007 yılları arasında rehberli okuma yöntemiyle uygulanan öğretimin, 2007-2008 Illinois Standartlar Başarı Sınavı'nda [ISAT (Illinois Standards Achievement Test)] öğrencilerin okuma puanlarını yükseltip yükseltmeyeceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerinin bireysel okuma seviyelerinin ne kadar yükseldiğini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla aşağıda îzah edilen sorulara yanıt aramıştır:

- Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimin, öğrenci puanlarını (ISAT) yükselteceğine dair öğretmenlerin bir inançları var mı?
- Bu konuda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Hangi eğitimsel beceriler ve stratejiler öğrencilerin okuma başarısını etkiler?

Karma yöntemle tasarlanan araştırmada Chi-Suquare Goodness –of –Fit testleri ve anketler uygulanmış, odak grup çalışmaları yapılarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçları rehberli okuma yöntemi ile Illinois Standartlar Başarı Sınavı [ISAT (Illinois Standards Achievement Test)] arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca rehberli okuma yöntemiyle uygulanan öğretim ile öğrencilerin okuma başarısında artış görülmüştür. İlk yılın sonunda rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen öğretim ile okuma başarısı arasında belirgin bir değişiklik görülmemiştir. Ancak iki yıl sonra rehberli okuma yöntemi gerçekleştirilen öğretim lehine ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, uygulanan öğretimin devam etmesiyle öğrencilerin okuma başarılarının daha da artacağını belirtmişlerdir.

Bruce (2010), okuma gelişimi risk altında olan öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde rehberli okuma yönteminin etkilerini incelemiştir. Amerika'nın kamu okullarında okuyan öğrencileri, risk altında olan öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Hiçbir çocuk arka planda kalmayacak ilkesi bağlamında 4. sınıf öğrencilerinin %70'i ulusal okuma testlerinde ideal seviyede performans sergilemede başarısız olmuşlardır. Güneydoğu Title 1 okulunda, okuma gelişimleri risk altında olan 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma nicel olarak tasarlanmıştır. 43 kişilik riskli öğrenci grubu üzerinde veriler

toplanmıştır. Daha sonra toplanan veriler ANOVA 'ya uyarlanmış ve ortalamaları hesaplanmıştır. STAR Okuma Skorları (STAR Reading Scores) ve İlk okuma Tutum Anketi (Elementary Rading Attitude Survey) sonuçları analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında; okuma, anlama ve okumaya karşı olan tutumlarında rehberli okuma yöntemi lehine önemli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, eğitimcilere bu yönteminin etkilerini yakından izlemeyi önermiş ayrıca okuma gelişimleri risk altında olan öğrenciler için yöntemin önemine değinmiştir.

Deegan (2010), 2. sınıf öğrencilerin kavrama gelişiminde rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirlen eğitsel uygulamaların etkililik derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca yöntemin, okumayı değerlendirme test puanlarını etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma 4 ikinci sınıf öğretmeni ve 7-8 yaşlarında olan 73 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmanın nitel yönü öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketler ile öğretmenlerle yapılan görüşmeleri içermiştir. Araştırmada iki spesifik okuma-anlama testi uygulanmıştır. Bunlar Storytown Tema Testi (The comprehension subtest of the Storytown*)* ve Gelişimsel Okuma Değerlendirme Testi'dir [The Developmental Reading Assessment (DRA)]. Okuma başarı düzeyinin saptanabilmesi için öntest-sontest yapılmış t testi uygulanmıştır. Sonuçlar rehberli okuma yönteminin etkililiğini destekler niteliktedir. Anlamlı farklılık 0,05 seviyesinde olup okuma farklılıklarını yansıtmıştır. Storytown tema testlerinin öğrencinin okuma kapasitesini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca DRA ilkbahar değerlendirme test sonucunun sonbahar testinden daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Higgins (2009), rehberli okumayla eğitilen 3. sınıf öğrencilerinin, okuma ve anlama seviyeleri ile Lexile skorları [Criterion-Referenced Competency Test (CRCT)' teki] arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 2007-2008 okul döneminde 8 aylık rehberli okuma eğitimi almış 546 üçüncü sınıf öğrencisi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin analizinde The Pearson r ve çoklu dönüş analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, rehberli okuma seviyeleri, okuma anlama ve CRCT'deki Lexile skorları arasında 1. derece pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

McGinley (2008), bilgilendirici metnin işlenişi esnasında, motivasyonu yükseltmek ve kavrama düzeyini geliştirmek için rehberli okuma yönteminin etkililiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Uygulama süreci rehberli okuma grubu olan 4 ya da 5 öğrenciyi tanımayı, onlara bilgilendirici metinleri başarılı bir şekilde okumayı ve bu metinleri anlamayı gerekli kılan becerileri içermiştir. Öğrenciler bu becerileri grup içinde ve dışında bağımsız olarak

gerçekleştirmiştir. Araştırmada bilgilendirici metinleri başarılı bir şekilde okuma ve kavramayı sağlayacak uygulamalar yapılarak grafik örgütleyiciler kullanılmıştır. Sonuç olarak bilgilendirici metinlerin rehberli okuma yöntemiyle işlenmesinin, öğrencilerin motivasyonlarını arttığı ve kavrama düzeylerini yükselttiği tespit edilmiştir.

Montoya (2008), İngilizce dilini öğrenen engelli öğrencilerinin okuduklarını kavrama becerileri üzerinde rehberli okuma yönteminin etkilerini araştırmıştır. Özel okulda çalışan bir ilkokul öğretmeninin, rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirdiği eğitim süreci izlenmiştir. Toplam 7 seanstan oluşan uygulamalar boyunca öğretmen esas (baseline) ve müdahale esnasında iki değerlendirici öğretmen tarafından gözlenmiştir. Güvenilirlik %100'dür. İki değerlendirici öğretmen, günlük olarak öğretilen stratejiler bağlamında pazartesi – tahmin / sonuç çıkarma, salı – sesçil / çözümleme, çarşamba – izleme / doğrulama, perşembe - sorgulama, cuma – değerlendirme / özetleme uygulamaları bağlamında öğretmeni değerlendirmişlerdir. Öncelikle California Okuma Edebiyat Projesi K-6 Okuma Sonuçları dikkate alınmış daha sonra the Retelling Instrunment Check ile öğrencilerin bir hikâyeyi tekrar söyleme becerisi ölçülmüş, en sonunda da "Soruları Kavrama Aracı" (the Comprehension Questions Instruntment) ile öğrencilerin okuduklarını kavrama düzeyi ölçülmüştür. 30 günlük esas ve müdahale sonuçları, grafikle gösterilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, her bir öğrencinin okuma ve kavrama becerisinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bağımsız okumaları için stratejileri içselleştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Fisher (2007), 4.-5. sınıf öğrencilerinin içsel okuma motivasyonları üzerinde rehberli zihinsel imgenin etkisini incelemiştir. Rehberli zihinsel imge, okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında okuyucuların zihnindeki resimleri oluşturmalarına yardımcı olması için tasarlanan etkinlikler dizisi olarak ifade edilmiştir. İçsel okuma motivasyonu [Motivation to Read Profile (MRP), (Gambrell, Palmer, Codling, ve Mazzoni, 1996)], okuma görevlerini yerine getirmek için bireyin heyecanı, zevki ve arzusu olarak tanımlanmıştır. İmgenin canlılığı (Sheveland, 1992), kişilerin hayal gücü farklılığı olarak ifade edilmiştir. Çalışmada New Jersey Merkezi'nde sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrede bulunan bir ilkokulda gerçekleşmiştir. İki şube 4. ve iki şube 5. sınıftan toplam 88 öğrenci örneklem kapsamına alınmıştır. Öğrencilerin %95'i Kafkas, %4'ü İspanyol ve %1'i de diğer sosyal çevredendir. Katılımcılar arasında kontrol ve deney grupları belirlenmiş daha sonra tüm katılımcılara öntest uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler haftada iki kez 45 dakikadan oluşan derslerle toplam sekiz hafta eğitim almışlardır. Araştırma sonuçları; öğrenci sorumluluğu, becerisi ve motivasyonu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Başarı düzeyinin artmasıyla öğrencilerin motive olduğu bu bağlamda strateji eğitiminin etkili

olduğu tespit edilmiştir. Zihinsel imgenin ve tahmin eğitiminin okuma başarısını arttırdığı ayrıca iki yöntemin başarısı arasında bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Okumaya harcanan zaman ve imgenin canlılığı arasında hiçbir bağlantı bulunmamıştır.

Capps (2007), okuma gelişimi risk altında olan öğrencilere uygulanan özel otokontrol stratejilerinin ve müdahale programının etkililiğini incelemiştir. Ayrıca belli otokontrol stratejilerini öğretmeyi ve öğretilen stratejilerin, öğencilerin okuma gelişimlerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilkokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak otokontrol stratejilerinin öğretilmesinin akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür. Öğrencilere uygulanan müdahale programının akademik gelişimi pozitif etkileği tespit edilmiştir.

Tyra (2007), rehberli okuma gruplarında 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sözlü etkileşimlerini ve kelime bilgilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrede bulunan bir okulda, okuma güçlüğü yaşayan toplam 53 öğrenci örneklem kapsamına alınmıştır. Araştırmada sıklıkla kullanılan (yüksek sıklık listesinde yer alan) 30 kelime yer almış ve bu kelimelerle öğrencilerin sözcük dağarcığı geliştirilmiştir. Yarı deneysel olarak tasarlanan çalışma üç işlem basamağından oluşmuştur. Bunlar; kelime haritalama işlemi, rehberli okuma işlemi ile kontrol işlemidir. Rehberli okuma işlemi ile öğrencilerin hedeflenen kelimelere odaklanmaları ve onları tanımlamaları istenmiştir. Yüksek sıklık listesindeki kelimeleri öğrenmeleri için bilgi kartı egzersizleri uygulanarak kontrol işlemi gerçekleştirilmiştir. Öntest- sontest yapılmış Analysis of Covariance ve t testleri uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde okumada zorluk yaşayan öğrenciler ile zayıf kelime bilgisi arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca kelime tanıma ve akıcı okuma gelişiminde önemli farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Dowdell (2007), ilkokul öğrencilerinin anlama düzeyleri üzerinde rehberli okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Sosyo ekonomik olarak dezavantajlı çevrede bulunan Afrika'lı Amerikan öğrencilere eğitim veren bir ilkokulun 5. sınıf öğrencileri örneklem kapsamına alınmıştır. Yazar Amerika'nın seçimi olan Rehberli Okuma Yöntemi'nin okuma anlama skorları üzerinde ki etkiyi eleştirel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin okuma anlama düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek için öntest ve sontestler uygulanmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada nitel veriler için likert ölçek kullanılmıştır. Nicel veriler ise anlama skorlarından oluşmuştur. Bunlar: The Georgia Criterion Reference Competency Test, The Lowa Test of Basic Skills (ITBS) ve The Developmental Reading Assessment (DRA)'dir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okuma skorlarında önemli

gelişmeler tespit edilmiştir. Elde edilen verilere dayanarak eğitimcilerin örneklem kapsamındaki okul ve benzer özellikteki okullarda, rehberli okuma yöntemiyle işlenen dersleri güncelleyebilecekleri ifade edilmiştir.

Walizer (2004), araştırmasında stajer eğitmenlerle 21 saatlik okuma seanslarına katılan 2. sınıfların okuma başarısını ve tutumlarını incelemiştir. Uygulama sürecinde stajer eğitmenler rehberli okuma yöntemini kullanmışlardır. Nicel yöntemle tasarlanan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Stajer öğretmenler tarafından 2. sınıflara uygulanan tutum anketi sonuçları; sessiz okuma, kavrama ve sözel okuma alışkanlığındaki gelişmeyi göstermiştir. Öğretmenlerin hazırlığı ve öğretimin niteliği arasında pozitif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar rehberli okuma yönteminin başarısının desteklendiği yönündedir.

Baztle (2004), öğretmenlerin rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirdikleri derslerde başarı düzeyi düşük öğrencilere yönelik olan eğitici davranışlarını betimlemeye çalışmıştır. 58 ikinci sınıf öğretmeni ve 56 beşinci sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Derslerin analizinde iç kodlayıcı güvenirlik oranı %85 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok sıklıkta geri dönütü, prosedürel bilgiyi ve sorgulamayı kullandığı ve sınıf seviyelerine bakılmaksızın en az sıklıkta model olmayı kullandığı tespit edilmiştir. 2. ve 5. sınıf öğretmenleri karşılaştırıldığında, kullanılan eğitici davranışlarda önemli farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf seviyesine bakılmaksızın, rehberli okuma yönteminde yönlendirme yapıldığında, öğretmenlerin kullandığı eğitici uygulamaların süreci pozitif etkilediği sonucuna varılmıştır.

Burkhart (2004), rehberli okuma yöntemini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin eğitim algılarına yönelik olarak akran koçluğunun etkilerini araştırmıştır. Rehberli okuma, öğrencilerin küçük gruplar halinde aynı kitabı okumalarına imkân tanıyan bir yöntemdir. Öğretmenler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda pek çok teknik kullanmışlardır. Ayrıca yeni eğitim yöntemini teşvik edecek stratejiler geliştirmişlerdir. Bu çalışmada model alma, gözlem, geri bildirim, işbirliği gibi teknikler kullanılmıştır. Rehberli okuma iyi bir yöntem olsa da yöntemin başarısının; öğretmenin sınıf hâkimiyetine, öğrencileri düzenli bir şekilde gruplamasına, seviyeye uygun kitaplar seçmesine, öğrenci gelişimine katkı sunacak özel öğretim yöntemleri oluşturmasına ve grup dışında kalan öğrenciler üzerinde hâkimiyet kurmasına bağlı olduğu saptanmıştır. Anketler, tartışma grubunun (araştıran, tartışan ve yeni yöntemler bulan öğretmen grubu) kontrol grubundan daha yüksek oranda başarı sağladığını göstermiştir. Ayrıca tartışma grubunun (öğretmenleri her yönden destekleyen grup) kendi yeteneklerini, becerilerini daha fazla geliştirerek sınıf ortamında

daha yeni yöntemler geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sınıflarında rehberli okuma yöntemini kullanan öğretmenlerin akran koçluğu uygulamalarını desteklemektedir.

Iaquinta (2003), 1. sınıflara eğitim veren iki öğretmenin rehberli okuma yöntemini nasıl yorumladığı ve uyguladığını betimlemeyi amaçlamıştır. Okumanın nasıl öğrenildiği ve en iyi nasıl öğretildiğine dair öğretmen görüşleri, rehberli okuma sürecini etkileyen durumlar olarak tanımlanmıştır. Araştırma var olan durumun derinlemesine betimlemesini yapmak amacıyla durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Öğretmelerin deneyimlerini betimlemek için gözlemler yapılmış ve ses kayıt cihazları kullanılarak veriler toplanmıştır. Okumanın nasıl öğrenildiği ile ilgili bilgileri elde etmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde açık uçlu sorular sorulmuştur. Sonuçlar Rehberli okuma yönteminin başarısı için öğretmen eğitimi devam etse bile okuldaki diğer öğretmenlerin ve idarecilerinin devamlı desteğinin gerekli olduğunu göstermiştir.

Klingbeil (2003), araştırmasında kelime, şifre çözme, kavrama eğitimi alan öğrencilerde meydana gelen 9 haftalık kazanımları betimlemiştir. Ayrıca beceri eğitiminde hangi yaklaşımın (şifre çözme, kelime, kavrama ve tutum) daha etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. 72 öğrenci ve benzer deneyimlere sahip 4 öğretmen örneklem kapsamına alınmıştır. İki işlem grubu rehberli okuma yöntemini küçük grup eğitiminde uygularken iki grup edebi-odaklı eğitimi tüm sınıfa uygulamıştır. Öğrencilere 2002 Aralık ve 2003 Nisan ayında, "Stanford Diognostic Reading ve the Elementary Reading Attitude Survey" adında test ve tutum anketi uygulanmıştır. Tutum anketi ve öntest-sontest sonuçlarına göre her iki grubun beceri eğitiminde geliştiği tespit edilmiştir. Edebi-odaklı eğitim grubunun tümü, kavrama becerilerinde rehberli okuma grubundan daha fazla gelişme göstermiştir.

Larson (2003), 5. sınıf öğrencilerinin tartışma grupları ve homojen rehberli okuma gruplarında, okuma stratejilerini nasıl öğrendikleri ve nasıl uyguladıklarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubuna dahil edilen 20 öğrencinin okuma ilgileri ve stratejileri kullanabilme düzeyleri hakkında öğretmenlerden bilgi toplanmıştır. Öğrencilerin stratejileri kullanma ve üstbiliş seviyesindeki değişimi belirlemek için sürecin etkilerini yansıtan uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, alan notlarından, günlük çalışmalardan ve dinleme kayıtlarından faydalanılmıştır. Öğrencilerin stratejileri nasıl öğrendiğine ve uygulandığına dair bilgi sağlamak için 4 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Strateji kullanımı sıklık matrisiyle analiz edilmiş, analizler bağlamında en sık kullanılan stratejilerin; bilgi, ilişkilendirme ve çıkarımlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrenilen stratejilerin uygulamasında tartışma gruplarının etkili olduğu gözlenmiştir. Okunulan metnin tartışılması

esnasında eşler arasındaki konuşmaların, strateji kullanımını etkinleştirmede önemli rolü olduğu belirlenmiştir. Yazılı ifadelerin ve tartışma esnasındaki tepkilerin, öğrencilerin konuya odaklanmarını sağlamada ve düşüncelerini geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır.

Plowman (2003), Ontorio'daki ilkokullarda kullanılan iki farklı okuma yönteminin (paylaşılmış okuma ve rehberli okuma) öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Her iki öğretim metodu da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmektedir. Araştırmanın örneklemini birinci sınıfı okuyan 6-7 yaşlarındaki 47 öğrenci oluşturmuştur. Öntest ve sontestler yapılarak öğrencilerin 4 haftalık süreçte sözcük dağarcıklarındaki artış incelenmiştir. Sonuç olarak paylaşılmış okuma grubunun öğretmen tarafından herhangi bir teşebbüs yapılmaksızın, daha önce bilinmeyen yaklaşık 3 kelimeyi öğrendiği tespit edilmiştir.

Asbury (2002), öğretmenlerin rehberli okuma yöntemini uygulama süreçlerini betimlenmiştir. Bu bağlamda dil eğitimi, rehberli okuma yöntemi ile öğretmen uzmanlık gelişiminin kritik ve güncel yönlerini incelemeyi amaçlamıştır. Veri kaynakları olarak; sınıf gözlemleri, video kayıtları, grup görüşmeleri, kapsamlı alan notları, öğretmen röportajları ile günlükleri ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Uygulama 6 hafta sürmüştür. Bu süreçte katılımcılar gözlenmiş ve kendileriyle röportajlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sınıflarda yaşanan etkileşimler ve rehberlik incelenerek analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirdikleri derslerde benzer zorluklarla karşılaşmışlardır. Çalışma grubunun destekleyici bağlamına rağmen değişimi zor bulduklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları deneyimler, okuma öğretimi uygularken üstlendikleri rolü daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Piercey (1999), öğretmenlerin görüşlerine göre rehberli okuma yönteminin etkliliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Güney Alberto'da görev yapan 16 anaokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma karma yöntemle tasarlanmıştır. Küçük gruplu rehberli okuma (Fountas & Pinnell, 1996) ve dört bloklu rehberli okuma (Cunningham, Hall & Defee, 1991) adında iki farklı rehberli okuma yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketler sonucunda rehberli okuma yönteminin erken yaşta dil öğrenimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler kendi tavırlarının, tutumlarının ve sabırlarının öğrencilerinin okuma eğitimlerini etkilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca tek bir yöntemi kullanmanın olumsuzluğuna değinerek bazı reflektif okuma aktivitelerinin de eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Cobb (1997), araştırmasında ilk okuyucular üzerinde rehberli okuma ve yazmanın etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Okumaya yeni başlayan Latin kökenli 4 öğrenci örneklem kapsamına alınmıştır. Okuma ve yazma etkinlikleri, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak; röportajlar, öğretmen gözlem günlüğü, yansıtıcı günlük ve öğrenci okuma kayıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin başarısı; özyeterlilik, risk alma, okuma ve yazma gelişimindeki ilerlemelerle ölçülmüştür. 18 Ekim 1996'da başlayan araştırma 21 Mart 1997'de sonlanmıştır. Araştırma sonucunda 4 öğrencinin özyeterlilik, risk alma, okuma ve yazma gelişimlerinde bir takım ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma güçlüklerinin incelendiği araştırmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma gelişimlerini inceleyen ve bu bağlamda farklı yöntemler kullanan pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışma Rehberli Okuma Yöntemi'nin, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma gelişimlerini incelemesi yönüyle farklılık gösterir.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma ve rehberli okuma yöntemi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Okuma

Akyol (2005) okumayı; "önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlamıştır (s. 1). Güneş'e (2007) göre okuma, "bireyin zihin gelişimine katkı sağlayan bir öğrenme alanıdır" (s. 117). Dökmen'e (1994) göre, birtakım zihinsel etkinlikler gerektiren algısal bir süreçtir (s. 15).

Bu tanımlardan yola çıkarak okuma; fiziksel ve algısal süreçlerle eş zamanlı gerçekleşen, zihinsel bir çaba gerektiren ve beyinde tanımlanan yapılanma hareketi olarak ifade edilebilir. Okuma çocuk için ilkokulda kazanılması ve geliştirilmesi gereken bir beceri olmasına rağmen ülkemizde bu beceriyi yeterli düzeyde kazanamayan dolayısıyla okuma güçlüğü yaşayan birçok öğrencinin olduğu bilinmektedir (Baydık, 2011; Yangın & Sidekli, 2006). Bu güçlükler; iki dillilik, öğrenme güçlükleri gibi çok farklı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Özellikle ülkemizin bazı bölgelerinde ana dili farklı olan çocuklar vardır. Bu çocuklar ana dilleri farklı olduğu için okuma güçlüğü ve buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü yaşamaktadırlar. Okula başlamadan önce ailelerinden ve çevrelerinden öğrendikleri dili konuşurlar. Eğitim hayatına başlayınca da öğretim dili olan Türkçe ile tanışırlar. Dünyalarına farklı bir dil giren çocuklar süreç içerisinde iki dilli bireylere dönüşürler. Türkçe'yi yeterli düzeyde bilmedikleri için sözcük dağarcıkları yeterince gelişmemiştir (Tulu, 2009, s. 36). Okuma becerileri bu durumdan olumsuz etkilenmekte ve akademik olarak kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Sorunun giderilmesi için okuma becerilerini geliştirmeleri, Türkçe'yi daha iyi öğrenmeleri ve kullanmaları gerekmektedir.

Okumanın, çocuğun hayatındaki rolünü ve önemini anlatan birçok bilim insanı, okuma güçlüklerinin giderilmesi ve okumanın geliştirilmesi amacıyla etkili yöntemlerin kullanılması gerektiğini yaptıkları araştırmalarda izâh etmektedirler (Baydık, 2011; Çaycı & Demir, 2006;

Elliot & Gibbs, 2008; Razon, 1980; Yangın & Sidekli, 2006). Bu nedenle okuma eğitiminin daha nitelikli verildiği ülkelerde uygulanan yöntemler araştırılmaktadır. Rehberli okuma ABD'de yaklaşık yirmi beş yıldır eğitim programının bir parçası olarak kullanılan bir yöntem olarak tanınmaktadır.

3.2. Rehberli Okuma Yöntemi

Rehberli okuma, öğrencilerin okuma gelişimlerini desteklemek amacıyla okuma düzeyi benzer 3-5 kişilik öğrenci gruplarıyla öğretmenlerin çalıştığı bir yöntemdir (Bruneau, 1997; Reutzel & Cooter, 2004). Harvey ve Gouduis'a (2000) göre "öğrencilerin metnin açık ve saklı anlamına erişebilmeleri için, okuma eğitimi küçük gruplarla gerçekleşmelidir" (s. 12). Öğretmenler, öğrencilerine okuma stratejilerini öğretmeli ve öğretilen stratejileri kullanılıp kullanmadıklarını izlemek için geniş zaman ayırmalıdır (Mooney, 1990, s. 11). Yöntem, zorluk düzeyi giderek artan metinlerle ve bu metinlerin yapılandırılması esnasında öğrencilere sunulan okuma stratejileriyle desteklenir. Amacı, öğrencilerin bilinen okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullanabilen ve okuduğunu anlayan bağımsız okuyucular olmalarına destek olmaktır (Burkins & Croft, 2010, s. 16-17).

Mooney'a (1990) göre rehberli okuma yöntemi, "tüm grupta örneği bulunan bir kitap vasıtasıyla öğrencilerin kendi okuma stratejilerini uyguladığı, sorguladığı ve geliştirdiği bir yöntem" dir (s. 47). Bu yöntem her öğrencinin becerileri, ilgileri ve deneyimlerinin farkında olmasına; bir kitabın destekleri ve zorluklarını belirleyebilmesine; doğrudan öğretimden ziyâde destekleyici öğrenmenin rolünü benimsemesine dayanır. Amaç, öğrencilerin bağımsız okuyucular olmaları ve metnin anlamına ulaşabilmeleri için doğru stratejiler kullanmalarını sağlamaktır. Yöntemin başında öğretmen, metni tanıtır ve bağımsız okuma stratejilerini uygulamaları için öğrencilerine yardımcı olur. Öğrencilerin belli stratejileri öğrenmesini, kullanmasını ve geliştirmesini sağlamak, ayrıca metin hakkında düşünmeleri, düşüncelerini ifade etmeleri ve tartışmalarına ortam yaratmak bu özel okur-yazarlık yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen eğitim sürecinde gerçekleşir. Öğretmen, metin aracılığıyla okuyuculara ve yazara hangi soruları soracağını gösterir. Böylelikle her öğrenci ilk okumada metnin anlamını keşfedebilir.

Rehberli okuma yöntemi, metnin seviyesinden ziyade okuyucunun ihtiyaçları bağlamında ilgilerini, ön bilgilerini ve motivasyonunu dikkate alan bir yöntemdir (Dzoldov & Peterson, 2005, s. 223). Fawson ve Reutezel (2000) rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim sürecinde, "öğrecilerin kendi okuma gelişimlerine uygun zorlukta olan kitaplarla eşleştirildiğini ve öğrenilen okuma stratejilerini bağımsız olarak uygulayabilmeleri için

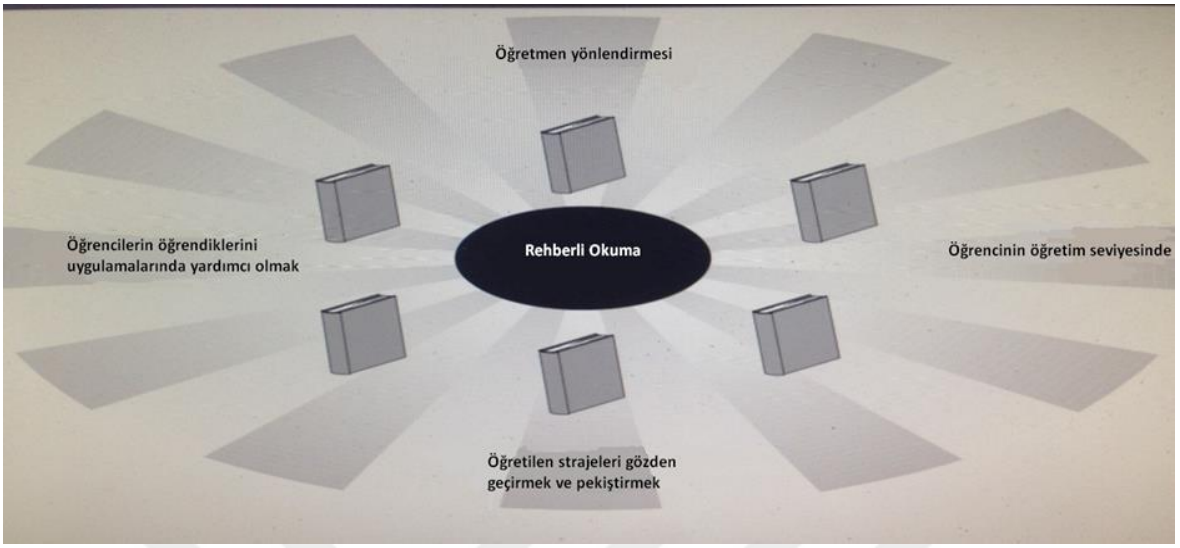
özgelişim sistemlerinin desteklendiğini" ifade etmişlerdir (s. 84). Öğrenciler bu süreçte çeşitli okuma stratejilerini öğrenirler, seçerler ve onları uygulayabilmek için gerekli eğitimi alırlar (Fawson & Reutzel, 2000, s. 84).

Antonacci (2000) rehberli okuma yöntemini, geleneksel okuyucuyu esas alarak tüm öğrencilere sıralı hedefler içinde eğitim veren doğrudan eğitimden farklı görür. Bu yöntemle gerçekleştirilen derslerde, "stratejiler sisteminin gelişiminde yardım gören her öğrenciye destek sağlanır" (s. 30). Lyons ve Pinnell'e göre (2001), dersler yapı olarak "metin seçimini, tanıtımını, metni okumayı, tartışmayı, strateji eğitimini, anlamı genişletmeyi (seçime dayalıdır) ve kelime çalışmasını (tercihen) içerir" (s. 36). Fountas ve Pinnell (1996), stratejiler sistemini öz-gelişim sistemi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin okurken karşılaşacakları zorluklar, okuyucu olarak geliştirmek zorunda oldukları öz-gelişim sistemini oluşturur. Öğrenciler öz- gelişim sistemini, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde zorluk düzeyi giderek artan metinleri okurken karşılaştıkları okuma zorluklarının üstesinden gelerek ve okuma görevlerini yerine getirerek geliştirebilirler. Sistemde, öğretmen dersin işlenişi esnasında anlamı yapılandırmak için okunan metinle ilgili çeşitli sorular sorar. Öğrenciler de ilerleyen derslerde öğretmen desteğine ihtiyaç duymaksızın bu soruları metnin yazarına kendileri sorar (Fountas & Pinnell, 2001, s. 191). Anlamı yapılandırmak için çözümlenmesi gereken bu sorular, okuma zorlukları olarak ifade edilir. Öğrencilerin okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri bu bağlamda okuma görevlerini yerine getirebilmeleri, kaynakları kendi zihinlerinde bulmalarına bağlıdır. Okuma stratejileri, metnin ipuçları ve metnin görselleri öğrencilerin okuma esnasında yararlanabileceği kaynaklardır. Dersler ilerledikçe okuma zorluklarının üstesinden gelebilen öğrenciler okuma görevlerini yerine getirebilirler. Gruba sağlanan her yeni metin, öğrencilerin çözmesi gereken yeni birkaç okuma görevini ve çabasını içerir. Bu süregenlik metnin ipuçları ve görsellerinden yararlanabilmede öğrencilerde farkındalık yaratır. Ayrıca birçok okuma stratejisini öğrenmelerini, uygulamalarını ve geliştirmelerini sağlar. Bu bağlamda zihinsel kaynaklarını geliştirebilmeleri ve akıcı okuyucu olmalarına yardım eder.

3.2.1. Rehberli Okuma Alanı

Rehberli okuma yöntemini uygulamak isteyen eğitimciler özel olarak hazırlanmış bir ortamı kullanabilecekleri gibi sınıfın sessiz bir köşesinde de rehberli okuma alanını oluşturabilirler. Bunun için yarım daire veya yarım ay şeklinde olan bir masa ve etrafına dizili sandalyelere ihtiyaç vardır. Masanın merkezinde "öğretmenin vakit kaybetmeden grup içindeki diğer

öğrencilere kayabilmesi için dönemeçli bir sandalyesi" olabilir (Fountas & Pinnell, 1996, s.45).



Şekil 1. Rehberli okuma alanı, Guide to Effective Instruction in Reading, 2003, 6.3
http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/Reading_K_3_English.pdf sayfasından erişilmiştir.

Rehberli okuma yöntemi ile işlenen derslerde ayrıca, öğrencilerin okuyacakları ve okumuş oldukları kitapları muhafaza edebilmek için raflara ve kitap kutularına ihtiyaç vardır. Fountass ve Pinnell' e (1996, s. 45-46) göre yöntemin uygulandığı zengin bir ortamda işleyen kayıtlar ve ders materyallerini saklayabilmek için panolar, fişler, yapışkan notlar, beyaz tahta, resim panosu, kalemler, alfabe tablosu, sözlükler, renkli plastic harflerin kolayca kullanılabilmesi için manyetik yüzeyler, isim kartları, kelime duvarı ve kelime çalışmasının farklı öğelerini gösteren tablolar yer almalıdır. Alfabetik olarak organize edilmiş kelime duvarını öğretmen ve öğrenciler yıl boyunca birlikte hazırlarlar.

Tablo 1.
Reherli Okuma Kelime Duvarı

KELİME DUVARI							
G-g	*H-h*	*I-ı*	*İ-i*	*J-j*	*K-k*	*L-l*	*M-m*
Gel	*Hak*	*Işık*	*İnsan*	*Jale*	*Kabak*	*Leylek*	*Maya*
Gez	*Her*	*Ilık*	*İmam*	*Jilet*	*Kese*	*Lale*	*Meyve*
Geç	*Hap*	*Isıt*	*İcat*	*Jile*	*Keçe*	*Limon*	*Mendil*
Gör	*Hoş*	*Islak*	*İkram*	*Jel*	*Kül*	*Lokum*	*Makine*
Git	*Huy*	*Ispanak*	*İlan*		*Kestane*	*Leke*	*Merdiven*
Gül	*Hep*				*Kavga*	*Liman*	*Mandalina*

Rehberli okuma yöntemini uygulamak isteyen öğretmenlerin sınıflarında zorluk düzeyi derecelendirilmiş olan kitaplar bulunmalıdır. İlk okuyucular için ince basit kitaplar, daha iyi okuyucular içinde bölüm bölüm tasarlanan kitaplar yer almalıdır.



Şekil 2. Rehberli okuma kitaplığı (Sınıf içinde derecelendirilmiş metinlerin organizasyonu),
Guide to Effective Instruction in Reading, 2003, s. 6.15
http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/Reading_K_3_English.pdf sayfasından erişilmiştir.

Fountass ve Pinnell' e (1996) göre rehberli okuma yöntemi ile işlenecek derslerde;

- Farkı türden kitaplar (Bilgi içerikli kitaplar, hikaye türü kitaplar vb.),
- Çocuklar tarafından üretilen hikayeler, şiir kitapları,
- Öğrencilerin sınıfa girdiğinde okuyabilmeleri için günlük bir mesajı içeren tablo,
- Öğretmen ve öğrencilerin yazılı mesajlarını paylaşabilmeleri için bir posta kutusu,
- Öğrencileri, hatta onların aileleriyle ve evcil hayvanlarıyla çekilmiş fotoğrafları gösteren belki de kendileri tarafından bir cümleyle sunulan görseller (Daha sonra albüme çevrilebilir) yer almalıdır (s. 45-46).

Okuma materyalleri bakımından zenginleştirilmiş bir ortamda öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim alacağını söylemek mümkündür.

3.2.2. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler bilgi, beceri ve deneyimleri doğrultusunda okuma düzeyleri aynı olan öğrencileri bir araya getirerek gruplar oluştururlar. Seviyelerine uygun bir metin seçerek ve metnin tanıtım sürecini düzenleyerek rehberli okuma yöntemini uygulamak için hazırlanırlar

(Clay, 1993, s. 36). Bu süreci; öğrencilerinin kişisel bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak, metin bilgilerini dikkate alarak (harfler, kelimeler ve dilbilgisi kuralları bağlamında), değişken destek seviyelerinin farkında olarak (zorlu metinler için daha fazla destek sağlanırken daha basit düzeyde metinler için daha az destek sağlanır) ve yeni okudukları metinlerin güçlü yönlerini bulmaları ve kavramaları konusunda onlara yardım ederek düzenlerler (Fountas & Pinnell, 1996). İlkokula gelen öğrencilerin bazıları okuma ve yazma hakkında az şey bilirken, diğerleri belli bir alt yapıya sahiptir. Öğretmenler öğrencilerine metinde geçen anlamsal, yapısal ve görsel ipucu sistemlerini kullanarak stratejiler geliştirebilmeleri için yardım etmelidir (Clay, 1993, s. 37). Çocukların, bilgiye nasıl erişecekleri bilgisine sahip olamayabileceklerini hatırlamalı ve ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşabilmeleri için onları desteklemelidir (Ford & Opitz, 2008). Ayrıca öğrencilerinin becerileri ve yeteneklerine uygun materyali eş zamanlı sağlamak, ihtiyaç duyabilecekleri zengin öğrenme çevresini sunarak ilgilerini çekmek, nasıl okumaları gerektiğini öğrenmeleri için onları cesaretlendirmek ve onlara değer vermek öğretmenin görevidir (Clay, 1991; Clay, 1993; Fawson & Reutezel 2000; Fountas & Pinnell, 2006a; Mooney, 1990).

Rehberli okuma yöntemini uygulamak isteyen öğretmenler; benzer okuma güçlerine sahip olan ve aynı seviyedeki metni okuyabilen öğrencileri gruplamalı, bu guruplarla haftada 3 -5 gün bir araya gelmeli, paylaşımlı okumalar yapmalı, işleyen kayıtları (kamera kayıtlarını) kullanarak düzenli olarak değerlendirmeli ve çeşitli ölçekler kullanarak öğrencileri bireysel olarak da değerlendirmelidir (Clay, 1993; Fawson & Reutezel 2000; Fountas & Pinnell, 2006a; Mooney, 1990). Cavazos'a (2003, s. 6) göre öğretmenler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek dersleri planlarken; metin tanıtımında nelere değineceklerini, öğrencilerin geçmiş bilgilerine ulaşabilmeleri için onlarla nasıl diyaloglar geliştireceklerini bu bağlamda kişisel bilgilerini metindeki düşüncelerle ilişkilendirmeleri için neler yapabileceklerini sorgulamalıdır. Ayrıca metinde geçen hangi yapıları tartışacaklarını, hangi kavramlar ve kelimeler hakkında önceden konuşup hangilerini öğrencilerin keşfetmesi için bırakacaklarına karar vermelidir. Son olarak kurgusal olmayan metinleri özetleme ve sentezlemede öğrencilere nasıl yardımcı olabileceklerini, kurguya dayalı metinlerde ise dersi nasıl sonlandıracaklarını düşünmelidir.

3.2.3. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Metin Seçimi ve Yazım Özellikleri

Rehberli okuma yönteminde metinler öğrencilerin okuma düzeyleri ve ilgileri doğrultusunda seçilmelidir. Okunacak metinlerin öğrenciler tarafından seçilmesi *metinlerin özseçimi* olarak tanımlanır (Fountas & Pinnell, 1996; Money, 1990). Metinlerin özseçimi, öğrencilerin kişisel

ilgilerini geçerli ve değerli kılar (Money, 1990). Ayrıca motivasyon düzeylerini artırır, okumadan zevk almalarını ve daha fazla okumalarını sağlar (Pachtman & Wilson, 2006, s. 684).

Smith (1971) kitapların, öğrencilere hitap edebilmesi için onların deneyimleriyle yorumlanması gerektiğini belirtir (Smith'den aktaran Robinson, 2005, s. 255). Öğrenciler metinlerin özseçiminde sorumluluğun kendilerinde olduğunu düşündükleri için okumalarını kişiselleştirirler (Worthy & Sailors, 2001). Ayrıca okuma esnasında karşılaşacakları zorluklarla mücadele etmek için motive olurlar (Eccles, 2005). Yapılan birçok araştırma metin seçimlerinin öğrencilere sunulmasının onları motive ettiğini ve okumaya cesaretlendirdiğini göstermiştir (Guthrie & Humenick, 2004; Edmunds & Bauserman, 2006; Palmer, Codling, & Gambrell, 1994; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Baumgartner, Lipowski ve Rush (2003) araştırmalarında metin seçiminin öğrencilere bırakılması ile okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiğini, okuma başarısını arttığını, ve öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini izâh etmişlerdir.

Alanyazında işlenecek metinlerin niteliği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Buna göre metinler, öğrencinin bilişsel seviyesinden biraz daha yüksek olmalı, motive edici olmalıdır (Fountas & Pinnell, 2001, s. 208-209; Turner, 1995, s. 437). Öğrencilerin motivasyon düzeyi düşükse beklenen düzeyde ve nitelikte okuyamazlar. Daha az motivasyon daha az okumaya yol açar ve az sayıda metin okumakla sonuçlanır. Okumaya adanmışlık kavramı, okuma etkinlikleri esnasında "motivasyon, kavramsal bilgi, stratejiler ve sosyal etkileşimler" olarak izâh edilmiştir (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000, s. 2). Okumaya adanmış olan okuyucular stratejiktir, üst bilişlerini kullanırlar, kavramak için okurlar, metin tartışmalarında kendilerini ifade edebilirler, öğrenmeye açıktırlar, sosyaldirler, bir kitap hakkında konuşabilir ve düşüncelerini paylaşabilirler. (Malloy & Gambrell, 2010). Ayrıca motivasyon düzeyleri yüksektir, daha fazla okurlar ve metinle derin bağ kurarlar (Edmunds & Bauserman, 2006; Gambrell, 1996; Turner & Paris, 1995). Araştırmalar erken yaştaki adanmış okuyucuların akranlarına göre daha çok okuduklarını ve yaşları ilerledikçe daha iyi okuyucu olduklarını göstermiştir (Cunningham & Stanovich, 1997). Öğrencilerin adanmış okuyucu olamamalarının nedenlerinden biri onları cezbedecek metinleri seçme fırsatının yoksunluğudur (Deci & Ryan, 1985; Schiefele, 1991; Urdan & Turner, 2005). Öğretmenler rehberli okuma yöntemiyle işleyecekleri derslerde öğrencilerinin dikkatlerini çekecek ve onları cezbedecek metinlerin seçilmesine imkân tanırlar (Fountas & Pinnell, 2006, s. 123). Bu seçim esnasında metnin zorluk seviyesini kolaydan zora doğru ayarlarlar. Ayrıca metinlerin iyi harflerle formlanmış olmasına, okuyucunun rahatça okuyup sonraki satıra hizasında

devam edebilmesi için kelimeler ve satırlar arasında yeterli boşluklar olmasına dikkat ederler (Routman, 2000, s. 84; Fountas & Pinnell, 1996, s. 46).

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar (Avalos, Plasencia, Chavez & Rascon, 2007; Zemelman, Daniels & Hyde, 2005) olası gelişim kuramı bağlamında öğrencilerin %92-97 doğruluk oranıyla okuyabilecekleri metinlerin seçilmesini tavsiye etmiştir. Metin seçimi rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar öncesinde gerçekleştirilir. Bu süreçte öğretmenler metnin anlamını, dil yapısını ve metindeki görsel bilgileri, grup içindeki öğrencilerin bilgisini, deneyimlerini ve becerilerini dikkate almalıdır (Mooney, 1994a). Ayrıca gruba sağlanan her yeni metin, öğrencilerin çözmesi gereken yeni birkaç okuma görevini ve çabasını içermelidir. Okuma görevleri, ne öğrenciler tarafından çabalanmayacak derecede basit ne de üstesinden gelemeyecekleri kadar zor olmamalıdır (Fountas & Pinnell, 1996, s. 8).

Eğitsel seviyeye uygun olarak gruplanan ve seçilen metinler öğrencilerin okumadan keyif almasına öğretmenlerinden yardım alarak ya da arkadaşlarının desteğiyle istenen stratejiyi ögrenip uygulayabilmelerine yardım eder (Schirmer & Schaffer, 2010). Öğretmenler, yeni okuma stratejilerini öğretecekleri metinleri seçmenin yanı sıra öğrencilerinin güncel olarak kullandıkları okuma stratejileriyle çalışmalarını sağlayacak metinleri işlemelidir (Laquinta, 2006). Metin seçimi yapılırken aşağıdaki sorulara cevap aranmalıdır (Fountas & Pinnell, 1996, s. 135-136).

- Seçilen metin öğrenci grubuna hitap edebilecek ilginç bir temaya sahip mi?
- Öğrenciler metinde geçen kelimelerin anlamını biliyor mu? Kavramlara aşina mı? Zihinsel yetileriyle, kelime analizleri yaparak ya da anlamdan tahmin etme stratejilerini kullanarak bilinmeyen kelimelerin anlamına erişilebilecek mi?
- Metin anlam için okunduğunda problem çözme, araştırma yapma ya da gözden geçirme gibi firsatları sağlıyor mu?
- Görseller öğrencilerin metnin anlamına ulaşmaları için araştırmalarını destekliyor mu?
- Okuma zorluklarının üstesinden gelebilme ve anlamı yakalamak için metin uygun fırsatlar sağlıyor mu? Örnekler metnin destekleyicisi mi?
- Metnin uzunluğu grubun seviyesine uygun mu?
- İlk okuyucular için metnin tanıtımı açık mı?
- Metnin, puntoları ve satır sayısı uygun mu?
- Kelimeler arasında yeterli boşluklar var mı?
- Metnin düzeni öğrenciler için uygun mu?

Öğrenciler metni kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek anlamı yapılandırırlar. Öğretmenler, rehberli okuma grubunun üyesi olan her öğrencinin farklı deneyimlere sahip olduğunu ve farklı deneyimlere sahip olan her öğrencinin de metinle ilgili farklı düşüncelere sahip olacağını göz önünde bulundurmalıdır. Bu bağlamda metin seçimi öğrencilerin eğitsel seviyesini, ilgilerini ve deneyimlerini dikkate alarak gerçekleştirilmelidir.

3.2.4. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Metin Türleri

Fawson'a (2000 s. 1) göre rehberli okuma yöntemini uygulamak isteyen öğretmenlerin zorluk düzeyi dikkate alınarak gruplandırılmış çok sayıda metne ihtiyacı vardır. İlkokullarda öğretmenler metinleri "başlık, dil yapısı, bilinen kelimeler, konu aşinalığı" gibi özelliklere göre seçerler (Lyons & Pinnell, 2001, s. 36). Uygulamalarda seçilen ilk metinler genellikle öyküsel metinlerdir. Ford ve Opitz (2008, s. 317-318) ulusal düzeyde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, rehberli okuma yöntemini uygulayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu süreçte sadece öyküsel metinleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenlere, zorluk derecesi grubun seviyesine uygun olan farklı tür metinlerle çalışmaları tavsiye edilmiştir. Dersler ilerledikçe farklı tür ve metinlerle buluşan öğrenciler, hem okulda karşılaştıkları hem de okul dışında karşılaşabilecekleri yani aşina olmadıkları metinleri kavramaya daha hazırlıklı olacaklardır. Bilgilendirici metinlerin, şifre çözücü metinlerin ve öyküleyici metinlerin farklı tür metinlere örnek teşkil ettiği söylenebilir (Brabham & Villaume, 2001, s. 262).

Short'a (1999) göre iyi okuyucular gelişen akıcılıklarını devam ettirebilmek için farklı tür metinleri, nadiren de keyif alacakları metinleri okumalıdırlar. Ayrıca "bilgilendirici metinleri okumak için okuma stratejilerini geliştirmeye devam etmelidirler" (s. 133-134). Preslley'e (2000) göre seviyeye uygun olan metinler okumada motive edicidir. Kendi seviyelerine uygun tür ve düzeyde ki metinleri okuyan öğrenciler, metnin anlamına ulaşabildikleri için okuma sonunda gerçekleşen metin tartışmalarında aktif olabilirler. Düzeylerinin üstünde olan zorlayıcı metinleri okuduklarında ise kavrama becerileri ve stratejilerini kullanmaktan ziyade okuduklarını çözümlemeye odaklanırlar (Taberski, 2000). Dolayısıyla akıcı okuma ve kavrama düzeyi düşer, motivasyon azalır (Gabl, Kaiser, Long & Roemer, 2007). Okuma görevlerinde başarılı olacaklarına inanmadıklarından devam etmek için çaba göstermezler (Ford & Opitz, 2002, s. 712). Simplicio (2003, s. 110) öğrencileri okumaları beklenen zorlu bir metinle mücadele ettiklerinde izlemiştir. Endişe düzeyinin yükseldiğini, metni yüksek sesle okumayı reddettiklerini, kavrayamadıklarını, motivasyonlarının düştüğünü bu durumun başarısızlığa neden olduğunu ve düşük özgüvenle sonuçlandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda

metnin konusu öğrencilerin okuma ilgilerine göre seçilmeli ve zorluk düzeyi, seviyelerine uygun olarak ayarlanmalıdır.

3.2.5. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Öğrencinin Rolü

Rehberli okuma yönteminde öğrenciler okuma stratejilerini öğrenmekten, kullanmaktan ve geliştirmekten sorumlu olurlar. Öğrencilerin okuma stratejilerini kendi başlarına kullanmaları daha bağımsız ve sorumlu okuyucular olduklarını ifade eder. Wilson, Martens ve Arya (2005), okumayı bitirdikten sonra öğrencilerle okuma sürecinde kullandıkları stratejiler hakkında görüşmüşlerdir. Bu görüşmeler, öğrencilerin metinde geçen kelimeleri okuyamadıklarında hangi stratejileri kullandıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Frank, okuma sürecinde, kelimeleri bilmiyorsa onları küçük hecelere ayırdığını ve bu stratejiyi kullanarak kelimenin anlamını yine de çözemiyorsa yardım almak için öğretmenine danıştığını belirtmiştir. Frank'ın arkadaşları da böyle bir sorunla karşılaştıklarında anlamını bilmedikleri kelimeleri anlamaya çalışırken kelime atlama, seslendirme ve kelime bölme gibi çeşitli stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir (Wilson, Martens & Arya, 2005, s. 628).

Öğrencilerin rolleri "*3.2.6.1. Rehberli Okuma Öncesi, 3.2.6.2. Rehberli Okuma Esnası* ve *3.2.6.3. Rehberli Okuma Sonrası*" başlıkları altında daha ayrıntılı olarak ifade edilecektir.

3.2.6. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Bileşenleri

Laquinta (2006) rehberli okuma gruplarında okuma gelişimleri benzer olan çocukları gruplamanın, zorluk düzeyi öğrenci seviyesine uygun metinler seçmenin, öğrencilerin işlenen metnin tümünü okumalarını sağlamanın, yeni stratejiler öğretmenin ayrıca stratejileri kullanırken onları desteklemenin önemine değinir. Laquinta'a (2006) göre, öğrenciler bu süreçte "kendilerini izleyecek, ipuçlarını araştıracak, metin hakkında yeni şeyler keşfedecek, bir kaynağı başka kaynağa karşı kontrol edecek, okumalarını doğrulayacak, öz- düzeltme yapacak ve farklı bilgi kaynaklarını kullanarak yeni kelimeler öğrenecektir." (s. 414). Bu bağlamda öğrencilerin okuma gelişimleri ihtiyaçları doğrultusunda desteklenecektir.

Öğrencilerin yetenekli ve bağımsız okuyucular olması amacıyla, okuma sürecinde olumlu deneyimler yaşamaları rehberli okuma yönteminin amaçlarındandır. Olumlu deneyimlerin kazanılması rehberli okuma bileşenlerinin etkili bir şekilde planlanmasına bağlıdır. Bu bileşenler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak ifade edilmiştir (Clay, 1993a).

3.2.6.1. Rehberli Okuma Öncesi

Rehberli okuma yönteminin kritik bir yönü metinlerle öğrencileri eşleştirmektir (Linehan, 2003). Öğretmenler, öğrencilerin okuma düzeylerine uygun bir metin seçerek ve seçilen metnin tanıtım sürecini planlayarak dersler için hazırlanırlar (Denton, Fretcher, Taylor, Barth & Vaugn, 2014). Bu süreçte öğrencilerin "ilgisini çekmeli ve geçmiş deneyimlerini öğrenme ortamına getirmeli, bilinmeyen kelimeleri tartışmalı, onları motive ederek okuma için genel bir amaç oluşturmalıdır" (Betts, 1940, s. 492).

Holdaway'a (1979) göre, "metin tanıtımı, öğretmenin çocukların ilgisini metne çektiği kısa ve canlı bir tartışma olmalıdır" (s. 142). Seçilen metinle ilgili öğrencilerin ön hazırlık oluşturabilmeleri için öğretmen, "metnin görselleri, başlığı, yazarı, karakterleri, teması ve içeriği" hakkında öğrencileriyle diyalog geliştirmelidir (Laquvinta, 2006, s. 416). Ayrıca anahtar kelimeleri ve anlamlarını tanıtmalı, metnin nasıl yapılandırıldığını anlamaları ve okurken karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için bazı fırsatlar yaratmalıdır (Laquinta, 2006, s. 146).

Zengin tanıtımlar çok daha zorlayıcı metinleri, öğrenciler için erişilebilir kılar, daha az zorlayıcı metinleri işlerken öğretmen odaklanılmış tanıtım yapar. Ögrenciler bağımsız okuma sistemlerini geliştirdiklerinde metinleri kendi kendilerine tanıtırlar ve bunu yardım alınmadan yapılabilen bir görev olarak görürler. Öğretmenler öğrencilerin tüm bilgi kaynaklarını kullanmalarına yardım edecek bir tanıtım hazırlamalıdır. Bu da imkân dâhilinde, etkileşimli, kısa olmalı ve her kitaba bağlı olarak farklılaşmalıdır (Fountas & Pinnell, 1996, 107).

Clay (1994) öğretmenlere, metnin tanıtımı esnasında şu tavsiyelerde bulunur:

- Çocukların deneyim ve bilgisine dikkat edin. Verilen hikayeyi okumaları için ayrıca karşılaşacakları okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri için onları cesaretlendirin
- Önemli fikirleri ve kavramları açıklayın. Metin için önemli olan dil yapılarını tanımıyorlarsa bu yapılar hakkında bilgi verin.
- Metnin temasını ve karakterlerini tartışın.
- Görseller hakkında konuşun ve çocukların yeni bilgiyi keşfetmelerine yardımcı olun.
- Anlamalarına yardımcı olmak için metnin işleyişi hakkında konuşun.
- Harf ve ses arasındaki ilişkiye ayrıca bilinmeyen kelimelerin telâfuzuna dikkat çekin.
- Çocukların dikkatini metinde geçen yeni kelimelere çekin ve onları zorlayan bu kelimeleri sık sık kullanın.
- Dikkatlerini metne çekecek olan bir ya da iki açık uçlu soruyu sorun ve okuduklarında

anlamı keşfetmeye çalışacakları süregelen bir baskı olarak bunu sunun. Bu bağlamda anlam için okumalarını sağlayın (s. 24).

Fonutass ve Pinnell'e (1996, s. 117) göre öğrenciler için bir metnin kolay ya da zor olması metnin tanıtılma yolu ve okuma esnasındaki destekle orantılıdır. Öğretmen metnin seviyesi ile okuyuculara sağlayacağı destek arasındaki dengeye dikkat etmelidir. Metnin tanıtımı her rehberli okuma grubuna göre farklılaşır. Her rehberli okuma grubu farklı öğrencilerden oluştuğu için tanıtım öğrencilerin okuma düzeyleri, ilgileri, metnin yapısı ve işleniş amacıyla bağlantılı olmalıdır. Tanıtım esnasında; çocuklara kitabı keşfetme fırsatı vermek, metnin başlığını tartışmak, metni ilgi çekici hale getirmek, içerik ile öğrenci deneyimlerini ilişkilendirmek, metinlerin yeni yapılarına öğrencilerin dikkatini çekmek, kitap hakkında öğrencilerle iletişim kurmak, sorular sormak, tartışma ortamı yaratmak ayrıca yeterli motivasyonu olmayan öğrencileri okumaya motive etmek öğretmenin görevidir (Graves, Cooke, & Laberge, 1983; Gray & Reese, 1957). Linehan'a (2003) göre metin tanıtımında ön bilgilerin aktifleştirilmesiyle oluşan tartışmalar okuma sürecine öğrenciyi motive eder. "Öğrenciler konuşma, okuma ve yazma sayesinde eleştirmeyi tartışmayı ve aynı zamanda metni sorgulamayı öğrenir" (Linehan, 2003, s. 11). Metin tanıtımının son aşaması resim gezisini içerir. Resim gezisini, metinle ilgili görseller oluşturur. Görsellller öğrenciler okumaya başlamadan onları, okumak için cesaretlendirir. Rehberli okuma grubunu oluşturan öğrencilerin metnin içeriğine ilişkin düşünebilmesi ve ön bilgilerini okuma ortamına getirebilmesi için metnin görselleri hakkında sohbet etmeleri gerekir (Villaume & Brabham, 2001). Cavazos, (2003 s. 4) okuma öncesi öğretmenin ve öğrencinin rolünü şöyle ifade eder:

Tablo 2.

Rehberli Okuma Yönteminde Okuma Öncesinde Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Okuma Öncesi Öğretmenin Rolü – Okuma seviyesi benzer olan öğrencilerle homojen grup oluşturur. – Hedeflenen kavrama becerisi veya stratejisini net olarak destekleyen metni öğrencilerin eğitsel seviyesine uygun olarak seçer. – Metin tanıtımı hazırlar. – Bilinmeyen kelime ve kavramları tanımlar. – Okuma için amaç oluşturur. – Metni parçalara böler ve öğrenciler metni bağımsız olarak okurken, düşünmeleri ve cevaplamaları için sorular yazar – Metinin belli bölümlerinde durma noktalarını planlar ve öğrencilere soracağı soruları oluşturur. – Rehberli okuma ders planını tamamlar, – Bir ya da iki öğrenci üzerinde işleyen kayıt tutar.
Okuma Öncesi Öğrencinin Rolü – Metin hakkında yapılan sohbete dâhil olur. – Metni okumanın amacını anlar, – Önceliği olan bilgiye ulaşır, – Yeni metni okuduğu diğer metinlerle ilişkilendirir.

Kaynak: Cavazos, T. (2003). Guided Reading AISD, s. 4'ten uyarlanmıştır.

3.2.6.2. Rehberli Okuma Esnası

Metin tanıtımından sonra, rehberli okuma yönteminin ikinci bileşeni uygulanır. Öğrenciler kendilerinden beklenen okuma görevlerini yerine getirmek için metni sessiz bir şekilde okurlar. Eğer zorlanırlarsa öğretmene soru sorabilirler. Sessiz okuma esnasında stratejilere başvurmaları ayrıca görsel ve kavramsal ip uçlarını kullanmaları için öğretmenleri tarafından cesaretlendirilirler (Ford & Opitz, 2008, s. 70). Clay (1993a) öğrencilerin metni sessizce okumalarının onlara özgüven kazandırdığını ifade etmiştir. Öğrenciler metnin tamamını kendi başlarına sessizce okurken öğretmen gruptaki öğrencilerin birinden hafif bir ses tonuyla okumasını isteyebilir. Böylece öğrencilerinin okuma davranışlarını ve stratejileri kullanma durumunu gözlemleyebilir ve gerekirse not alabilir (Gray & Reese, 1957).

Rehberli okuma öğrencilere bağımsız okuyucu olmak için gerekli stratejileri uygulama ve geliştirme fırsatlarını sağlar. Öğretmen bu süreçte öğrencilerini düşünmeye sevk eder; paylaşımlı okumalar esnasında model olarak sunulan ve gösterilen stratejilere başvurmalarını ister; öğrendikleri stratejileri kullanmaları için onları teşvik eder. Öğrencilerde görsel, yapısal ve anlamsal ipuçları arasında bağlantı kurmak için farklı stratejileri kullanır. Öncelikle tek bir ipucu sistemini dayalı olan stratejileri kullanırlar. Bunlar anlamsal ipuçları olan, metin görselleridir (Peterson, 2002, s. 9). Okuma gelişimleri ilerledikçe çoklu ipuçlarını bir araya

getirmeyi, bu ipuçları arasında çapraz ilişkiler kurmayı, gerektiğinde tekrar okumayı ve özgözetim yapmayı öğrenirler (Hill, 2000, s. 18).

Eğitim sürecinin çoğu okunulan metni keyifle okumaya, tartışmaya, kişisel görüşleri paylaşarak ve grubun diğer üyelerinin görüşlerini dinleyerek, gerektiğinde takdir etmeyle gerektiğinde eleştirmeyle harcanır. Metin tartışmaları esnasında belli bir paragrafı veya sahneyi vurgulamak için sesli okumalar yapılabilir. Buradaki amaç savunulan düşünceyi metinden kanıtlara dayandırmaktır. Ayrıca yeni stratejiler öğretmek için de sesli okumalar yapılır. Zaman zaman öğrencilerin okunan bölümü birkaç cümleyle ifade etmeleri ya da sorulan bir soruyu yazılı olarak cevaplamaları yapışkan notlar (pusulacıklar) dağıtılır. Öğrencilerin not aldığı pusulacıklar doğru okuma girişimlerini belirlemede ve metinlerin işleniş sürecini takip etmede önemli

Okuma esnasında yapılan tartışmaların ögrencilere faydaları şunlardır (Fountas & Pinnell, 2001, s. 212).

- Daha önce okumuş olduğu metinlerle yeni okuduğu metni ilişkilendirir.
- Metin ve kendi yaşamı arasındaki ilişkiyi ifade eder.
- Bilgiyi özetler ve sentezler. Metinle ilgili çıkarımlar yapar. Hipotezler kurar.
- Kendi bilgi ve deneyimleri ışığında metni değerlendirir. Başkalarının yorum ve değerlendirmelerinden faydalanır.
- İkilemleri çözmek için arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur.
- Metinde geçen düşünceleri desteklemek ya da aksini ıspatlamak için metni araştırır.

Öğretmen rehberli okuma esnasında öğrencileri tarafından çözümlenmeye çalışılan problem çözme girişimlerini desteklemeli, başarılarını doğrulamalı ve gerektiğinde müdâhâlede bulunmalıdır. Her bir öğrencinin düşüncesini değerli bulması, sohbet ortamına müdâhil olarak onlara çeşitli sorular sorması bu bağlamda düşünce gelişimlerini desteklemesi önemlidir. Cavazos'a (2003, s. 5) göre okuma esnasında öğretmen ve öğrencinin rolü aşağıda îzah edildiği gibidir.

Tablo 3.

Rehberli Okuma Yönteminde Okuma Esnasında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Okuma Esnasında Öğretmenin Rolü
– Rehberli okuma grubundaki her bir öğrenciye metnin örneğini temin eder. – Öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirmeleri için kitabı tanıtır, bilinmeyen kavramlar, kelimeler hakkında açıklamalarda bulunur. – Öğrencilerin hafif bir ses tonuyla ya da sessizce okumalarını ister. (Bir öğrenciden duyulabilir ses tonuyla okumasını ister.) Okumaları için hedefler koyar. – Hızlı bitirenlere metinle ilgili çeşitli görevler verir. – Okumak için metnin bölümlerini saptar ve öğrencilerin okuduklarını kavrama düzeyini yükseltebilmeleri için açık uçlu sorular sorar. – Öğrencilerle metin yapılarını tartışır, metnin türü hakkında tahminlerde bulunmalarına imkân tanır. – Öğrencilerin davranışlarını gözlemler ve gözlemlerini kayıt altına alır. – Öğrencilerinin ihtiyaç duydukları zaman talep ettikleri yardımları karşılar ve metinle etkileşim kurmaları için not alma, altını çizme gibi çeşitli okuma-anlama fırsatları sağlar.
Okuma Esnasında Öğrencinin Rolü
– Öğretmen bölmediği sürece metni kendi başına sessizce okur. Anlayarak okumaya çalışır ve anlayamadığı kısımları yeniden okuma stratejisini kullanır. – Okurken metnin devamı ile ilgili tahminler yapar, öngörülerde bulunarak metne karşılık verir. Düşüncelerini doğrulamak için metni anlamaya çalışır. – Metinle ilgili zihninde oluşan soruları yanıtlamak için durur, metni daha iyi anlamaya çalışır, düşüncelerini doğrular ve doğrulanan düşünceleri yorumlar.

Kaynak: Cavazos, T. (2003). Guided Reading AISD, s. 5'ten uyarlanmıştır.

3.2.6.3 Rehberli Okuma Sonrası

Rehberli okuma deneyiminin 3. aşamasında metin tartışması yapılır. Öğretmen bir ya da daha fazla öğretim noktasına öğrencileri yoğunlaştırmak için metne geri döner (örneğin kanıt bulma, problem çözme stratejileri …. v.b.). Öğrencilerin kavrama düzeylerini değerlendirdikten sonra onların göremeyeceği bir ortamda işleyen kayıtları inceler. Okuma davranışlarını, kullandıkları stratejileri, yaptıkları hata türlerini, sergiledikleri tutumları, okunan kitap çeşitlerini kısaca rehberli okuma yöntemiyle yaşadıkları süreci izler (Fountas & Pinnell, 1996, s. 8). Cavazos (2003 s. 5), rehberli okuma yönteminde okumadan sonra öğretmen ve öğrencinin rolünü şöyle ifade eder:

Tablo 4.

Rehberli Okuma Yönteminde Okuma Sonrasında Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Okumadan Sonra Öğretmenin Rolü
– Metin hakkında öğrencileriyle konuşur. – Tüm grubu düşüncelerini paylaşmaları konusunda cesaretlendirir. – Sorulan sorulara karşılık vermeleri için öğrencileri cesaretlendirir – Tüm grubun katılımıyla metnin tartışılmasına imkân yaratır. – Öğrencilerin düşüncelerini metne dayanarak ifade etmeleri ve problem çözme stratejilerini kullanabilmeleri için metne geri döner. – Öğrencilerin okudukları metni anlama düzeylerini değerlendirir. – Yazılı cevaplarını değerlendirir. – Metin hakkında öğrencilerle konuşur, sorular sorarak birbirleriyle konuşmalarını sağlar. – Bilinmeyen kelime ve kavramlar üzerinde tekrar durur. Bu bağlamda öğrencilerin kelime dağarcığını yeniden değerlendirir. – Öğrencilerini, yazarken ve konuşurken yeni öğrendikleri kelime ve kavramları kullanmaları konusunda cesaretlendirir. – Metinle ilgili düşüncelerini ifade etmeleri için tartışma ortamı yaratır. – Metinle ilgili sorular sorar ve soruları metinde geçen ipuçlarını kullanarak yanıtlamalarını ister. – Soru sorarken üst bilişsel düşünmeyi gerektiren sorular sormaya dikkat eder. – Tablo örgütleyicisi, hikâye haritası ya da yazılı cevaplarla kavrama düzeyini
Okumadan Sonra Öğrencinin Rolü
– Zihninde oluşan soruları sorar ve metne dayanarak kanıt sağlamaya çalışır – Metin tartışmasına katılır. – Metin zorluklarının üstesinden gelmeye çalışır. – Öğretmeninin rehberliğinde metni yeniden değerlendirir. – Kendi zihninde ve arkadaşlarının zihninde oluşan soruları metne dayanarak çözümler. – Düşüncelerini doğrulamak için metne yeniden döner ve metni yeniden değerlendirir. – Metne dayanarak kanıtlayabildiği düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.

Kaynak: Cavazos, T. (2003). Guided Reading AISD, s. 5'ten uyarlanmıştır.

3.2.7. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Faydaları

Rehberli okuma, okuma stratejilerinin nasıl ve neden seçileceğini gösteren ve öğrenilen stratejilerin kullanılması için çocukları cesaretlendiren öğrenci merkezli bir yöntemdir (Money, 1990, s. 47). Yöntem, öğrencilerin kelime hazinelerini ve okuma akıcılığını geliştirir (National Reading Panel, 2000, s. 3.20). Rehberli okuma gruplarında öğrenciler okuma deneyimlerini keyifle yaşayabilecekleri bir ortamda metni anlamak için okurlar. Biddulph (2002) ve Money (1990), bu yöntemle öğrencilerin sosyal bir ortamda okuma gelişimlerinin desteklendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrettikleri stratejilerle öğrencilerini desteklerken, öğrenciler de diyaloglar geliştirerek birbirlerinden öğrenebilirler (Linehan, 2003, s. 12).

Ferguson ve Wilson (2009, s. 300.) araştırmalarında sınıflarında rehberli okuma yöntemini uygulayan öğretmenlerle görüşmüşlerdir. Görüşmeler sonunda stratejilerin öğretildiği, öğrencilerin okuma gelişimlerindeki zayıf alanların üzerinde durulduğu ve daha çok birebir eğitimin hedeflendiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda; öğrencilerinin kavrama düzeyindeki gelişimden, akıcı okuma seviyelerindeki ilerlemeden ve okuma anlama skorlarındaki artıştan söz etmişlerdir. Son olarak rehberli okuma yöntemiyle okuma stratejilerinin akılda tutulmasının kolaylaştığını, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleme olanağının olduğunu bu bağlamda hedeflenen okuma başarısına ulaşıldığını rapor etmişlerdir.

Rehberli okuma yöntemi öğretmenlere, öğrencilerinin daha önce okumadıkları konular hakkında yazılmış metinleri okuduklarında onları gözlemleme imkânı yaratır. Öğretmenler, zihinlerinde birçok farklı strateji yapılandıran öğrencilerin okuma esnasında hangi stratejiyi kullandığını bilmede zorlanabilirler. Dersleri kayıt altına alarak izlediklerinde, kullanılan okuma stratejilerinin niteliğini değerlendirebilirler (Ford & Opitz, 2008).

Rehberli okuma yönteminin faydalarını şunlardır (Fountas & Pinnell, 1996, s. 1-2):

- Sosyal olarak destekleyici bir etkinliğe katılırken okuyuculara gelişme fırsatı sunar.
- Öğrencilere zorluk seviyeleri giderek artan metinleri bağımsız okuyabilmeleri için okuma stratejilerini geliştirme fırsatı sağlar. Bağımsız okuma için gerekli olan becerileri geliştirir.
- Çocuklar yeni bir metni okurken, öğretmenlere onları gözlemleme fırsatı tanır.
- Anlam için okumada çocuklara eğlenceli, başarılı deneyimler sunar.
- Öğrencilere bir metni kendi başlarına okurken metnin tanıtımını nasıl yapacakları konusunda yardımcı olur.
- Öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini gözlemleme ve destekleme imkânını öğretmene tanır.
- Küçük grup çalışması ve destekleyici öğrenme çevresi sayesinde öğrencilerin okuma sürecini keyifle yaşamasını sağlar.
- Güncel okuryazarlık öğrenimi ve öğretimi hakkındaki anlayışlarla uyumludur.

Rehberli okuma, okuyucularına başarılı bir şekilde yorumlama yapmayı ve yeni metinleri kavmayı ve aynı zamanda da bağımsız okuma için bir köprü oluşturmayı sağlar.

3.2.8. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Sınırlılıkları

Ferguson ve Wilson (2009) rehberli okuma yönteminin, eğitim programının parçası olarak uygulandığı ülkelerde, yöntemin sınırlılıklarını belirlemek için bir dizi araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak; sınırlandırılmış sınıf alanı, yöntemi sınıfta uygulamak için uygun olmayan sınıf düzeni ve öğretmenlerin yeterli materyallere sahip olmaması gibi faktörler yöntemin sınırlılıkları olarak tespit edilmiştir. Rehberli okuma yönteminin okumayı öğretmede ve okuma gelişimini desteklemede pek çok fayda sağladığı ifade edilmesine rağmen öğretmenler, zaman yönetiminin yoksunluğundan dolayı bu yöntemi kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama sürecinde haftanın 3-5 günü gerçekleştirilen günlük okuma gruplarının her birini karşılamalarının güçlüğüne dikkat çekmişlerdir. Bölgelere göre değişen okul müfredatı bağlamında bazı bölgelerdeki eğitim programında rehberli okuma yöntemine yer verilmemesi diğer sınırlılıklar olarak izâh edilmiştir.

3.2.9. Rehberli Okuma Yöntemi'nde Stratejiler

Rehberli okuma yönteminde strateji eğitimi; okuma sürecinin daha etkili hâle getirilmesini, anlamın daha hızlı yapılandırılmasını ve bilgilerin zihinde daha iyi organize edilmesini sağlar (Harvey & Goudvis, 2007, s. 16-17; Boekaerts & Niemivirta, 2000). Kavrama eğitimini maksimun düzeye yükseltmek amacıyla gerçekleştirilir. Vogt ve Shearer (2007) "stratejiler model olarak gösterildiğinde, öğretildiğinde, uygulandığında ve güçlendirildiğinde öğrencilerin kavrama becerilerinin dikkate değer ölçüde geliştiği"ni belirtmişlerdir (s. 134). Strateji eğitimi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine, anlama ulaşmalarına, metni kavramalarına ve daha çok okumalarına yardımcı olur (Bauman, Hooten & White, 1999).

Rehberli okuma yönteminde öğretilmesi planlanan strateji ve nasıl uygulanacağı aşama aşama anlatılır (Combs, 2006, s. 376-377). Bu süreç sesli düşünme yöntemi ve model olma yoluyla gerçekleştirilir (Archer, 2004, s. 24; Combs, 2006, s. 376-377). Walker (2005, s. 688) okuduğunu anlama sürecinin öğrencilere sesli düşünme ile gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sesli düşünme öğretmenin zihninden öğrencilere açılan geniş bir pencere gibidir (Buehl, 2009, s. 8-9). Frey ve Fisher (2006, s. 5) öğretmenlere, öğretilecek stratejiyi tanıtmalarını, hangi durumlarda kullanılabileceğinin öğrenciler arasında tartışılmasını ve nasıl uygulanacağının sesli düşünme yoluyla gösterilmesini tavsiye etmişlerdir. Öğretmen ilk olarak stratejinin ne olduğu, ne zaman ve hangi durumlarda kullanıldığı, nasıl kullanıldığı ve ne işe yaradığı hakkında öğrencileriyle ayrıntılı olarak konuşur (Fisher & Frey, 2008, s. 4-5). Model olarak strateji uygular. Daha sonra öğrencileri, stratejiyi bağımsız olarak uygulamaları için

cesaretlendirir. Öğrenciler ögrendikleri stratejilere başvurmak için metni yeniden gözden geçirirler. Öğretmenlerini izleyerek stratejilerin, ne tür metinlerde ve hangi durumlarda kullanıldığını görürler. Bu bağlamda metin yapılarına göre strateji kullanımı hakkında bilgilenirler. Öğretmenlerinin nasıl düşündüğünü, bakış açısını, metnin zorluklarının üstesinden nasıl geldiğini, ne tür bağlantılar kurduğunu, nasıl çıkarımlar yaptığını, zihnindeki anlamla metinde yazılanlar örtüşmediğinde bakış açısını nasıl değiştirdiğini, metnin işleyişi hakkında neler düşündüğünü ve nasıl tahminlerde bulunduğunu, anlamada zorlandığı yerlerde hangi soruları üretttiğini ve cevapları metinde nasıl bulduğunu… vb. bilişel etkinlikleri sesli düşünme sayesinde öğrenirler (Archer, 2004, s. 24; Combs, 2006, s. 376-377). Bu süreçte öğrencilerinin girişimlerini yapılandırarak paylaşılmış bir tecrübe içerisinde stratejiyi uygularlar. Öğrenciler stratejileri bağımsız olarak kullanana kadar öğretmen rehberliği ve desteği devam eder (Hagaman, Luschen & Reid, 2010; Pressley & Gaskins, 2006). Daha sonra düzenli dönütler alarak stratejiyi uygularlar. En sonunda da stratejiyi bağımsız olarak uygular. Bağımsız uygulamalar esnasında onlara soru sorulmaz. Stratejinin kullanılma şekline odaklanmaları sağlanır (Fisher & Frey, 2008, s. 21-22). Öğrencilerin bağımsız düzeyde okuyabilmeleri için farklı tür metinlerde amaçlı bir şekilde stratejileri kullanabilmeleri gerekmektedir. Okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili alan yazın incelendiğinde tüm yöntem, model ve yaklaşımlarda strateji eğitiminin, çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesine yardım edeceği, akıcılıklarını geliştireceği ve bağımsız okuyucu olmalarına destek olacağına ilişkin araştırmalar (Fuchs & Fuchs, 2005; Hagaman, Luschen & Reid, 2010; Pressley & Gaskins, 2006) bulunmaktadır. Bu araştırmalar strateji kullanımda desteğin giderek azaltılması ve sorumluluğun süreç içerisinde öğrencilere bırakılmasına dair vurgular yapmaktadır (Duke & Pearson, 2002; Fielding & Pearson, 1994). Bisiklet kullanmayı ilk kez öğrenen bir çocuğa önce bisikletin koltuğunu tutarak destek olunuyorsa, dengesini kurmaya başladığında destek azaltılıyorsa ve kullanmayı öğrendiğinde hiç destek verilmiyorsa, öğretmende strateji öğretiminde öğrencilere ihtiyaç duyduklarında destek olmalı, kontrolü ele aldıklarında desteğini azaltmalı, strateji kullanımında otomotikleştiklerindeyse desteğini tamamen kesmelidir (Fisher & Frey, 2008, s. 6-7).

Rehberli okuma yöntemi, öğrencilerin hata yaptıklarında hatalarını tespit etmeleri ve düzeltmeleri için uygulayabilecekleri stratejileri öğretir ve uygulamalarını destekler. Öğrencilerin yazılı metinleri okurken kendi bilgilerini kullanarak yaptıkları okuma hatalarını fark edebilmesi, bu bağlamda gözden geçirme, araştırma ve özdüzeltme sistemini kendi başlarına kullanabilmeleri yöntemin amaçlarındandır. Pintrich'e (2000) göre özdüzeltme; "öğrenenin hedefler belirlediği; bilişsel yapılarını, motivasyonunu ve davranışlarını izlemeye,

düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştığı" bir süreçtir (s. 453). Öğrencilerin okumaları esnasında; gözlemleme, gözden geçirme ve özdüzeltme yaptıklarını gösteren davranışları sergilerlemeleri, yazılı dili fark edebildiklerinin ifadesidir. Bu şekilde öğrenciler, yazılar ve kendi dil sistemleri arasında bağlantı kurmaya çalışarak sözel dili ve yazılı dili eşleştirmeye çalışırlar. Düşündükleri anlam, metnin kastettiği anlama uymuyorsa cümle yapısı, anlamsal ipuçları ya da metnin görsel yapıları aracılığıyla uyumsuzluğu ortadan kaldırmayı denerler. Örneğin karmaşık bir hikâye okuyan öğrenci, olay örgüsünü kuramadığını, zihininde oluşan anlam ile yazılı metin arasında uyumsuzluk olduğunu fark ederse; satır veya paragraf başına geri dönebilir, duraksayabilir, bilinmeyen kelimeler üzerinde düşünerek metnin zorluklarının üstesinden gelmeye çalışabilir veya olaylar, karakterler, ilişkiler, yer, mekân, zaman gibi öğeleri hatırlamaya çalışabilir (Fountas & Pinnell, 1996, s. 150). Öğrencinin uyumsuzluğun yarattığı sıkıntıyla yukarıda belirtilen zihinsel süreçleri yaşaması, anlam ve görsel ipuçları arasında sağlam bir uyum yakalamaya çalıştığını gösterir (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151). Burada önemli olan öğrencinin aktif bir süreç yaşaması, kendi dağarcığındaki tüm bilgi kaynaklarını kullanarak uyumsuzluk yaşadığını algılaması ve yazılı metin üzerinde çalıştığının fark edilebilmesidir. Dolayısıyla rehberli okuma yöntemi öğrencilerin yukarıda ifade edilen süreçleri yaşamalarını sağlamayı amaçlar. Bu amaçla çeşitli okuma stratejilerinin kullanılmasını destekler. Rehberli okuma yönteminde kullanılan stratejiler şöyle îzah edilebilir:

Yankılayıcı okuma: Akıcı okumayı geliştiren tekniklerden biridir (Carbo, 1996; Moskal & Keneman, 2011). Nasıl bir ifadeyle okunması gerektiği hakkında öğrencilerde farkındalık yaratır (Duran & Sezgin, 2012; Güneş, 2007; Kato, 2012). Yankılayıcı okumada öğretmen; kelime, kelime grupları ya da cümleleri yüksek sesle bir seferde okur. Öğretmenin okumasından hemen sonra öğrenciler tekrar eder. Okuma süreci bu şekilde ilerler. Öğrencilerin hata yaptığı ya da takıldığı ifadeleri öğretmen tekrar okur. Öğrenciler doğru okuyana kadar bu döngü devam eder. Öğretmen bu süreçte öğrencilerinin metni gerçekten takip ettiğinden emin olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin metni okumayıp, sadece duyduklarını tekrar etmelerinin önüne geçmek için kalemle takip etmelerini sağlamalıdır.

Tekrarlı Okuma: Öğrencinin metni akıcı okuyana kadar tekrar tekrar okumasıdır. Rasinski (20004, s. 80) tekrarlı okuma stratejisini uygulayacak öretmenlere önerilerini şöyle îzah eder:

1. Tekrarlı okuma için çocuğun seviyesine göre 50-500 kelimeden oluşan metinler seçilmeli.
2. Konforlu ve sessiz bir yerde çocuğun okuması sağlanmalı. Eğer metni çok yavaş okuyorsa daha kolay bir metin seçilmeli.

3. Belirlenen okuma seviyesine ulaşıncaya kadar metni sesli okumalı.
4. Hedeflenen seviyeye ulaşıncaya kadar metni her gün okumalı daha sonra okuma seviyelerine göre yeni bir metin seçilmeli.
5. Okuma gelişimleri, öğretmen tarafından belirli aralıklarla (haftada bir, iki haftada bir veya ayda bir) değerlendirilmelidir.

Eşli Okuma: Akıcı okuyan biri ile ondan daha zayıf okuyan birinin eşleştirilerek aynı metni okumalarının sağlandığı bir öğretim tekniğidir (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley & Sanders, 1994). Metin seçimi zayıf okuyucunun ilgileri doğrultusunda gerçekleştirilir. Metnin düzeyi de zayıf okuyucunun okuma seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır (Akyol, 2006). Önce metnin görselleri, başlığı ve anahtar kelimeleri hakkında konuşulur. Yani ön bilgiler aktifleştirilir. Daha sonra akıcı okuyan öğrenci, akabinde de zayıf okuyucu metni okur. Böylece akıcı okuyan öğrenciyi zayıf okuyucu model alır. Zayıf okuyucu, sıra kendisine geldiğinde iyi okuyucuyu model alarak ve prozodiye dikkat ederek okumaya çalışır (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley & Sanders, 1994). Okuma sürecinde öğretmenin öğrencisini izleyip geribildirim vermesi uygulamanın başarısını arttırmakta ve daha etkili bir öğretimle sonuçlanmaktadır (Reutzel, 2009). Uygulaması kolay olan bu yöntemin sözcük dağacığını zenginleştirdiği, akıcılığı ve anlamayı geliştirdiği ayrıca öğrencileri okumaya motive ettiği ifade edilebilir.

Prozodi Modelleme: Diğer adı öğretmen modellemesi olan bu yöntem akıcı okumayı geliştirmek amacıyla kullanılır. Öğretmenin metni yüksek sesle okuması ve öğrencilerin de nasıl okunduğunu takip etmesiyle ilerler (Dowhower, 1987; Hoffman, 1987). Öğrenciler, öğretmenin okumasını prozodiye dikkat ederek modellemeye çalışırlar. Öğretmen bu süreçte okuma hızına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek metni etkili bir şekilde okumaya çalışmalıdır. Bu bağlamda okumanın nasıl olması gerektiği konusunda farkındalık yaratmalıdır (Daly & Martens, 1994). Rasinski, Rikli ve Johnsonton (2009) öğrencilerin prozodiye uygun okuyabilmeleri için model okuyucuya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Prozodi modelleme uygulaması için bilgisayar, ses kayıt cihazı ya da teyp kullanılabilmektedir. Ancak öğretmenin model okuyucu olması ve öğrencilerinin okumalarını dinleyerek geribildirim vermesi çok daha etkili bir uygulama şekli olarak ifade edilmektedir (Daly & Martens, 1994).

Tahmin etme: İlerleyen süreçte neler olabileceğine veya ne tür bilgilerle karşılaşılacağına dair fikir geliştirmektir. Ayrıca okurun metnin türüyle, karakterleriyle, yapısıyla, ya da sonuyla ilgili düşünce üretmesidir (Duke & Pearson, 2002, s. 212). Okurun ön bilgilerini yeni okudukları ile yapılandırmasıyla gerçekleşir.

Öğrenciler tahmin etme stratejisini kullanırken; hem metinin anlamsal ipuçlarından, hem önbilgilerinden hem de daha evvel okudukları metinlerden faydalanırlar (Brassel & Rasinski, 2008, s. 39). Tahmin etme, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşılmasını, metnin konusunun ve türünün belirlenmesini ve metnin içeriğiyle ilgili ilerleyen bölümlerde neler olacağının düşünülmesini sağlar. Çocuklardan bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşmada metin içi ipuçlarından yararlanmaları; kelimeyi seslendirmeleri anlama erişemedilerse bilinmeyen kelimeyi kendisinden önce ve sonra gelen kelimeyle okumaları, hâlâ anlama erişemedilerse bilinmeyen kelimenin geçtiği cümlenin birkaç cümle öncesini ve sonrasını okumaları beklenmektedir. Metnin konusu ve içeriğinin belirlenmesinde tahmin etme stratejisi kullanılacaksa; başlık, anahtar kelimeler ve metnin görselleri gibi ipuçlarını dikkate almaları gerekmektedir. İleriye yönelik tahminler yapıldığında ön bilgiler ve metin arasında ilişki kurmaları sağlanmalıdır.

Soru Üretme: Öğrencilerin metni anlamaları ve daha iyi kavrayabilmeleri için metnin yazarına kendileri tarafından sorulan sorulardır. Bu strateji "okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında okuyucunun çeşitli sorular üretmesi ve bunlara cevaplar aramasıdır" (Gutrie & Taboada, 2004, s. 93). Öğrenciler anlamadıkları cümleleri veya bilmedikleri sözcükleri tekrar ederek okuduklarının anlaşılmasına ilişkin sorular üretmeye gereksinim duyarlar (Houtveen & Grift, 2007, s. 175). Soru üreterek "metne aktif olarak katılırlar" (Gunning, 2003, s. 296). Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek derslerde öğretmenler özellikle cevabı metnin içinde olan basit anlama sorularını (kim, ne, nasıl, ne zaman, niçin, nerede….vb) metnin yazarına sormaları için öğrencilerini cesaretlendirmeli ve metnin kavranabilmesi için soru üretme becerilerini geliştirilmelidir (Salinger, 1993, ss. 170- 172; Paris, Wasik & Turner, 1991).

Ön Bilgileri Aktifleştirme: Öğrencilerin okumaya başlamadan önce; metnin konusu, türü, yazarı vb. ile ilgili önceki bilgi ve deneyimlerini aktif hale getirerek okuma süresince anlamı yapılandırması ve yeni bilgileriyle ilişkilendirmek için kullanmasıdır (Alexander & Fox, 2013, s. 12-13; Guthrie & Taboada, 2004, s. 87).

Zihinsel İmajlar Oluşturma: Kocaarslan, Akyol ve Güneş'e (2016) göre "bir okuma stratejisi olarak zihinsel imaj oluşturma, okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların duygularını ve ön bilgilerini kullanarak beş duyu temelinde oluşturdukları zihin resimleridir" (s. 64). Bunun için eğitimciler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirecekleri derslerde çeşitli etkinlikler tasarlayabilirler (Fisher, 2007).

Çıkarımda bulunma: Öğrencilerin okuduklarını organize ederek ve mantıksal olarak ilişkilendirerek anlamı yapılandırmalarıdır (Williams, 2007). Diğer bir ifadeyele "okuyucunun metindeki bilgiyle geçmiş bilgisinin birleştirilmesini içeren zihinsel bir süreç olup, metnin ötesine geçme, metni kişileştirme veya metinden kişisel bir anlam oluşturma, metni üç boyutlu hâle getirme ve bunu okuyucunun hafızasında oluşturduğu modelle yeniden şekillendirmesi anlamına gelmektedir" (Kneene & Zimmermann, 1997, Akt: Özbay & Özdemir, 2012, s. 20).

Öz-gözetim: Öğrencilerin okumaları esnasında anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilme yetisi olarak tanımlanabilir. Yani zihinsel süreçlerinin farkında olabilme becerileridir. Örneğin öğrenci önceden belirlenen okuma amacı ile metni okuduğunda, metnin anlamı ile zihninde oluşanlar örtüşmüyorsa veya okuduğu halde okuma amacına ulaşamadığını farkederek tekar okumaya, daha dikkatli okuma yöneliyorsa bu durum öğrencinin özgözetim yaptığının belirtisidir. Böylece öğrenci okuma esnasında anlayıp anlamadığını kendi test eder. Ayrıca zihinsel süreçleri konusunda farkındalık kazanır. Daha kapsamlı bir tanımla özgözetim, öğrencilerin okuma süreçlerini planlamalarında, izlemelerinde ve değerlendirmelerinde farkındalık kazanmalarıdır. Ayrıca öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde bir sorun olup olmadığını sorgulamalarıdır (Harvey & Goudvis, 2007, s. 77-78).

Özet oluşturma: Okuycunun okuduğu metnin önemli kısımlarını, kendi cümleleriyle, kısa ve anlaşılır ifadelerle îzah etmesiyle özet oluşturulur. Cranganu-Cretu, Chen, Uchimoto ve Miya (2001) özetlemeyi, "bir metnin yoğunluğunu dolayısıyla uzunluğunu azaltma ve ana metindeki metindeki içerikten mümkün olduğunca gerekli bilgiyi alma" şeklinde tanımlarlar (Cranganu-Cretu, Chen, Uchimoto & Miya'dan aktaran, Benzer, Sefer, Ören & Konuk, 2016, s.163). Gerekli bilgi alınırken ana metnin anlamından uzaklaşılmaması gerekir (Dilidüzgün & Genç, 2014). Özet yazılırken bilgiyi anlayıp çözümlemek, önemsiz olanı ayırt etmek, nelerden bahsedileceğini belirlemek ve metni yeniden düzenlemek gerekmektedir (Hill 1991; Davis & Hult 1997). Özet oluşturma, okumanın kalıcılığını ve metnin nasıl anlaşıldığını tespit etmek için kullanılan etkili bir öğrenme stratejisi olarak îzah edilebilir.

3.2.10. Rehberli Okuma Grupları

Rehberli okuma yöntemi bazı ülkelerde eğitim programının bir parçası olarak kullanılır. Yöntem, endişe düzeyinde okuyucu ya da bağımsız okuyucu olduğuna bakılmaksızın tüm sınıfa uygulanarak öğrencilerin okuma gelişimleri desteklenir. Öğretmenler okuma düzeyleri aynı olan, benzer eğitsel ihtiyaçlara sahip ve benzer okuma sorunları yaşayan öğrencileri belirleyerek grupları oluştururlar (Wolsey, Lapp & Dow, 2010). Gruplar öğrencilerin bireysel

okuma gelişimine dayalı olarak yapılandırılır. Öğrencilerin okuma başarı düzeyleri, tutumları ve ilgilerine göre düzenlenir. (Fountas & Pinnell, 2006b). Öğrencilerin okuma gelişimleri ilerledikçe ve bireysel okuma ihtiyaçları değiştikçe gruplar da değişir. Grup sayıları esnetilebilir. Schulman'a (2006) göre gruplardaki öğrenci sayısı 4-6 arasındayken Routman'a göe (2000) "her bir grupta ki öğrenci sayısı 3-8 arasında değişir" (s. 145). Öğretmenler grupları gözlemlemeli, her gruba ihtiyaç duyduğu öğretimi sunmalı ve onları sıklıkla değerlendirmelidir. Sene başında organize edilen bu süreçten hemen sonra rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar başlayabilir.

Gray ve Reese (1987) grupları; "hızlı yol alan okuyucular, ortalama yol alan okuyucular ve yavaş yol alan okuyucular" olarak üçe ayırmıştır (s. 161). Öğretmenler "düşük seviyeli okuma gruplarında yer alan öğrencilerin duygularını korumak için grupları nasıl adlandırdığını gizli tutar" (s. 161-162). Ayrıca öğrencilerinin bilgisini, deneyimlerini ve becerilerini de dikkate alır. Bu tespitler, öğretmenlerin sahip oldukları rehberli okuma gruplarının sayısını aynı zamanda gruplarının her biriyle karşılaştıkları gün sayısını ve süresini belirlemede gereklidir. Öğretmen uygun dizâyn edilmiş sınıf ortamında diğer öğrenciler farklı bir etkinlik yaparken (test çözme, kitap okuma, yazı yazma, …vs.) rehberli okuma grubuyla çalışabilir. Öğretmenlerin her hafta en az üç kez rehberli okuma gruplarıyla buluşmaları araştırmacılar tarafından tavsiye edilmiştir (Gray & Reese, 1987; Schulman, 2006; Fountas & Pinnell, 1996). Öğrenciler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar boyunca farklı oranlarda ilerleme kaydedebilir. Bu bağlamda gruplar öğrencilerin okuma gelişimleri doğrultusunda, bireysel değerlendirmeler ve öğretmen gözlemlerine göre yeniden düzenlenebilir (Fountas & Pinnell, 1996). Gruplar oluşturma şekilleriyle, öğretim süreciyle ve değerlendirme süreçleriyle de büyük ölçüde farklılaşır. Geleneksel ve dinamik okuma grupları olarak ikiye ayrılır.

3.2.10.1. Geleneksel Gruplar

Geleneksel gruplarda öğretmenler öğrencileri beceri seviyelerine göre hızlı, orta, düşük yol alan gruplardan herhangi birine yerleştirir. Öğrenciler eğitim süresince aynı gruptadır. Ford ve Optiz (2008) ilkokullarda rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı öğrencileri okuma gelişim seviyelerine bağlı olarak homojen bir şekilde gruplarken %40 bireysel ihtiyaçlara göre gruplamıştır. Bireysel ihtiyaçlar ilgi, odaklanmış bir görev ya da belli bir okuma stratejisine dayalıdır (Schulman, 2006). Rehberli okuma yönteminde grupların nasıl oluşturulduğuna bakılmaksızın esneklik gerekliliktir (Linehan, 2003). Esnek gruplama son

derece önemli olmasına rağmen Ford ve Opitz (2008) araştırmalarında öğretmenlerin %12'sinin ayda birden daha kısa sürede gruplarını değiştirdiklerini ve %53'nün de grupları hiç değiştirmediklerini belirlemiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin geleneksel gruplamayı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca gruplarda bireysel ihtiyaçların karşılanamaması gibi sorunların yaşandığı tespit edilmiştir.

3.2.10.2. Dinamik Gruplar

Dinamik gruplar öğrencilerin bireysel okuma gelişimine dayalı olarak yapılandırılır (Fountas & Pinnell, 2006b). Esnek ve değiştirilebilir olmaları onları geleneksel gruplardan ayıran en önemli özelliktir (laquinta, 2006). Çocukların okuma becerileri sürekli değiştiği için öğretmenler grupları geçici görür ve düzenli olarak değiştirir. "Çocuk dâimi olarak tek bir grup içerisinde kalmaz" (Morrow, 2001, s. 144). Frey ve Fisher'e (2006) göre "esnek gruplama dinamik süreç için esastır" (s. 18). Fisher ve Frey'e (2008, s. 40-47) göre öğretmenlerin gruplama yaparken dikkat etmeleri gereken noktalar şunlardır:

- Oluşturulan gruplar seviye grupları olmamalıdır.
- Öğretmen aynı anda sınıftaki bütün öğrencileri izlemesi ve desteklemesi mümkün olmayacağından bir grupla çalışırken diğer gruplara farklı görevler verilmelidir.
- Öğretmen rehberliğinde gruplar farklı metinler veya aynı metnin farklı bölümleri üzerinde çalışabilirler.

Gruplarda öğrencilere birbirlerinden öğrenmelerine imkân tanıyan ortamlar sunulduğundan dolayı grup üyeleri iletişim halindedir ve bireyselleştirilmiş eğitim alırlar. Cunningham ve Allington (1999, s. 44) bireysel farklılıklardan dolayı esnek dinamik gruplamalarla bireyselleştirilmiş eğitimin gerekliliğini destekler. Frey ve Fisher'e göre (2006) bu esneklik çocukların "verilen bir zamanda belli ihtiyaçları bilgisini" gösterir (s. 18). Bu grup düzenlemesinde gruplar stâbil kalmazlar ve kitapları sabit sıralı şekilde okumazlar. Çünkü grubun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kitap seçimi yapılır. Ayrıca öğrenciler arası etkileşimi sağlayan etkinliklerin daha yoğun yaşandığı ifade edilebilir. Geleneksel ve dinamik grupları birbirinden ayıran özellikler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Geleneksel ve Dinamik Okuma Grupları

Geleneksel okuma grupları	*Dinamik Okuma Grupları*
- Temel metinlere, - Sınırlandırılmış metinlere, - Sabit sıralı metinlere, - Sadece bir iki kez okunan metinlere, - Okumadan sonra yanıtlanacak çalışma kitapları ve çalışma kâğıtlarına, - Çevrimsel sıralı okumaya, - Gelişimsel becerilere dayanan ünite sonu testine sahiptir.	- Uygun seviyeler için belirlenmiş sınırsız sayıda metinlere - Anlama dayandırılan sunuma, - Belirlenen metinleri okuma üzerine inşa edilen okuma eğitimine, - Akıcılığı ve problem çözmeyi arttırmak için birçok kez okunan metinlere sahiptir

3.2.11. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin okuma gelişimini takip etmek için rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen eğitim süreci gözlemlenmeli ve sıklıkla değerlendirilmelidir. Değerlendirme okuma başarısı, sesli okuma akıcılığı, kavrama becerileri ve öğrencilerin bildikleri okuma stratejilerinin uygulayıp uygulamadığını izlemek amacıyla gerçekleştirilir. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamaların sonuçlarını görmemizi sağlar ve öğrencilerin okuma gelişimleri hakkında geçerli yargılar oluşturmamıza yardım eder.

Rehberli okuma yöntemi değerlendirmeyi, öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olarak görür. Bu nedenle "değerlendirme, öğretimin başladığı andan bittiği ana kadar sürecek etkinlikler bütünüdür" (Reutzel & Cooter, 2008, s. 38). Değerlendirme öğrencilerin bireysel okuma seviyelerini belirlemek ve onları gruplara ayırmak için gereken bilgiyi sağlar. Yönteme göre öğretmenler, öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini izlemeli ve ilerleyen dersleri buna göre biçimlendirilmelidir. Değerlendirme "Süregelen Değerlendirme" ve "Dinamik Değerlendirme" değerlendirme olmak üzere iki başlık altında incelenir.

3.2.11.1. Süregelen Değerlendirme

Calkins'e (2001) göre süregelen değerlendirme "işleyen kayıtların, okuma gözlemlerinin, ya da kullanılan stratejilerin bir parçasıdır. Bunu çocukların güçlü yönlerini desteklemek ve onları daha zor metinlere taşımak için yavaşça yaparız" (s. 44). Lyons ve Pinnell'e göre (2001) bu tür dökümanlar öğretmenlere; "doğru okuma seviyelerini belirlemek, uygun

metinler seçmek, okuma strateji gelişimini analiz etmek ve benzer okuma gelişimleri olan çocukları gruplamak" için yardımcı olur (s. 38).

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde gözlem formları, kontrol listeleri, grafiksel düzenlemeler ve öğrenci ürün dosyaları etkili değerlendirme araçlarıdır (Reutzel & Cooter, 2008, s. 40). Değerlendirme yalnızca öğretmenin değil öğrencilerin de yapmaları gereken bir uygulamadır. Öğrencilere kendilerini değerlendirme imkânı sağlandığında kullandıkları stratejilerin farkında olmaları da sağlanmış olur. Bu da öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinigörmelerini sağlar (Duke & Pearson, 2002, s. 212). Ayrıca öğrencilerin kendilerinden bekleneni görmeleri ve neye göre değerlendirildiklerini bilmeleri açısından önemlidir (Reimer, 2001, s. 11).

3.2.11.2. Dinamik Değerlendirme

Eggen ve Kauchak'e (2001) göre dinamik değerlendirme "öğrencilerin yorumları ve sorulara vermiş olduğu yanıtlara dayanan değerlendirmedir. Onların işitsel öğrenme görevlerine dâhil edilmesi ve anlamsal bilgileri toplamasını içerir" (s. 566). Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen eğitim sürecini değerlendirmenin faydalarını şöyle ifade edilebilir (Clay 1991b; Eggen & Kauchak, 200; Ross, 2004):

- Gerçekleştirilen eğitimin niteliği hakkında bilgiler verir,
- Öğrencilerin başarılı ve eksik yönlerini tespit etme imkânı yaratır.
- Öğretmen rehberliğinde neler yapıldığı ve nelerin yapılabileceği konusunda bilgi verir.
- Öğrencilerin okuma gelişimlerini dökümanlamayı ve okuma gelişim düzeylerini belirlemeye yardım eder.
- İdarecilere, öğretmenlere, ebeveynlere ve toplumdaki farklı eğitim çevrelerine süreci betimleyen raporlar sunar.
- Gerçekleştirilen eğitim sürecinde başarıyı elde edemeyen öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlar ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek uygulamaları ifade eder.
- Eğitim programını ve müfredatı geliştirmek için dönütler sağlar.

Değerlendirilme süreci alanyazın doğrultusunda incelendiğinde öğretmenlerin kullanabileceği farklı değerlendirme araçları tespit edilmiştir. Clay (1991b) rehberli okuma sürecini değerlendirmede işleyen kayıtların önemine değinmiştir. İşleyen kayıtlar; okuma gelişiminin değerlendirilmesiyle ilgili hem niteliksel hem de niceliksel bilgiyi verir. Öğrencinin okuduğu metni kavrama düzeyini yansıtır. Bu bağlamda öğrencinin metinle ilgili düşüncelerini ifade etmesi, okuma öncesi, sırası ve sonrası gerçekleştirilen etkinliklere katılma rolü ve başarısını

tanımlamada öğretmene yardımcı olur. Öğrencinin okuma akıcılığını, okuma düzeyini, prozodik okumasını ve bunlara ek olarak rehberli okuma süreci esnasında gözlemlenen tutum ve davranışlarını ifade eder. Bu bağlamda işleyen kayıtlar ile öğrencilerin okur-yazarlık becerilerinin, okuma gelişim düzeylerinin ve okuma başarılarının belirlendiği söylenebilir.

3.2.11.3. İşleyen Kayıtlar, Amaçları ve Değerlendirmesi

İşleyen kayıtlar öğrencilerin okuma davranışlarını dersler sonrasında da izleyebilmek için hazırlanan bir kayıt sistemidir. Aynı zamanda çocuğun okuma davranışlarını kodlayan, değerlendiren ve analiz eden bir araçtır (Lenski & Nierstheimer, 2004, s. 119). Ross'a (2004) göre işleyen bir kayıt, öğrencilerin okumasını geliştirmek için öğretmenin kullanacağı bilgileri sağlar; okuma stratejilerini geliştirmeleri için öğrencilere destek olur ve öğretmene yol gösterir. Ayrıca, öğrencileri uygun rehberli okuma gruplarına yerleştirmede öğretmenlere yardım eder (Fawson, Reutzel, Simith, Ludllow & Sudweeks, 2006).

İşleyen kayıtlar esnasında öğretmen öğrencilerinin yanına oturur ve aynı metnin bir nüshasını paylaşırlar. Öğrenciler metni okurken öğretmen onları gözlemler ve okuma davranışlarını kayıt altına alır. Öğretmen her bir öğrenci için dosya kağıdına enine bir çizgi çizer, çizgi üzerine çocuğun hatalı okuduğu kelimeyi altına ise kelimenin doğrusunu yazar (Fountas ve Pinnell, 2006). Öğretmen için bir sonraki adım işleyen kayıtları değerlendirmektir. İşleyen kayıtları değerlendirme niteliksel ve niceliksel olarak yapılabilir (Pinnell, 1996; Ross, 2004). Değerlendirme, öğrencinin bir metni uygun okuma düzeyinde okuyup okumadığını belirlemek için öğretmene bilgi verir. Öğretmenler, işleyen kayıtlara bakarak öğrencileri rehberli okuma gruplarına yerleştirebilir ve grupların seviyelerine uygun metinler bulabilirler. Dersler ilerledikçe öğrencilerin okuma gelişimleri ve eğitim sürecini dökümanlayabilirler. İşleyen kayıtların faydaları şöyle izâh edilebilir (Duke & Pearson, 2002; Reimer, 2001; Ross, 2004):

- Okuma gelişim başarısına öğretmenin bilgisini eklemek
- Okumada zorluk yaşayan öğrencilerin eğitimi için tavsiyelerde bulunmak
- Öğrencilerin istenen gelişimi gösterip göstermediğini belirlemek
- Dersteki ya da okuldaki rehberli okuma programının sonuçlarını özetlemek
- Öğrencinin kendi okumasına rehberlik etmesi için öngörüler sağlamak

3.2.11.4. Niceliksel Değerlendirme

İşleyen kayıtların değerlendirilmesi sayılara ve yüzdeliklere dayanır. Öğretmenler niceliksel değerlendirmeye başlamak için işleyen kayıtları incelenmelidir. Bu süreçte; kelimelerin yerini

değiştirerek söyleme, tekrar etme, sözcüğü eksik veya ilâve ederek okuma, öz doğrulama gibi hataları tespit etmelidir (Fountas & Pinnell, 1996). Daha sonra, öğrencinin okuduğu metin için bir doğruluk ölçeğini oluşturarak doğru okunan kelimelerden hata sayılarını çıkarmalı, doğru kelimelerin sayılarını bölmeli ve sonucu 100 ile çarpmalıdır (Fountas & Pinnell, 1996 s. 90). Doğruluk ölçeği, bir metnin eğitsel bir seviyede olup olmadığını belirleyen bir yüzdelik sağlar. Bir metnin eğitsel seviyede olması için %90 - %94 doğruluk oranıyla okunması gereklidir (Fountas & Pinnell, 1996; Ross, 2004). Öğretmen ayrıca çocuğun öz-doğrulamasına göz atar (Fountas & Pinnell, 1996; Ross, 2004). Bu hataların oranı öz-doğrulamalarının toplamının öz- doğrulamalara bölümüyle belirlenir (Ross, 2004, s. 187). Bu sayı öğretmene, çocuğun hatalarını fark edip etmediğine ve bilinen okuma stratejilerini kullanıp kullanmadığına dair bilgi verir.

3.2.11.5. Niteliksel Değerlendirme

Niteliksel analiz için öğretmen, çocuğun yaptığı hatalara bakar. Anlam, yapı ve görsel bilgi için metindeki ipucu sistemlerine başvurup başvurmadığını analiz etmeye çalışır (Ross, 2004). Anlam için, çocuğun hikâyenin geçmişi, resimleri ve anlamı hakkında düşünüp düşünmediğine dâir karar verir. Yapı için, cümlelerin doğru seslendirilip seslendirilmediğini duymak amacıyla öğrenciye odaklanır. Görsel bilgi için harfler ve kelimeler üzerinde düşünüp düşünmediğini belirlemeye çalışır. Öğrenciler, okuyucular olarak geliştikçe, üç ipucu sisteminin tümünü bir seferde kullanabilirler (Fountas & Pinnell, 1996).

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla; araştırmanın modeli, süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Görsel, işitsel ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Çünkü;

- Araştırmanın problemi, alt amaçları, çalışma grubu ve araştırmacının (araştırmacının öğretmen olması) çalıştığı kurumda araştırma yapması göz önünde bulundurularak bu yöntemin belirlenmesi uygun görülmüştür.
- Araştırma "*rehberli okuma*" yöntemini deneme amacı taşımaktadır. Nasıl uygulandığı, uygulamalarda ortaya çıkan sorunların neler olduğu, öğrencilerin süreçle ilgili görüşleri ve sonuçta elde edilen verilerin öğretim programının değerini eğitsel olarak arttıracak şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Eylem araştırmalarının temel amacının yolunda gitmeyen bir şeyleri anlayıp düzeltmek için, çözüme yönelik yeni uygulamaları incelemek olduğu belirtilmektedir (Mertler, 2006, s. 32). Çalışma okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede rehberli okuma yönteminin etkisini belirlemeyi amaç edindiği için eylem araştırması olarak tasarlanmıştır.
- Araştırmacı, rehberli okuma yönteminin uygulanmasının öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin gelişimine nasıl etki edeceğini ve uygulama sürecinin nasıl işleyeceğini araştırmak istemiştir. Bu amaçla eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Johnson'a (2014) göre eylem araştırması, "herhangi bir sorunu anlamak, tanımak, çözmek ve geliştirmek amacını taşıyan bilimsel bir etkinliktir" (s. 43). Öğrenme gelişimini destekleyen ayrıca öğretim sürecinin daha verimli olmasına ve geliştirilmesine imkân tanıyan profesyonel gelişim modelidir (Rawlinson & Little, 2004). Bu model yanlış olan durumu tanımlamakla

yetinmez, durumu düzeltmek amacıyla çaba sarfeder (Ferrance, 2002). Mills (2014) eylem araştırmalarını yürüten eğitimcilerin "yansıtıcı uygulamalar yaparak okul ortamında olumlu değişiklikler sağlamak" istediklerini belirtmektedir (s. 8). McMillan'a (2006) göre eylem araştırması "sınıf, okul ya da kurumlarda yaşanan problemleri belirlemek ve çözüm üretmek amacıyla kişi ya da kişiler tarafından yürütülen döngüsel bir sorgulama sürecidir" (s. 13). Bu süreçte öğretim uygulamaları eleştirel olarak değerlendilebilir ve daha sağlıklı uygulamalar için daha iyi öğretim yöntemlerini geliştirilebilir (Hubbard & Power, 1993, s. 6). Eylem araştırmalarında deney ve kontrol grubu, bağımlı ve bağımsız değişken ya da hipotezler de yoktur. Amaç sadece çalışılan olguyu anlamak olduğundan yaşanan süreç araştırma sonucundan daha değerlidir.

Eylem araştırmaları, araştırmacıların eğitim sürecinde etkin olarak rol alabilmesi ve süreci daha iyi deneyimleyebilmeleri nedeniyle akademik çalışmalarda yararlanılan modellerden biridir (Ferrance, 2002, s. 2). Carson, Smits ve Ripley (1989) eylem araştırmalarının genel özelliklerini şöyle sıralamışlardır (Carson, Smits & Ripley'den aktaran Mertler & Charles, 2005):

- Değişimlerle eğitimi geliştiren bir süreçtir.
- Eğitimcilerin kendi uygulamalarını işbirliği içinde geliştirmesine dayalıdır.
- Öğrenim hakkındaki gelişmeyi yansıtır.
- Sistematik öğrenme sürecidir.
- Eğitim hakkındaki fikirlerimizi test etmemizi gerektiren bir süreçtir.
- Fikirlere açıktır.
- İş yerinin eleştirel bir analizidir.
- Özellikler üzerine vurgu yapar.
- Öğretim uygulamalarının gerekçesidir.
- Yansıtma, gözlem, eylem ve planlamanın bir döngüsüdür (s. 248-249).

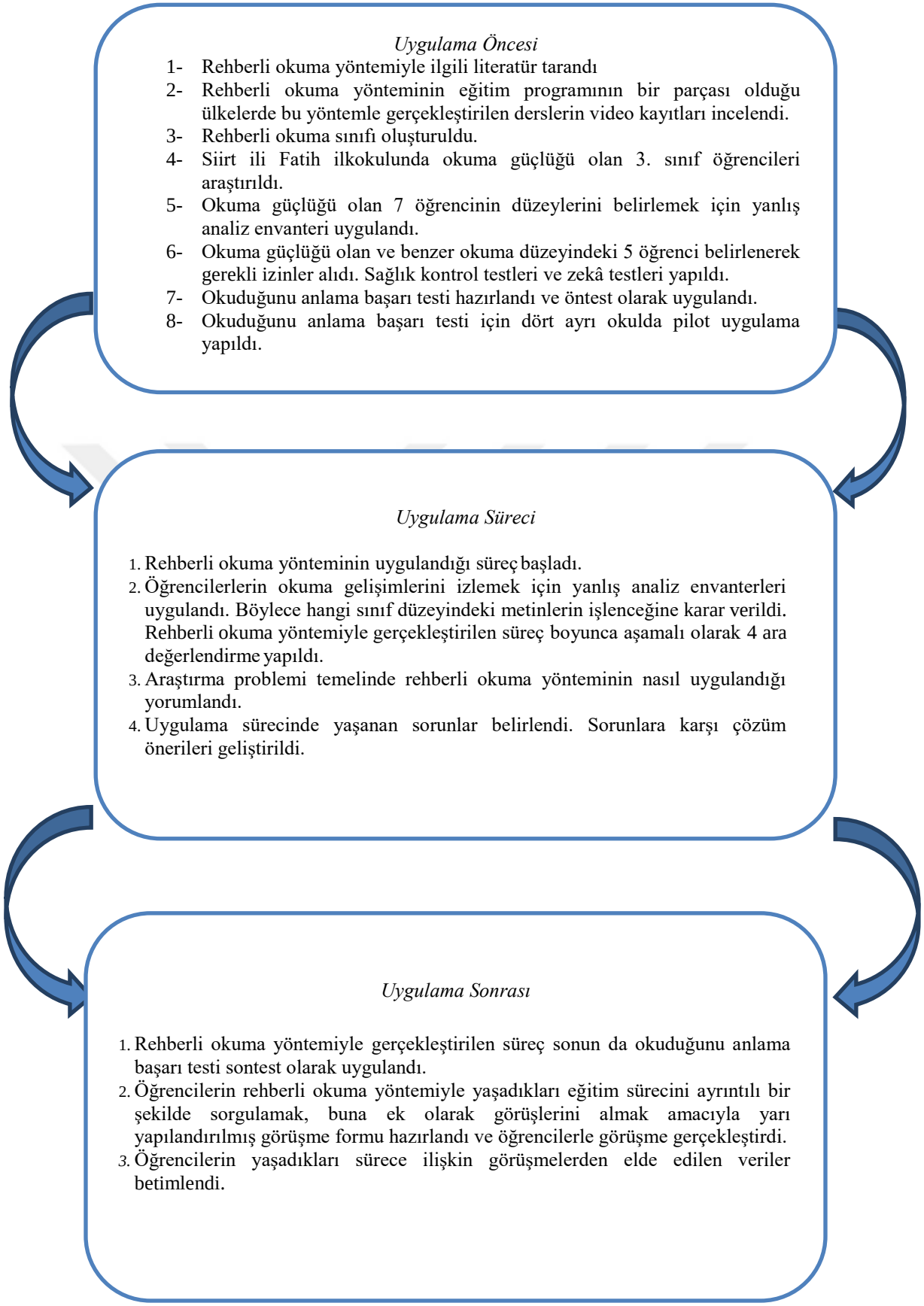
Bu ifadelerden yola çıkarak, eylem araştırmasının öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili yaşadığı güçlükleri ve karşılaştığı sorunları anlamak bu bağlamda çözümler üreterek öğrenme gelişimlerini desteklemek amacı taşıyan uygulamalı bir eğitim araştırması olduğu söylenebilir.

4.1.1. Eylem Araştırması Süreci

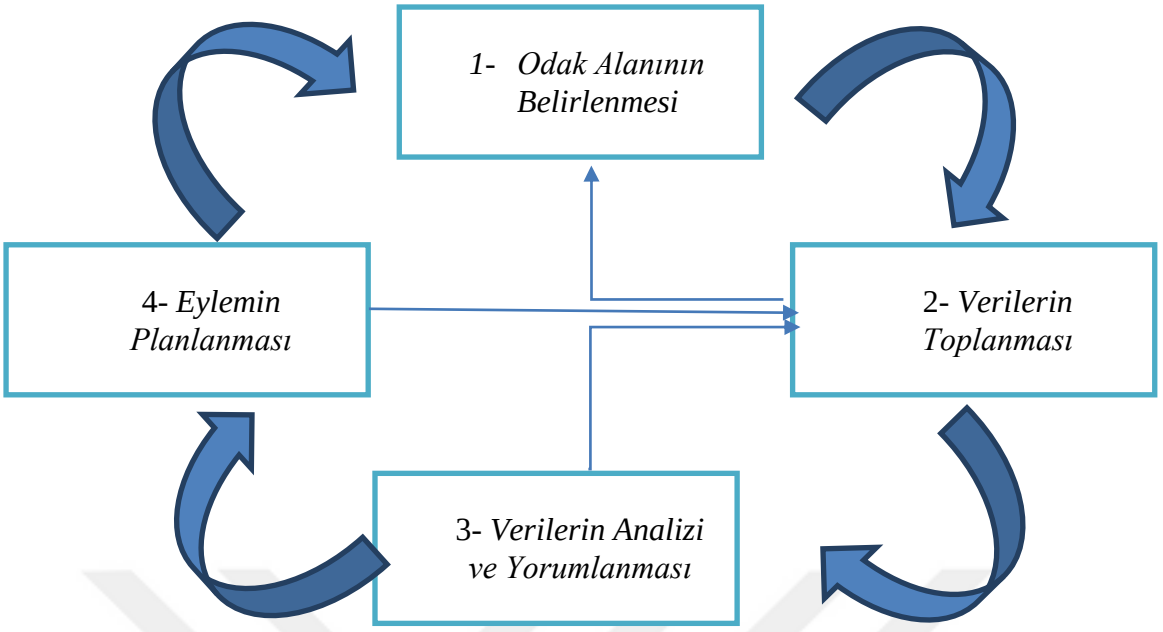
Mills (2003) eylem araştırmasını; "eylemin planlanması, araştırma alanının seçilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi / yorumlanması"ndan oluşan, dört aşamalı bir diyalektik döngü tanımlar (s. 19). Fraenkel ve Wallen'a (2006) göre eylem araştırmasının diyaletik döngüsü;

- "Araştırma probleminin / sorusunun belirlenmesi,
- Soruyu (soruları) yanıtlamak,
- Problemi çözmek için gerekli bilginin toplanması,
- Toplanan verilerin analizi ve yorumlanması,
- Eylem planının geliştirilmesi" şeklindedir (s. 570).

Sagor'un (2004) eylem araştırması döngüsünde "problemi (amacı) netleştirme, kuramsal dayanakları sağlama, uygulama ve veri toplama, yansıtma ve eylemi planlama" aşamaları yer almaktadır (s. 4). Araştırmanın problem cümlesi ve alt amaçlarını yanıtlamak için izlenen süreç şu şekilde tablolaştırılabilir.



Şekil 3. Rehberli okuma yöntemi genel uygulama süreci



Şekil 4. Eylem araştırmalarının diyalektik döngüsü, Mills, G. E. (2011), Action research: A guide for the teacher researcher. 4^{4th} editıon, (s. 19.) NJ: Pearson'dan uyarlanmıştır

Okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini geliştirmede rehberli okuma yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, Şekil 2'de görülen Mills'in (2003) belirlediği aşamalar temel alınmış ve araştırmacının bizzat uygulamayı gerçekleştirerek katılımcı gözlemci olduğu bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının aşamaları araştırmanın amacına uygun olarak şöyle desenlenmiş ve uygulanmıştır**.**

4.1.1.1. Odak Alanının Hazırlanması

Eylem araştırması, içinde bulunduğu ortamı anlamaya ve geliştirmeye odaklıdır. Bu aşamada problemi tanımlamak için soru sormak önemlidir. Soru yaratmanın en iyi yolu da soruna odaklanmaktır (Hubbard & Power 1993, s. 2-5). Soruların araştırmacının başlangıçta düşünemediği soruları yanıtlayacak kadar açık olması gerekmektedir. Dolayısıyla anahtar sözcükler araştırmacının süreci ve ortaya çıkan değişiklikleri tanımlamasına olanak sağlayacak "nasıl" ve "ne" sorularıdır. Odak alanın belirlenmesi aşamasında ilgili alanyazın taranmış ve konunun belirlemesi için bilgi toplama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı okuma güçlükleri ve anlama becerileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun temel nedeni araştırmacının ilkokul öğretmeni olması ve bu konuda sorunlar yaşamasıdır. Araştırmacı yaklaşık 10 yıldır sosyoekonomik olarak dezavantajlı kırsal bölgelerde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Doktora eğitimi süresince okuma güçlüğü yaşayan olan öğrenciler

konusunda eğitim almış ve araştırmalar yapmıştır. Böyle öğrenciler için yeni yöntemlerin araştırılması ve uygulanması gerektiğine inanmaktadır.

İlkokullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik var olan sorunlar, sorunları çözmeye yönelik uygulamalar ve sonuçları araştırmanın odak alanının belirginleşmesinde etkili olmuştur. Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, kullanılan yöntemler ve sonuçları araştırılmıştır. Bu amaçla çeşitli bilimsel çalışmalara (tez, makale, bildiri gibi) ulaşmış ve okuma güçlükleri ile anlama becerisinin gelişimine ilişkin bir bakış açısı geliştirmiştir. Araştırmacının bakış açısı geliştirmesi, araştırma amacının belirlenmesine ve tasarımına rehberlik etmiştir.

Yapılan alanyazın taramalarında araştırmanın kuramsal dayanağını rehberli okuma yöntemi oluşturmuştur. Rehberli okuma yöntemi, son yıllarda okuma ve okuduğunu anlama gelişimine olan etkileri bilimsel araştırma bulgularıyla desteklenmiş bir öğretim yöntemidir. Yöntemin dayanaklarını; bilişsel gelişim kuramı, yapılandırmacılık ve sosyal etkileşim kuramı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, alanyazın taramalarında başta rehberli okuma yöntemi, yöntemin uygulanması esnasında yararlanılan stratejiler, öğretme öğrenme süreci, öğretmen rolleri gibi konular araştırılmıştır. Problem durumunun belirlenmesine yönelik yapılan alanyazın taramaları sonucunda, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik okulda yapılan öğretim yöntemlerinin yetersizliğinin vurgulandığı görülmüştür. Ayrıca farklı araştırma sonuçları, ülkemizde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadığı sorunlara ve bunlar için üretilen çözümlere değinmektedir.

Sidekli (2010) yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri ile okuma güçlüklerinin giderildiğini ve anlama becerilerinin geliştirildiğini ortaya koymuştur. Yılmaz (2006) tekrarlı okuma yönteminin okuma güçlüklerini gidermede ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu tespit etmiştir. Taşkaya (2010) ise okuma hatalarının giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde renkli metinlerin etkilerine değinmiştir. Son olarak Akyol ve Yıldız (2010) okuma hatalarının giderilmesinde tekrarlı okuma ve harf tanıma yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonunda öğrencinin okuma ve anlama hatalarında düzelmenin olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar okuma ve anlama hatalarının giderilmesine yönelik uygulanan yöntemlerin etkili olduğunu göstermekte ayrıca okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde yeni yöntemlerin araştırılmasını destekler niteliktedir.

Araştırma probleminin doğasını daha iyi anlamak ve ortamdakilerin görüş ve önerilerini keşfetmek için yapılan çalışmalarda öğrenciler bilgi kaynakları olarak görülmektedir (Mertler, 2006, s. 33). Odak alanının belirlenmesi sürecinde alanyazın taraması yapılarak

konuyla ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler ışığında okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlenmiş ve onlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir (12.02.2015). Öğrencilerden biriyle yapılan görüşme yansıtıcı günlükte şöyle îzah edilmiştir.

> ….. Ali sağlık durumu düzeldiği için devamsızlık yapmayıp okula geleceğini ifade etti. Ayrıca yavaş ve hatalı okuduğunun farkında. Çalışmaya istekli olması güzel. (Yansıtıcı Günlük, 13.01.2015).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda veliler okula çağrılmış ve çocuklarının durumları hakkında kendileriyle görüşülmüştür. Bu görüşmelerde veliler çocukların ev ödevleriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını, kendileri okuma yazma bilmedikleri için onlara yardım edemediklerini ve destek arayışında olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum yansıtıcı günlüğe şöyle aktarılmıştır.

> …. Veliler çocuklarının akademik başarısızlıklarının farkında. Birçoğu çocukların ev ödevlerini yapmadıklarını ve sürekli çizgi film izlediklerini belirtti. Evde belli saatlerde televizyonun açılmaması, ev ödevlerinin yapılması ve kitap okunması konusunda kurallar oluşturabilsek durumu düzeltebiliriz. Bunun için çocuklar ve velilerle birebir görüşmeliyim.… (Velilerle görüşme, 16.01.2015).

Bu aşamada toplanan tüm veriler kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak çözümlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilebilmesinde rehberli okuma yönteminin etkililiğinin sınanması, araştırma odağının belirlenmesinde etkili olmuştur.

Odak alanın belirlenmesi sürecinin son aşamasında, uygulama sürecinin planlanmasına yoğunlaşılmıştır. Bu amaçla sürece rehberlik edecek araştırma soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın doğası gereği sorular, süreç içinde çeşitlendirilebilmektedir. Belirlenen sorulara yanıt bulmak için yararlanılabilecek veri toplama araçlarının neler olabileceği düşünülmüştür. Araştırma soruları ve ilgili veri kaynakları, *"Veri Toplama Araçları"* başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.1.1.2. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmalarında çalışma alanı belirlendikten sonra veri toplama süreci başlamaktadır. Yaşanan sürecin daha iyi anlaşılabilmesi ve sorunun çözümüne yönelik daha sağlıklı tespitler yapabilmek için birçok farklı veriye gereksinim vardır. Bu çalışmada okuduğunu anlama başarı testi, yanlış analiz envanterleri, görüşme, gözlem (video görüntüleri), sağlık kontrol testleri, zekâ envanteri, döküman ve yansıtıcı günlükler yoluyla verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen uygulamalar öncesi öğrencilerin mevcut durumunu belirtmek, uygulama sürecinde rehberli okuma yönteminin nasıl uygulandığını betimlemek, uygulama sonrasında da öğrencilerdeki değişimi tespit edebilmek için ne tür

verilere gereksinim olduğu ve verilerin nasıl toplanacağı sorgulanmıştır. Bu bağlamda toplanan veriler uygulama sürecinin biçimlenmesine ve eylem planları geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Verilerin toplanması sürecinde, rehberli okuma yönteminin eğitim programının bir parçası olarak kullanıldığı eyaletlerde (Washington, California, Pensilvanya, Ontorio, Alberto) işlenen derslerin video kayıtları izlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında eylem planlarında değişiklikler yapılmış ve yeni eylem planları geliştirilmiştir. Araştırma sürecinde planlanan yeni eylem uygulanırken, bir yandan da veri toplamaya devam edilmiştir.

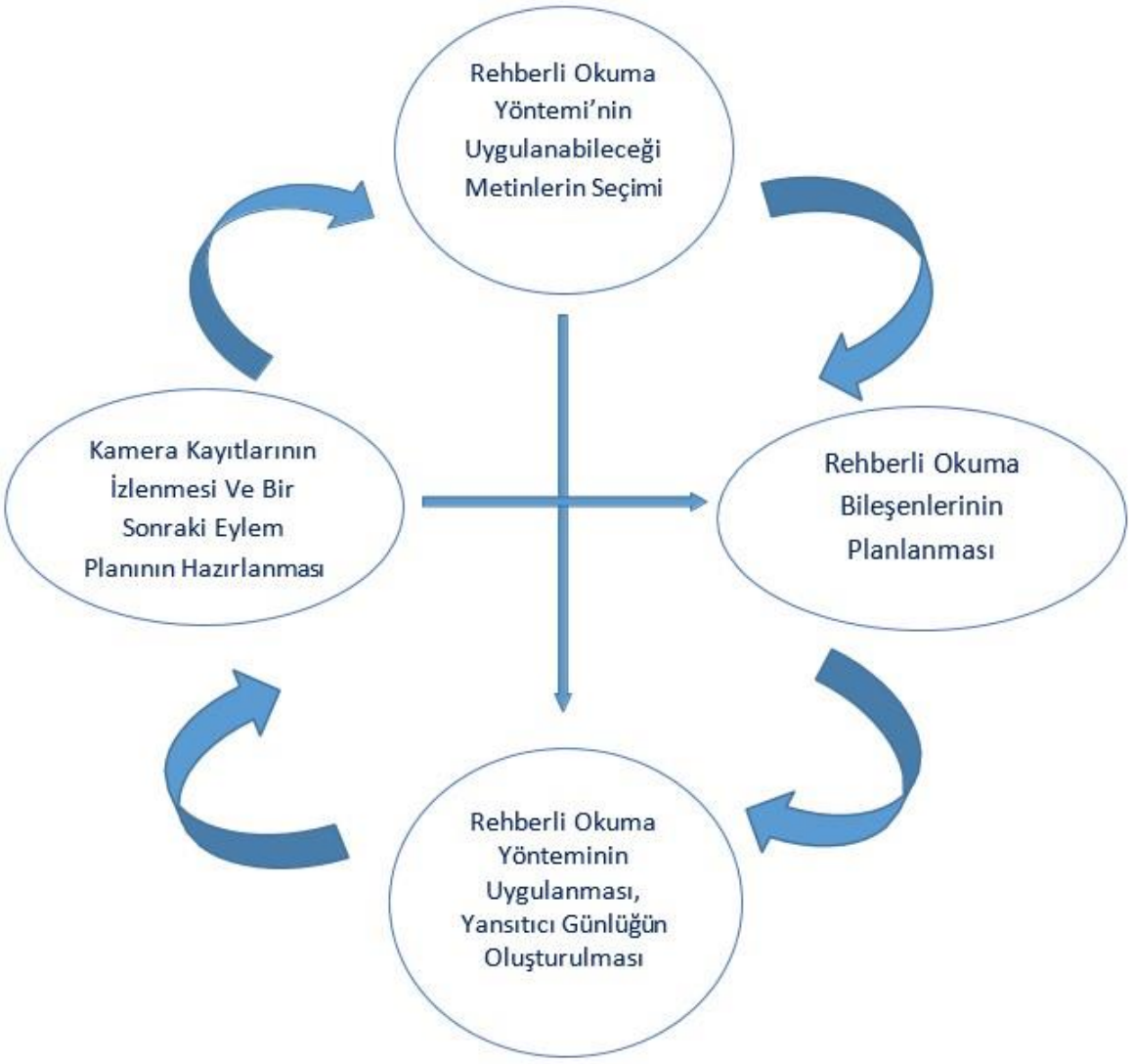
4.1.1.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Eylem araştırmalarında toplanan verilerin özetlenmesine odaklanılır. Bu süreçte ortaya çıkan temalar araştırmacı tarafından özetlenir ve sorunun çözülüp çözülmediğine veya ne derece çözüldüğüne dair değerlendirmeler yapılır. Veri analizi süreklilik gösterdiğinden veri toplama sürecinde de analiz devam eder (Mertler, 2006, s. 36). Verilerin analizi araştırmacıya toplanan verilerin niteliği ve yeterliliği ile ilgili bilgiler verir. Araştırmada, veri kaynaklarında çeşitlemeye (triangulation) gidilmiştir. Çeşitleme, görüşme, gözlem (video görüntüleri) ve döküman gibi farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılması ve analizlerde kıyaslamalar yapılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 89). Bu yöntemle elde edilen verilerin analizlerinde geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığın artırılmasını sağlamak amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 89). Bu amaçla, haftalık olarak toplanan veriler, araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve kamera kayıtlarının tekrar izlenmesiyle gözden geçirilmiştir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların kaynakları ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Döngünün bu aşamasında betimsel analizden yararlanılmıştır. Konuyla ilgili açıklamalara eylem planlarında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

4.1.1.4. Eylem Planının Hazırlanması

Araştırmada eylem planında atılacak adımlar ve uygulama süreleri açık olarak belirlenir (Johnson, 2005, s. 83). Uygulama sürecinin çözümleme ve yorumlama aşamasındaki değerlendirmeler ışığında, gerekiyorsa yeni eylem planları oluşturulur ya da uygulamayı geliştirmek adına yeni eylem planları ortaya konabilir veya bir sonraki aşama düzenlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 304). Bu araştırmada da haftalık olarak toplanan verilerden yola çıkılarak, uygulamanın etkileri incelenmiş ve ne tür değişikliklere gereksinim olduğuna bakılarak ileriye dönük eylem planları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu planlar, araştırma sürecini geliştirmek amacıyla uygulamaya geçirilmiştir. Araştırmanın doğası gereği yukarıda sözü edilen aşamalar, karşılaşılan yeni durumlara göre yeniden yapılandırılmıştır. Araştırma

sürecinin, hazırlık, süreç ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen haftalık uygulama döngüsü Şekil 5'de görüldüğü gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 5. Haftalık eylem planı uygulama döngüsü

Uygulama süreci boyunca dersler çarşamba, cumartesi ve pazar olmak üzere haftada üç gün yapılmıştır. Araştırmada benimsenen haftalık eylem araştırması döngüsü şekil 6'da gösterildiği gibi gerçekleşmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Çalışma, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinden istenilen niteliklere uygun olarak seçilen 5 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun nitelikteki öğrencilerin seçimleri ölçüt örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme; belirli niteliklere sahip olan kişiler, nesneler, olaylar veya durumlardan oluşabilir. Bu durumda belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Ölçüt örneklemenin temel anlayışı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların

çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanabilir. Bu araştırmada Öğrenciler;

1- İlkokul 3. sınıf öğrencisi olan,
2- İşitsel, görsel ve zihinsel sorunu olmayan,
3- Kekemelik, damak çatlaklığı, dilaltı bağı problemleri bağlamında konuşma sorunun yaşamayan.
4- Sesli okuma hataları yapan,
5- Okuduğunu anlamada sorunları olan,
6- Sesli okuma düzeyleri benzer olan,
7- Okuduğunu anlama düzeyleri benzer olan, ölçütleri bağlamında belirlenmiştir.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında Siirt İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Fatih İlkokulu'nda araştırmanın niteliklerine uygun öğrenciler araştırılmıştır. Belirlenen kriterler bağlamında 8 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerle bireysel olarak görüşülürken öncelikle "Bugün seninle bir çalışma yapacağız. Sana bir metin vereceğim senin de bu metni dikkatle okuyacağından eminim. Sen okurken ben de seni dinleyeceğim. Çok güzel okuyacağını umuyorum." diyerek çalışmayla ilgili öğrenci bilgilendirilmiştir. Sonrasında uygulamacı "Okumaya hazır mısın?" diye sormuş ve öğrenciden "Hazırım." cevabını aldıktan sonra "Hadi başlayalım." yönergesini vererek değerlendirmeyi başlatmıştır. Öğrenci okumasını yaparken uygulamacı da onu dikkatle dinlemiştir. Süreç görüntülü ve sesli olarak kayıt edilmiştir.

Öğrencilerden Türkçe ders kitabında yer alan "Hatırlı Misafir" adlı metni sesli olarak okumaları istenmiştir. Okumalar sessiz bir ortamda ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra okudukları metinle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Her öğrencinin okuma kaydı yanlış analiz envanterine göre analiz edilmiş, okuma seviyeleri endişe düzeyinde olan 7 öğrenci tespit edilmiştir. İki öğrencinin birinin ailesi köyde olduğu için hafta sonları köye gitmesi, diğerinin de iki ay içinde taşınacak olması araştırma kapsamına alınmamalarına neden olmuştur. Geriye kalan 5 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

4.3. Okul Toplantısı ve Ev Ziyaretleri

Aile toplantılarını gerçekleştirmek için belirlenen beş öğrencinin velileriyle telefon görüşmesi yapılmış ve toplantının 16 Şubat salı günü öğle arası okulda olması kararlaştırılmıştır. Annelerin katılımıyla gerçekleşen toplantı da rehberli okuma yöntemini uygulama süreci, uygulama ortamı, geliş gidişlerin nasıl olacağı, hangi gün ve saatlerde uygulamanın yapılacağı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Velilerin tümü iki dilli olduğu için ve Türkçe'yi yeterince anlayamadıkları için toplantı esnasında iki dili de konuşabilen bir öğrenci

tercümanlık yapmıştır. Veliler çocuklarının bu sürece katılmasını kabul etmiştir. Araştırmacı çocukların ev ortamıyla ilgili bilgi almak için müsâit olabilecekleri gün ve zaman aralıklarında ev ziyaretleri yapacağını belirterek toplantıyı bitirmiştir. Birkaç gün sonra telefon görüşmeleriyle ev ziyaretlerinin yapılacağı tarih belirlenmiştir. Her katılımcının evine öğle aralarında ziyaretler gerçekleştirilerek çocukların ev ortamları görülmüş, demografik özellikleri hakkında bilgi toplanmış ayrıca velilerin yazılı izinleri alınmıştır. Daha sonra öğrenciler Sağlık Ocağı'nda göz ve kulak kontrolünden geçirilmiştir. Muayeneler sonucunda herhangi bir soruna rastlanmamştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra Rehberlik Araştırma Merkezi'ne götürülen öğrenciler zekâ düzeylerinin tespiti için Leiter Uluslararası Performans Ölçeği'ne tabi tutulmuştur. Öğrencilerin tümünün zekâ düzeyinin normal olduğu tespit edilmiş ve çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 6'da ifade edilmiştir.

Tablo 6.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğrenci	*Ali*	*Mina*	*Ayşe*	*Hazal*	*Melis*
Cinsiyet	Erkek	Kız	Kız	Kız	Kız
Yaş	8	8	8	8	8
Sınıf	3	3	3	3	3
Kardeş Sayısı	7	2	9	5	9
Anne Sağ mı?	Sağ	Sağ	Sağ	Sağ	Sağ
Baba Sağ mı?	Sağ	Sağ	Sağ	Sağ	Sağ
Anne Eğitim Düzeyi	Yok	İlkokul	Yok	Yok	Yok
Baba Eğitim Düzeyi	Yok	İlkokul	Yok	İlkokul	Yok
Anne Meslek	Evhanımı	Evhanımı	Evhanımı	Evhanımı	Evhanımı
Baba Meslek	Serbest Meslek	Serbest Meslek	Aşçı	Şöför	Serbest Meslek

Araştırmanın uygulama sürecinde katılımcılara kendi isimleri ile hitap edilmiştir. Ancak yazım aşamasında etik ilkeler gereği katılımcıların gerçek adları gizli tutularak kod adlar kullanılmıştır.

1. Katılımcı: Yedi çocuklu bir ailenin 6. çocuğu olan Ali, 8 yaşında ve 3. sınıf öğrencisidir. Annesi ev hanımı olup babası geçici işlerde (genellikle hamallık) çalışmaktadır. Evin büyük iki kızı ceviz kırma fabrikasında çalışıp ailenin geçimine katkı sağlamaktadırlar. En küçüğü okul çağına henüz gelmemiştir. Geriye kalan dört çocuk okula devam etmektedir. Ebeveynler sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrelerde büyüdükleri için eğitim-öğretim hayatları olmamıştır. Uzun yıllar köyde yaşadıktan sonra il merkezine yerleştiklerinden Türkçe'yi yeni yeni öğrenmektedirler. Akrabalarıyla aynı mahallede oturmaları şehre uyum sağlamalarını

kolaylaştırmıştır. Evin babaannesi bazen Ali'lerde kalmaktadır. Ödevlerini yapmamakta direnen Ali'ye babaanesinin destek olduğu annesi tarafından ifade edilmişir. Evlerinde sürekli misafir olması çocukların okul başarılarını negatif etkilemektedir.

Ali'nin yaşadığı evde sobayla ısınan tek bir oda vardır. Yani ödevlerini yapabileceği sessiz bir ortam yoktur. Bir bacağının ötekinden daha kısa olması sebebiyle bir kaç operasyon geçiren Ali, halen belli aralıklarla Dicle Üniversitesi Araştırma Hastanesi'ne gidip tedavi olmaktadır. Bacağındaki probleme rağmen beden eğitimi derslerinde en aktif öğrencilerden biridir. En sevdiği oyun arkadaşları ile futbol oynamaktır. Sık sık arkadaşlarıyla koşu yarışı yapıp kazanmanın verdiği mutluluğu tüm sınıf arkadaşlarıyla paylaşan sempatik bir yapısı vardır. Ali büyüyünce polis olmak istemekte ve geleceğe dair macera dolu hayallerini paylaşmaktan zevk almaktadır. Yaşına uygun genel becerilere sahip olmasına rağmen okuma becerilerinde yetersiz olan ve sınıf içindeki derslere katılımı pek olmayan Ali'nin okul başarısızlığının, arkadaş ilişkilerini etkilemediği ve onlarla uyum içinde olduğu gözlenmiştir. Ali'nin okuma ve anlama hatalarının tespiti için 2. sınıf düzeyinde bir metin okutularak ilk tespitler kayıt altına alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerden, alınan izin ve raporlardan sonra Ali'yle bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

2. Katılımcı: İki çocuklu bir ailenin küçük çocuğu olan Mina, 8 yaşında ve 3. sınıf öğrencisidir. Mina'nın ebeveynleri ilkokul mezunudur. Babası şöför olarak görev yapmakta dolayısıyla sürekli il dışında bulunmaktadır. Ebeveynlerin Türkçe'yi güzel konuştuğu gözlenmiştir. Annesi okumayı çok istediği halde eğitimine devam edemediğini bu nedenle çocuklarının okumasını istediğini ancak iki evlâdının da okula karşı ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca erkek evlâdının okul sorumluluklarını yerine getirmediğini, karnesinde birçok zayıfının olduğu ve kardeşinin evde ödev yapmasına engel olduğunu üzülerek belirtmiştir.

Mina yaşına uygun genel becerilere sahip olmasına rağmen okuma becerilerinde yetersiz bir öğrencidir. Ancak anaokul eğitimi aldığı için Tükçe'yi birçok sınıf arkadaşından daha güzel konuşmaktadır. Sınıf içinde dikkatsiz ve unutkan olduğu gözlenen Mina'nin bu durumu akademik başarısını olumsuz yönde etkilemekte ayrıca arkadaşlarıyla oyun oynarken sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Evde Mina'ya ait bir oda olmadığı halde ödevlerini yapabileceği bir masa vardır. Mina derslere karşı ilgisiz, kitaplarını evde unutan, sorumluluklarını yerine getirmeyen, ödevlerini yapmayan ve çalışmayı sevmeyen bir öğrencidir. Mina'nın kitap okuma alışkanlığı olmadığı gibi sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır. En sevdiği ders matematiktir. Dikkatini verdiği zaman derste

zorlanmadığı aksine birçok arkadaşından daha iyi olduğu gözlenmiştir. Mina'ya kitap sevgisi aşılamak için babası, ona sık sık hikâye kitabı aldığını belirtmiş ancak kızının resimleri inceleyip kitabı okumadığını ifade etmiştir. Mina ailenin en küçük ferdi olduğu için birçok isteği yerine getirilmiş, desteklenmiş ve sevgiyle büyümüş bir çocuktur. Dolayısıyla özgüveni yüksektir. Annesi kızının okuma gelişimine katkıda bulunmak için rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek bu süreci elinden geldiğince destekleyeceğini belirtmiştir. Mina'nın okuma ve anlama hatalarının tespiti için 2. sınıf düzeyinde bir okuma metni okutularak ilk tespitler kayıt altına alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerden, alınan izin ve raporlardan sonra bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

3. Katılımcı: Ayşe, 8 yaşında ve 3. sınıf öğrencisidir. Dokuz çocuklu bir ailenin dördüncü çocuğudur. Annesi ev hanımı olan Ayşe'nin babası lokantada görev yapmaktadır. Ebeveynlerin ikisi de okula gitmemiştir. Ancak babanın Türkçe'yi güzel konuşabildiği annenin de kendine yetebilecek kadar Türkçe'yi bildiği gözlenmiştir. En küçük iki çocuk dışında tüm çocuklar okula düzenli olarak devam etmektedirler. Ayşe kalabalık bir ailede yaşadığı için küçük kardeşinin bakımında ve ev işlerinde annesine yardım etmektedir. Sessiz bir öğrenci olması derslerine yansımakta ve etkinliklerde pasif kalmasına neden olmaktadır. Saygılı ve sakin bir öğrenci olan Ayşe, okul kurallarının tümüne uymaktadır. Ayşe'nin derslerine yardımcı olan iki ablası vardır. Ancak bu yardım yeterli değildir. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı düşük olan Ayşe'nin kelime bilgisi oldukça zayıftır ve birçok derste arkadaşlarının gerisindedir. Fiziki gelişim olarak yaşıtlarına göre biraz ufak olan Ayşe hastalıklara karşı direnci olmayan güçsüz bir öğrencidir. Arkadaşlarıyla uyum problemi olmayan, teneffüslerinin çoğunu kendisinden küçük kardeşiyle geçiren sorumluk sahibi bir öğrencidir. Ayşe'nin okuma ve anlama hatalarının tespiti için 2. sınıf düzeyinden bir okuma metni okutularak ilk tespitler kayıt altına alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerden, alınan izin ve raporlardan sonra Ayşe ile bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

4. Katılımcı: 8 yaşında olan Hazal, beş çocuklu bir ailenin ilk çocuğudur. Kendisinden küçük 4 kardeşinin bakımında ve ev işlerinde annesine yardımcı olmaktadır. Örneğin; evi süpürmek, kahvaltı hazırlamak, sofrayı kurmak-toplamak, çamaşırları katlamak, kardeşlerine bakmak, bakkala gitmek, küçük kardeşininin ihtiyaçlarını karşılamak gibi birçok görevi üstlenmiştir. Annesi ev hanımı olan Hazal'ın babası hastanede şöför olarak çalışmaktadır. Babası, Hazal'a olan sevgisini ve ilgisini çok güzel ifade etmekte bazen ona hediyeler almaktadır. Hazal'ın doğum günü her yıl kutlanmakta ve fotoğrafları evlerinin en güzel köşesinde duvara asılı olarak bulunmaktadır. Annesi okuma-yazma bilmediği halde Türkçe'yi anlamakta ve güzel konuşabilmektedir. Ailede öğretim düzeyi en yüksek olan babadır. Baba işlerinin

yoğunluğundan dolayı çocuklarının dersleriyle ilgilenememektedir. Hazal'ın midesinde mikrop tespit edildiği için tedavi olmuştur. Dolayısıyla rehberli okuma derslerinin bir kısmına katılamamıştır. Ayrıca birçok dişi çürük olduğundan sürekli diş tedavisi görmektedir. Devamsızlık durumu ve evde çalışma ortamının olmaması Hazal'ın başarısını negatif etkilemektedir. Rahatsızlıklarından ötürü sürekli halsiz olan, derslerde çok çabuk sıkılan ve okumayı sevmeyen Hazal'ın başarı durumu oldukça düşüktür. Buna rağmen Hazal'ın, arkadaşlarıyla uyumlu, paylaşımcı ve sosyal bir öğrenci olduğu gözlenmiştir. Hazal'la okuma ve anlama hatalarının tespiti için 2. sınıf düzeyinden bir okuma metni okutularak ilk tespitler kayıt altına alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerden, alınan izin ve raporlardan sonra bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

5. *Katılımcı:* Dokuz çocuklu bir ailenin 8. Çocuğu olan Melis, sorumluluklarını bilen, okumayı seven bir öğrencidir. Dil probleminden dolayı ayrıca evde çalışma ortamının olmaması nedeniyle derslerinde yeterince başarılı olamayan Melis, okuma güçlüğü yaşamaktadır. Ablası ve iki âbisi orta okula devam etmekte ve bazen Melis'e dersleri konusunda yardımcı olmaktadırlar. İki ablası ve bir âbisi evli olan Melis, âbisinin yeni doğan bebeğiyle vakit geçirmekten çok hoşlanmaktadır. Evin büyük ablası Melis'in kişisel bakımından sorumludur. Evli olan ablaları ve âbisi, eşleriyle-çocuklarıyla sürekli onları ziyaret ettiği için çocukların ödevlerini yapabilecekleri sâkin bir ortam yoktur. Melis kendisinden küçük olan kız kardeşinin, sürekli okul eşyalarına zarar verdiğini ve onun yanında çantasını bile açmak istemediğini belirtmiştir. Babası ve annesi hiç Türkçe bilmediği halde çocukların tümü Türkçe konuşabilmektedir. Öğretmen olmak isteyen Melis, geleceğe dair olumlu benlik algıları olan özgüveni yüksek bir öğrencidir. Arkadaşlarıyla çok iyi ilişkiler kurduğu, sınıftaki tüm etkinliklere katılmak istediği dolayısıyla sosyal yönü yüksek bir öğrenci olduğu gözlenmiştir. Melis'in okuma ve anlama hatalarının tespiti için 2. sınıf düzeyinden bir okuma metni okutularak ilk tespitler kayıt altına alınmıştır. Yapılan değerlendirmelerden, alınan izin ve raporlardan sonra Melis'le bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

4.4. Araştırmacı

Nitel çalışmalarda, araştırmacı olay ve olgulara öznel bir bakış açısıyla yaklaşabilen, empati kurabilen, igili kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini elde edilen verilerin analizinde kullanan bireydir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 49). Burada önemli olan, üstünde çalışılan konuya ilişkin araştırmacının konumunu ve tutumunu net olarak belirtmesi ve ulaştığı sonuçlara nasıl vardığını ayrıntılarıyla betimlemesidir. Nitel araştırmacı

olay ve olguların derinlemesine incelenmesiyle anlaşılabileceğini düşünerek kişilerin bireysel algılarını anlamaya çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 65). Bu bilgiler ışığında çalışma sürecinde araştırmacının nasıl bir rol sergilediği betimlenmiştir.

Araştırmacı, sınıf öğretmenliği lisans ve mantık programı yüksek lisans derecesine sahiptir. Doktora eğitimi süresince sınıf eğitimi alanındaki çalışmaların yanı sıra "okuma güçlükleri" konusuna ilgi duymuş ve bu konuda araştırmalar yapmıştır. Eylem araştırması modeliyle ilgili alanyazını ve araştırmaları inceleyen araştırmacı yöntemin nasıl planlanacağı, veri toplama yöntemleri, veri kaynakları, analiz, yorumlama ve raporlaştırma süreçleriyle ilgili bilgi edinmiştir. Daha sonra "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirmesinde Rehberli Okuma Yöntemi'nin Etkisi" adlıaraştırmasını tasarlamış, veri toplama araçlarını hazırlayarak geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu belirledikten sonra 2014-2015 Eğitim- Öğretim yılı bahar dönemi boyunca rehberli okuma yöntemiyle dersler gerçekleştirmiş araştıma başında ve sonunda öğrencilerin okuduklarını anlama başarısını ölçmüş, yanlış analiz envanteri uygulamalarıyla ara değerlendirmeler yapmıştır. Birebir araştırmanın içinde yer alan araştırmacı sürecin nasıl ilerlediğini daha iyi deneyimleyebilmek için mümkün olduğunca adapte olmaya çalışmıştır. Araştırma sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek öğrencilerin sürece ilişkin izlenimlerini öğrenmiştir. Ugulamalar sürecinde ve sürecin ifade edilmesinde araştırma etiğine uygun davranmaya dikkat etmiştir.

4.5. Geçerlik Komitesi

Geçerlik komitesi, "araştırmacının çalışmalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve bilgilendirmeyi sağlamak amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişi veya kişilerdir" (Cavkaytar, 2009, s. 112). Eylem araştırmalarında toplanan verilerin en az bir alan uzmanı tarafından incelenmesi ve fikir alıverişinin yapılması sürecin daha sağlıklı ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Hubbard & Power 1993, s. 24). Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar sürecinde yaşanan sorunlara çözüm önerileri geliştirmek ve yapıcı eleştirilerde bulunmak amacıyla 33 yıllık bir sınıf öğretmeni geçerlik komitesi olarak yer almıştır.

4.6. Uygulama Ortamı

Araştırma yapılan konu ya da kişilerin içinde bulundukları ortamlarda gelişen olay ve olguların geniş bir biçimde betimlenmesini yapmak nitel çalışmalarda önem ifade eder (Ekiz, 2004, s. 429). Böylece verilerin ne zaman, nasıl ve nereden elde edildiği belirlenmiş olur.

Reberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler özel olarak hazırlanmış bir odada gerçekleştirilmiş ve odaya "rehberli okuma sınıfı" denilmiştir. 8 metrekare büyüklüğünde olan sınıfta; yarım çember şeklinde bir masa, sandalyeler, okunulacak olan kitapları muhafaza edebilmek için kitaplık, okunmuş olan kitaplar içinde kitap kutusu vardır. Zemini halı ile kaplı olan odanın girişinde sağ tarafta eğitim amaçlı kullanılan materyallerin yer aldığı bir dolap bulunmaktadır. Dolabın hemen karşısında işleyen kayıtların muhafaza edildiği bir pano bulunmaktadır. Kapının tam karşısında odayı yeterince aydınlatabilecek büyüklükte pencere bulunmaktadır. Pencerenin önünde rehberli okuma masası ve etrafına dizili sandalyeler yer almaktadır. Masanın karşısındaki duvara öğencilerin yeni öğrendikleri kelimeler asılmış ve kelime duvarı oluşturulmuştur. Masanın sağ tarafında beyaz tahta ve tahta kalemler vardır. Kapının sol tarafında öğrencilerin dinlemebilmeleri için kanepe vardır. Kanepenin önüne öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde sabit bir kamera yerleştirilmiş ve oturumların tamamı video çekimi ile kayıt altına alınmıştır. Rehberli okuma alanı aşağıda Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Rehberli okuma alanı

Uygulama boyunca bazen bireysel dersler gerçekleştirilmiştir. Bu derslerin bir kısmı rehberli okuma sınıfında bir kısımı da öğle araları veya okul çıkışlarında sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıf yaklaşık 8 metrekaredir. Sınıf kapısının karşısında sınıfı yeterince aydınlatabilecek

büyüklükte pencereler bulunmaktadır. Kapının tam karşısında bir öğretmen masası, sandalyesi ve sınıf kitaplığı; sağ tarafındaki duvarda ise, tahta ve üstünde de şeref köşesi yer almaktadır. Şeref köşesinin karşısında ki duvarda iki askılık bulunmaktadır. Tahtanın sağında çöp kutusu, süpürge-kürek ve vileda kovası bulunmaktadır. Tahtanın karşısında 2 grup halinde ard arda dizilmiş sıralar bulunmaktadır. Sınıfın şeref köşesi dışındaki üç duvarında da panolar asılıdır. Panolar her dersle ilgili yapılmış olan etkinlikleri ve öğrenci çalışmalarını sergilemek için ayrıca işlenen derslerle ilgili önemli materyallere öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla tasarlanmıştır. Okulda gerçekleştirilen dersler için kullanılacak sıralar küme haline getirilmiş, üzeri boşaltılmış ve çalışma materyalleri yerleştirilmiştir. Sınıf ortamı Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların yapıldığı sınıf

4.6.1. Uygulamada Kullanılan Araç Gereçler

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde kullanılan araç-gereçler şunlardır:

- İşleyen kayıtları ve basılı materyalleri muhafaza edebilmek için pano,
- Yapılan çalışmaları muhafaza edebilmek için öğrenci dosyaları
- Yapışkan notlar (Pusulacıklar), beyaz tahta, tahta kalemler, resim panosu, kalemler, sözlükler, kelime duvarı,
- Zorluk düzeyine göre derecelendirilmiş kitap ve metinler.
- Farkı türden kitaplar ve çalışma kağıtları. (Bilgi içerikli metinler, hikaye türü kitaplar vb.),
- Kelime duvarını oluşturabilmek için fon kağıtları, keçeli kalemler, yapıştırıcılar, makas, bant.

4.7. Veri Toplama Araçları

Çalışmalarda çeşitli veri kaynakları ve yöntemlerinin kullanılması sınırlılıkları düşürerek araştırmanın genellenebilirliği ve geçerliğini daha iyi değerlendirmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 94). Veri toplama araçları olarak; yanlış analiz envanterleri, sağlık kontrolü testleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve okuduğunu anlama başarısı testi kullanılmıştır. Birden fazla veri kaynağı kullanılarak araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır. Bulgular sunulurken ya da yorumlanırken birden fazla veriden alıntı yapılarak verinin belirgin kısımlarına vurgu yapılmıştır. Araştırma süresince kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Veri Toplama Araçları*

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı 1	Veri Toplama Aracı 2	Veri Toplama Aracı 3	Veri Toplama Aracı 4	Veri Toplama Aracı 5	Veri Toplama Aracı 6
1-Okuma-anlama güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerindeki mevcut durum nedir?	Yanlış Analiz Envanteri					
Okuma-anlama güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin rehberli okuma süreci nasıl	Yanlış Analiz Envanteri	Video kayıtları				Öğrenci Ürünleri
Okuma-anlama güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası okuma-anlama beceri düzeyleri arasında nasıl					Okuduğunu anlama başarı testi (Öntest sontest)	
Okuma-anlama güçlüğü yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine rehberli okuma yöntemini uygulama sürecinde yaşanan sorunlar			Yarı Yapılandırılmış Görüşme		Yansıtıcı Günlük	
Rehberli okuma yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?			Yarı Yapılandırılmış Görüşme			

4.7.1. Yanlış Analiz Envanteri

Rehberli okuma grubunda yer alan öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmek için Akyol (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Envanter; okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemeyi amaçlar. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda farkındalık yaratır. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sorulan sorularla da anlama becerisini belirlemeye çalışır (Akyol, 2010, s. 99). Dolayısıyla öğrencinin kelime ve anlama bilgisini ölçerek okuma düzeyini tespit eder.

Yanlış analiz envanterinin uygulanması sürecinde öncelikle öğrencinin okuduğu sınıf düzeyinden bir sınıf daha aşağı düzeyde olan metin seçilir. Öğrencinin metni sesli olarak okuması istenir. Süreç kayıt edilir. Daha sonra öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerin sayısı

hesaplanır (Akyol, 2013, s. 99). Yanlış sayısı, envanterde bulunan yanlış türlerine göre belirlenir. Yanlış türleri aşağıda Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Kelime Yanlışları

Yanlış Türleri	
1- Atlayıp geçmeler	2- Eklemeler
3- Öğretmen tarafından verilen kelimeler	4- Tekrarlar
5- Kendi kendini düzeltme	6- Yanlış okuma
7- Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	8- Ters çevirmeler
9- Parmakla takip	10- Kafa hareketleri
Okuma yanlışları hesaplanırken sadece 1,2,3,4,6 ve 8. Maddeler yanlış olarak ele alınmalıdır. Diğer maddeler okuma sorunları ile ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplamada kullanılması uygun değildir.	

Kaynak: (Ekvwall ve Shanker'dan aktaran Akyol, 2013, s. 103)

Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler yukarıda ifade edilen hata türlerine göre hesplanır. Yanlış okunan kelime sayısının belirlenmesinin akabinde Tablo 9'da gösterilen bir sonraki işleme geçilir.

Tablo 9.

Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Klavuzu

		Yanlış Okunan Kelime Sayısı																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
METİNLERDEKİ KELİME SAYISI	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	40-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	E
	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E	E
	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E

Kaynak: (Ekvwall ve Shanker'dan aktaran Akyol, 2013, s. 101)

Tablo 9'a göre öncelikle metinde geçen toplam kelime sayısı hesaplanır. Daha sonra sesli okuma başarı yüzdesi, metindeki toplam kelime sayısı ve yanlış okunan kelime sayısına göre belirlenir. Yapılan bu işlemlerle öğrencinin sesli okuma başarı yüzdesi belirlenir. Endişe düzeyinde okuyorsa bir alt sınıf düzeyindeki metinler okutulur. Bu uygulama öğrencinin okuma düzeyini belirleyinceye kadar tekrarlanır. Böylece okuması gereken metinlerin hangi sınıf düzeyinde olacağına karar verilir.

Anlama düzeyini belirlemek için araştırmacı öncelikle belirlediği metinle ilgili sorular hazırlar. Sorular basit ve derinlemesine anlama düzeyini ölçmek için kullanılır. Soruların puanlaması Akyol'un (2010, s. 100) ifade ettiği gibidir:

Tablo 10.

Anlama Düzeyi Ölçeği Puanları

Anlama Düzeyi Ölçeği Puanları	
Basit Anlama Soruları	*Derinlemesine Anlama Soruları*
*Tam cevaplanan sorular için "2" puan	*Tam cevaplanan sorular için "3" puan
*Yarı cevaplanan sorular için"1" puan	*Biraz eksikleri olsa da beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için "2" puan
*Hiç cevap verilmeyen sorular için "0" puan Yarıdan fazlasını verenler için "2" puan	*Yarı cevaplanan sorular için "1" puan.
	*Hiç cevap verilmeyen sorular için "0" puan

Kaynak: (Ekvwall ve Shanker'dan aktaran Akyol, 2013, s. 103)

Tablo 10'a göre ölçekteki puanlar; basit anlama soruları için, 0-2 aralığında ve derinlemesine anlama soruları için 0-3 aralığındadır. Soru ölçeği; öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili sorulara verdikleri cevapları değerlendirmektedir. Bu değerlendirme iki farklı anlama düzeyine göre yapılmaktadır. Bunlardan birincisi basit anlama, ikincisi ise derinlemesine anlamadır. Basit anlama, sorunun cevabının metinde aynen bulunduğunu ifade eder. Yani tanıma ve hatırlamayla ilgilidir. Derinlemesine anlamada ise, sorunun cevabı çıkarım ve yoruma dayalıdır (Akyol, 2010, s. 100). Verilen cevaplar bağlamında öğrencilerin aldığı toplam puan hesaplanır ve alınabilecek en yüksek puana bölünür. Böylece öğrencilerin anlama yüzdesi bulunur.

Tablo 11.

Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu

KELİME TANIMA YÜZDESİ		%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
	100	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	99	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	98	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	97	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	96	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	95	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	94	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	93	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	92	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.
	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.

E: Endişe Düzeyi *Öğrt:* Öğretim Düzeyi *Serbest:* Serbest Düzey

Kaynak: (Ekvwall ve Shanker'dan aktaran Akyol, 2013, s. 102)

Tablo 11'e göre okuma düzeyleri hesaplanırken kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesi dikkate alınır. Tablo genel olarak üç farklı okuma düzeyini göstermektedir. Bu düzeyler: Endişe Düzeyi: Öğrencinin, okuduğunun çok azını anladığını ve birçok okuma yanlışı yaptığını gösterir (Akyol, 2012, s. 98).

Öğretim Düzeyi: Öğrencinin, öğretmen veya başka birinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği ve anlayabildiğini gösterir (Akyol, 2012, s. 98).

Bağımsız Okuma Düzeyi: Öğrencinin öğretmen ya da başka bir yetişkinin desteği olmaksızın düzeyine uygun materyalleri okuyup ve anlayabilmesini gösterir (Akyol, 2012, s. 98).

Tablo 12.

Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

OkumaDüzeyleri	*KelimeTanıma*	*Anlama*
Serbest OkumaDüzeyi	%99+	%90+
ÖğretimDüzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Kaynak: (Ekvwall ve Shanker'dan aktaran Akyol, 2013, s. 103)

Tablo 12 öğrencilerin okuma düzeyleri ve yüzdelikleri hakkında bilgi vermektedir. Öğrencilerin kelime tanıma ve anlama yüzdeleri hesaplanarak hangi düzeyde okuduklarını belirlemeye yardım eder. Bu bağlamda öğrencinin "endişe düzeyi", "öğretim düzeyi" veya "bağımsız düzey" den hangisinde olduğu belirlenir (Akyol, 2012, s. 99). Bu araştırma da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemek ve rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamalar boyunca okuma düzeylerindeki gelişimi tespit etmek için yanlış analiz envanteri uygulamalarına yer verilmiştir.

4.7.2. Gözlem (Kamera Kayıtları)

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen eğitim sürecini değerlendirmek ve yöntemin öğrenciler üzerindeki etkilerini izleyebilmek amacıyla gözlem yapılmıştır. Karasar'a (2007) göre gözlem, "bir şeyi iyi anlamak için onun kendi kendine meydana çıkan türlü belirtilerini gözden geçirmektir" (s. 156). Gözlem araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar yapmayı amaçlar, okuyanlara konu hakkında betimleme yapma imkânını verir ve verilerin nesnelliğinin üst düzeye çıkmasına yardımcı olur. Bu çalışmada sürecinin derinlemesine incelenebilmesi ayrıca çalışmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin daha kapsamlı açıklamalar yapılabilmesi için gözlemsel verilerden birincil veri kaynağı olarak yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimsek, 2005, s. 170). Gözlemsel veriler kamera kayıtlarıyla elde edilmiştir (Hancock, 2002, s. 12).

Kamera kayıtları, araştırmacının uyguladığı yönteme ilişkin bilgi vermesi, öğrenciler arası iletişimi yansıtabilmesi ve öğretim sürecinin izlenebilmesi amacıyla kullanılan ve her geçen gün daha fazla tercih edilen veri toplama araçlarından biridir (Erickson, 2006, s. 180; Johnson, 2005, s. 15; Penn- Edwards, 2004, s. 268). Bu bağlamda verilerin sağlıklı bir şekilde

toplanmasına imkân yaratır. Diğer araştırmacılar kayıtları inceleyerek verileri görebilir, tekrar inceleyebilir, farklı yöntemlerle analiz edebilir bunun sonucunda da araştırmacı ile izleyenler arasında sağlıklı bir uzlaşmaya varılabilir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından Fuji Film video kamera ve kamera ayaklığı kullanılarak kayıtlar yapılmıştır. İki deneme çekiminin ardından kameranın rehberli okuma sınıfında konumlandırılabileceği en uygun yere karar verilmiştir. Çekimler öğrencilerin kameraya alışmalarına katkı sağlamış ve veri toplanmasında gerekli ortamın oluşmasına yardımcı olmuştur. Kayıtları genellikle kamera sâbit tutularak gerçekleştirilmiştir. Gerektiği anlarda araştırmacı tarafından hareketli olarak kullanılmıştır. Yapılan çekimlerden elde edilen kayıtlar harici belleğe aktarılmıştır. Toplamda 96+35 ders saati çekim yapılmıştır. Çekim süresine deneme kayıtları dâhil edilmemiştir.

4.7.3. Sağlık Kontrolü Testleri

Çalışma grubuna katılacak olan öğrencilerin gözlerinde, kulaklarında ve dillerinde herhangi bir fiziksel bozukluğun olup olmadığını anlamak için öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerden sonra çalışma grubuna seçilecek öğrenciler Siirt'te bulunan bir sağlık kuruluşunda kulak burun boğaz kontrolünden geçirilmiş görme, işitme, dilaltı bağı, damak çatlaklığı ve kekemelik sorunlarının olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerde belirtilen sağlık problemlerinden herhangi biri tespit edilmemiştir.

4.7.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Görüşme; araştırılan konuyla ilgili hazırlanan sorular odağında katılımcı ve görüşmecinin yaşadığı iletişim sürecidir (De Marrais, 2004, s. 55). Bu süreçte katılımcıların duyguları, düşünceleri, ya da yaşadıkları sürece ilişkin bakış açıları doğrudan gözlemlenemediği için yaşadıkları süreçle ilgili merak edilenler sorulur (Patton, 2002, s. 340). Gözlemlenebilen ve gözlemlenemeyen tüm süreçler deneysel dayanakların ötesinde kavramsal bir bakışla incelenir (Miles, 1994, s. 261). Görüşme; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olarak üçe ayrılır. Yarı yapılandırılmış görüşme, belli bir amaç bağlamında önceden belirlenmiş olan konu başlıkları ve sorular doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmelerdir (Gay & Airasian, 2003, s. 212). Araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ama görüşme esnasında da sorular yeniden düzenlenebilir (Ekiz, 2004, s. 62). Turan (2013) yarı yapılandırılmış görüşmelerin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir

- "Görüşme klavuzu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir.
- Sorular esnektir.

- Genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır.
- Görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur.
- Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur" (s. 87).

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler sonunda çalışma grubuna katılan öğrencilerin yaşadıkları süreçle ilgili düşünce ve tutumlarını öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin neler yaşadıkları ve yöntemin okuma gelişimleri üzerinde ki etkileri hakkkında sorular yöneltilmiştir. Görüşme soruları şu aşamalar bağlamında hazırlanmıştır:

• Soruları ilgili yazılı kaynaklar incelendikten sonra hazırlanmış ve hazırlanırken; amaca uygunluğuna, alt amaçları destekleyecek nitelikte olmasına, anlaşılabilir olmasına ve ihtiyacı karşılamasına dikkat edilmiştir.
• Hazırlanan sorular farklı eğitim fakültelerinde görev yapan iki alan uzmanına sunulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda forma son biçimini verilmiştir.
• Görüşme formu Ek. V'te verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler 27 Haziran 2015 tarihinde 13.30-15.35 saatleri arasında gerçekleştirilmiş ve 5 öğrenciyle birebir yapılmıştır. Görüşmelerde dijital ses kayıt cihazı kullanılmış ve tarihsel sıra ile ayrı ses dosyaları halinde bilgisayar ortamına kayıt edilmiştir. Bilgisayara aktarılan görüşmelerin tarihi ve katılımcı adı belirtilecek şekilde kayıt edilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı katılımcılara görüşmenin nasıl yapılacağını belirterek amacının; "rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüş ve önerilerini almak" olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca görüş ve önerilerinin çalışmadaki önemine değinilmiş ve elde edilen bilgilerin sağlayacağı yararlar açıklanmıştır (Karasar, 2007, s. 170). Daha sonra, katılımcılarla sohbet ortamı havasında görüşme formundaki sorular sırasıyla yöneltilmiştir. Sohbetin akışına göre sorularda gerekli değişiklikler yapılmış ve öğrencileri sıkmamak için teşvik edici dönütlerde bulunmuştur. Öğrenci daha önce sorulan sorunun yanıtını sonraki soruda tekrar ediyorsa araştırmacı sürece müdahale etmiş ve "… soruda …… (şunları) belirtmiştin. Ek olarak söylemek istediğin birşey var mı?" diyerek öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasına destek olmuştur. Görüşmelerde rehberli okuma grubunun her üyesine adıyla hitap edilmiştir. Araştırmanın analiz ve raporlaştırma sürecinde etik ilkeler gereği öğrencilere takma isimler verilmiştir.

4.7.5. Okuduğunu Anlama Testi

Okuma, öğrenciler için kazanılması gereken temel becerilerden biridir. Bu beceri ses ve ses bileşimlerinin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasıyla gerçekleşir. Okumanın amacı, anlamak, düşünmek, yorumlamak ve yazılanlar bağlamında zihinde gerçekleşen yeni oluşuma yer vemektir. Okuma esnasında ya da sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için bir çok değerlendirme yöntemi geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, doğru yanlış ifadeler, boşluk doldurma, hikâye haritası yöntemi, 5N 1K soruları ayrıca özetleme ve tamamlama soruları geliştirilen yöntemler arasındadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ölçmek amacıyla "Okuduğunu Anlama Testi" hazırlanmıştır. Test metinlerinin seçiminde kaynak olarak Millî Eğitim Bakanlığı onaylı Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. 3. sınıf düzeyine uygun olarak seçilen "Bayrağa Saygı" ve "Reklamlar" adlı metinlerden okuduğunu anlama testi oluşturulmuştur. Metinlerin ilki hikâye edici metin ikincisi ise bilgilendirici metin özelliğindedir. Metin seçimi tamamlandıktan sonra soru yazma aşamasına geçilmiştir. Testin oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlar dikkate alınmıştır. Kazanımlara uygun 34 maddelik okuduğunu anlama testi oluşturulmuştur. Sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmış ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Bazı sorularda düzeltmeler yapılmış ayrıca kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra hazırlanan testin ön denemesi Siirt merkezindeki üç ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının güvenirlilik katsayısını belirlemek üzere 221 öğrenciye okuma başarı testi uygulanmıştır. Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmış ve bazı maddeler elenmiştir. Eleme işleminde madde ayrıt edicilik indeksi hesaplamaları ve testin kapsam geçerliliği dikkate alınmıştır. Katsayılar hesaplanırken; maddelerin güçlük indeksi, varyans, standart sapma, ayırt edicilik indeksi ve güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testlere seçilen maddeler belirlendikten sonra her bir testin güvenirlik katsayısı yani KR 20 tekniği ile testlerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda öntest ve sontestte kullanılan testlerin madde istatistikleri ve KR 20 değerleri ayrı ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur. Testin hazırlanması araştırmanın amaçları doğrultusunda ve benzer okuduğunu anlama testleri bağlamında araştırmacı ve ilgili uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama sonrasında soruların madde analizi yapılmış ve madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Testlerden çıkarılacak maddelere karar verilirken madde ayrıt edicilik indeksi hesaplamaları ve testin kapsam geçerliliği dikkate alınmıştır. "Bir testteki maddelerin, madde ile ölçülmesi beklenilen özelliğe sahip olan ve

olmayanları birbirinden ayırt edebilmesi istenir. Maddelerin bu özelliğine *maddeayırt edicilik gücü indeksi* adı verilir" (Atilgan, 2007, s. 301). Madde ayırt edicilik indeksi, her bir soru için ayrı ayrı hesaplanır. Ayrıca sorunun hedeflenen kazanıma ulaşıp ulaşmadığını ayırt edebildiğini gösterir (Atılgan, 2007). Bu katsayı nokta çift serili korelasyon katsayısı olarak da ifade edilmektedir (Baykul'dan aktaran Atılgan, 2007, s. 301). Hesaplamalar sonrasında hangi sorunun testten çıkarılacağına karar verilirken Ebel'in (1965) referans değerleri esas alınmıştır (Ebel'den aktaran Atılgan, 2007, s. 301). Araştırmacıların referans değerleri şu şekildedir: Nokta çift serili korelasyon katsayısı 0.19'dan küçük olan sorular testten çıkarılmalı, 0.20 ila 0.29 arasında olan sorular gerekliyse düzeltilerek testte tutulmalı, 0.30-0.39 arasında olan sorular düzeltilmeden yahut küçük düzeltmeler yapılarak kullanılabilir, 0.40 ve üzerinde olan sorular çok iyi sorular olup testte olduğu gibi tutulabilir. Her bir doğru cevaba 1, yanlış veya boş bırakılan sorulara 0 puan verildiği durumlarda kullanılmaktadır. Güvenilirlik analizi sonucunda ölçme aracının cronbach alpha güvenirlilik kat sayısı 0,849 olarak bulunmuştur. Bu bulgu ölçme aracının yeterli ve kâbul edilebilir bir güvenirlilik düzeyinde olduğunu gösterdiği söylenebilir. Madde ve test istatistiklerinin belirlenmesiyle madde güçlük indeksi (Pj) 0,30 ve üzerindeki maddeler seçilmiş ve teste son şekli verilmiştir. Madde güçlük indeksi (Pj) 0,30'un altında olan soru maddeleri testten çıkarılmıştır. Toplam 6 soru testten çıkarılarak 28 soruluk okuduğunu anlama başarı testi oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama testinin geçerlik analizleri aşağıda Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.

Okuduğunu Anlama Testi Geçerlik Analizleri

Madde No	Pj	R	Madde No	Pj	r
M1	%55	%32	M15	%50	%31
M2	%51	%33	M16	%51	%31
M3	%57	%31	M17	%51	%33
M4	%51	%36	M18	%50	%31
M5	%53	%31	M19	%50	%31
M6	%50	%31	M20	%57	%31
M7	%50	%35	M21	%51	%31
M8	%53	%35	M22	%59	%33
M9	%51	%33	M23	%55	%33
M10	%50	%31	M24	%55	%33
M11	%51	%31	M25	%51	%37
M12	%49	%33	M26	%53	%31
M13	%51	%33	M27	%51	%33
M14	%50	%35	M28	%51	%31
Okuduğunu Anlama Testi Toplam Alfa (α) = 0,849					

Tablo 13 incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik (r) düzeyinin 0.31 ile %37 arasında değiştiği ve alt-üst %27'lik dilimde yer alan öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinin güvenirlik analizleri aşağıda Tablo 14'e yorumlanmıştır.

Tablo 14.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin Güvenirlik Analiz Tablosu

MMean	Std.	SCrombach		M	Mean	Std.	SCrombach
M1	,57	,49	,84	M15	,55	,49	,84
M2	,48	,50	,84	M16	,58	,49	,84
M3	,59	,49	,84	M17	,52	,50	,84
M4	,56	,49	,84	M18	,50	,50	,84
M5	,57	,49	,84	M19	,53	,49	,84
M6	,53	,49	,84	M20	,58	,49	,84
M7	,53	,50	,84	M21	,58	,49	,84
M8	,54	,49	,84	M22	,53	,49	,84
M9	,54	,49	,84	M23	,51	,50	,84
M10	,57	,49	,84	M24	,47	,50	,84
M11	,57	,49	,84	M25	,55	,49	,84
M12	,57	,49	,84	M26	,54	,49	,84
M13	,53	,49	,84	M27	,50	,50	,84
M14	,58	,49	,84	M28	,57	,49	,84

Yukarda Tablo 14'e her bir maddenin aritmetik ortalaması, standart sapması ve crombach alfa güvenirlilik katsayısı verilmiştir. "Reklamlar" adlı bilgi verici metin ile "Bayrağa Saygı" adlı hikaye edici metinden oluşan 28 soruluk okuduğunu anlama testine ulaşılmıştır. Anlama testinin bu yapısıyla oldukça kullanılabilir ve güçlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Test soruları Ek. IV'te verilmiştir.

4.7.6. Öğrenci Çalışma Örnekleri

Araştırılan olay veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin toplanması ve incelenmesi araştırmanın geçerliğini artırmak için görüşme ve gözlem gibi veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir. Öğrenci çalışma örnekleri de diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanıldığında araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek; 2004, s. 154). Öğrencilerin gelişimini anlamada ayrıca süreci izleme ve değerlendirmede öğrenci çalışmaları önemli veri kaynaklarıdır (Fountas & Pinnell, 2006). Bu ürünler, eylem planlarının gözden geçirilmesi aşamasında araştırmacının kullandığı bir tekniktir. Araştırmacı, ortaya çıkan ürünler doğrultusunda öğrencilerin gelişimini ve eylem planlarının ne derece hedefe ulaştığını takip edebilir. Bu çalışmada ders etkinlikleri, öğrencilerin yazdıkları özetler ve portfolyolar gibi ürünler rehberli okuma yönteminin etkililiğini tespit etmede öğrenci çalışmaları olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, eylem planlarının yeniden düzenlenmesi aşamasında öğrenci ürünlerinden destek veri olarak yararlanılmıştır. Öğrenci ürünlerine ilişkin örnekler Ek. X'da sunulmuştur. Uygulama sürecinde yapılan çalışmalara yazılı ve sözlü dönütler verilmiştir. Bu durum sürecin yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

4.7.7. Yansıtıcı Günlük

Eylem araştırmalarında yansıtıcı günlüklerin tutulması uygulayıcının yaşadığı süreci eleştirel bir bakış açısıyla incelemesini sağlar (Kang, 2007, s. 470). Bu doğrultuda "Ne yapıyorum?, Niçin yapıyorum?, Sonuçta ne oldu?, Ne yapmam gerekir?" gibi temel sorularla araştırma sürecinin gözden geçirilerek yansıtılması sağlanır (Schoen, 2007, s. 213). Yansıtmalar, teknik, düzenli, betimleyici ve eleştirel olmalıdır (Kang, 2007, s. 470). Bogdan ve Biklen (2007), araştırma sürecinde tutulan notların "beliren sorunları ve bu sorunların daha büyük, teorik, metodolojik ve sürekli varolan sorunlarla nasıl ilişkili olabileceğini düşünmek için zaman yaratabileceğini" belirtmektedir (s. 165). Bu araştırmada araştırmacı, her uygulama gününün sonunda dersle ilgili duygu, düşünce, gözlem ve izlenimlerinin yer aldığı değerlendirme adı altında yansıtıcı günlükler tutmuştur. Bu günlükler araştırmacıya verilerin çözümlenmesi sürecinde yardımcı olur. Araştırmacının günlüğünden elde edilen verilerden, bulguların tanımlanmasında ve yorumlanmasında destek veri olarak yararlanılmıştır.

Araştırma sürecini betimlemek için öncelikle ön uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Daha sonra da deney süreci aşamalarıyla açıklanmıştır.

4.8. Pilot Uygulama

Deneklerle gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde, yaşanabilecek olası aksaklıkları önceden belirleyebilmek ve gerekli uyarlamaları düzenleyebilmek üzere, Fatih ilkokulunda okuyan 4 öğrenciyle ön uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Belirlenen öğrencilerle rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler işlenmiştir. Bu süreçte yapılan tüm etkinlikler sesli ve görüntülü olarak kayda alınmıştır.

4.9. Uygulama Süreci

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede rehberli okuma yönteminin etkisini belirlemeyi hedefleyen araştırmanın bu bölümünde uygulama süresi ve aşamaları ifade edilmiştir.

4.9.1. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Uygulama Süresi

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler beş öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma grubuyla haftanın üç günü (hafta sonları üçer ders, Perşembe günü iki ders olacak şekilde) uygulama yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerle bireysel dersler yapılmıştır. Her öğrenci ile 7 ders olmak üzere beş öğrenci için toplam 35 bireysel ders yapılmıştır. Rehberli okuma

yönytemiyle gerçekleştirilen dersler metnin uzunluğu ve zorluk düzeyi bağlamında yaklaşık olarak 35-50 dk sürmüştür. Bireysel dersler ise öğrencinin dikkat düzeyi doğrultusunda yaklaşık 20-25 dk arasında devam etmiştir. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar toplam 96 ders, bireysel dersler ise 35 ders sürmüştür.

4.9.2. Rehberli Okuma Yöntemi Uygulama Evreleri

Uygulama sürecinde rehberli okuma yöntemiyle haftanın üç günü dersler yapılmıştır. "Taylan'ın Kurabiyeleri" adlı metnin işlenişi süreci aşağıda Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

"Taylan Kurabiye Yapıyor" Adlı Metnin İşleniş Süreci

Rehberli Okuma Yöntemiyle Gerçekleştirilen Bir Ders Örneği
Tarih: 30.05.2015 *Metnin Adı:* Taylan Kurabiye Yapıyor *Ders Süresi:*45 dk
Rehberli Okuma Öncesi: - Ön bilgileri okuma ortamına getirme - Metni tanıtma - Okuma için amaç oluşturma
Rehberli Okuma Esnası: - Paylaşımlı okuma - Metinle ilgili sorular sorma - Durma noktalarını belirleme - Okuma için amaç oluşurma - Bilinmeyen kelimelerin anlamını bulma - Koro okuma - Pusulacıklara notlar alma - Metni, metne dayalı kanıtlarla tartışma
Rehberli Okuma Sonrası: - Resim gezisi - Olayları oluş sırasına göre sıralama

Yukarıdaki tablo "Taylan Kurabiye Yapıyor" adlı metnin işleniş süreci hakkında genel bilgi vermektedir. Araştırmacı okuma öncesi süreçte öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrenciler kitabı incelemeden önce onlara çeşitli sorular sormuştur. Yaşanan diyalog şöyledir.

Araştırmacı: *Nasılsınız?*

Öğrenciler: *İyiyiz… (Hep Birlikte…)*

Araştırmacı: *Bugün yeni bir metin işleyeceğiz. Çok güzel, çok eğlenceli bir metin. Metni işlemeden önce size birkaç soru soracağım. Tamam mı?*

Öğrenciler: *Tamam… (Hep Birlikte…)*

Araştırmacı: *Misafirliğe gider misiniz?*

Öğrenciler: *Evet… (Hep Birlikte…)*

Araştırmacı: *Peki evinizde misafir ağırlar mısınız?*

Öğrenciler: *Evet… (Hep Birlikte…)*

Araştırmacı: *Misafir ağırlarken neler yaparız? Misafirler için nasıl hazırlıklar yaparız? Öğrenciler: Pasta yaparız… (Hep Birlikte…)*

Araştırmacı: *Pastayı kim yapar?*

Öğrenciler: *Biz…*

Melis: *Annem yapar.*

Öğretmen: *Annen pasta yaparken ona yardım eder misin Ali?*

Ali: *Evet yardım ederim.*

Öğretmen: *Nasıl yardım edersin?*

Ali: *Mesela evimizde malzemeler yoksa gidip bakkaldan alırım.*

Öğretmen: *Mina annene nasıl yardım dersin?*

Mina: *Masayı düzenlerim misafirler gelince otursun diye sandalyeleri düzenlerim. Pastaları masanın üsüne bırakırım.*

Öğretmen: *Sen neler yaparsın Ayşe?*

Ayşe: *Misafirler gelmeden önce bakkala gidip pasta malzemelerini alırım, evi toplarım, annemle temizlik yaparım. Anneme yardım ederim, birlikte pasta yaparız.*

Öğretmen: *Hazal neler yaparsın?*

Hazal: *Masayı düzenlerim, örtüsünü sererim*

Öğretmen: *Hepimiz pasta yapmak ister miyiz?*

Öğrenciler: *Eveeet. (Hep Birlikte…)*

Öğretmen: *Peki, tek başımıza pasta yapacak kadar büyüdük mü?*

Öğrenciler: *Hayıır. (Hep Birlikte…)*

Öğretmen: *Anasınıfında pasta yapan oldu mu?*

Ayşe: *Hamur yaptık.*

Öğretmen: *Çok güzel hamur yaptık değil mi? Hepimiz oyun hamuruna dokunmuşuzdur değil mi? Dokunduk mu?*

Öğrenciler: *Evet.*

Hazal: *Öğretmenim yumuşacık ve ona şekiller verebiliriz.*

Öğretmen: *Nasıl şekiller verebilirsin?*

Hazal: *Balık yapabilirim.*

Ayşe: *Balık yapabiliriz, yıldız yapabiliriz.*

Öğretmen: *Hamurdan çeşitli şekiller yapabiliriz. Şimdi önünüzdeki kitabın 47. sayfasını açmanızı istiyorum. Metnimizin adı nedir?*

Öğrenciler: *"Taylan Kurabiye Yapıyor" (Hep Birlikte…)*

Öğretmen: *Sayfaları çevirelim ve metinde geçen resimleri inceleyelim.*

Öğrenciler: *İnceledik öğretmenim.*

Öğretmen: *Şimdi birlikte inceleyelim.*

Öğretmen herkesin kitabını kapatmasını ister. Kendi elinde ki kitabın resimlerini hep birlikte incelerler. Bu esnada…

Öğretmen: *Birazdan metnin konusu ne olabilir? Metinde neler anlatılıyor olabilir. Hakkında tahminlerde bulunmanızı isteyeceğim. Anlaştık mı?*

Öğrenciler: *Anlaştık…*

Öğretmen: *Dolayısıyla resimleri çok dikkatli inceleyelim. Mesela şimdi resme bakıyorum ve bir tahminde bulunuyorum. "Bir çocuk var, elinde oyuncaklar var. Elinde hamur da var demek ki bu hamurdan bir şeyler yapıyor. Oyuncaklar yapıyor." Diye tahminde bulunuyorum. Sizde içinizden tahminlerde bulunun, bakalım neler oluyor. Resimlere dikkatle bakalım. Resimlerde ki kimler acaba?*

Yukarıda araştırmacının "tahmin etme" stratejisinin nasıl kullandığını çalışma grubuna göstermeye çalıştığı ifade edilmektedir. Araştırmacı öğrencilerin metni anlamasını destekleyecek stratejilerden "tahmin etme" stratejisini model olma yoluyla göstermiştir. Dolayısıyla stratejinin nasıl kullandığını yukarıda ifade edildiği gibi sesli düşünme yoluyla açıklamıştır. Daha sonra masanın üzerinde ki hikâyelerin sayfalarını çevirip incelemeleri için öğrencilere zaman tanınmıştır. Metnin görselleri incelendikten sonra yaşanan diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: *Resimleri incelediniz mi?*

Ayşe: *Resimlerde ki annesi ve Taylan.*

Öğretmen: *Metnimizin adı neydi?*

Öğrenciler: *Taylan Kurabiye Yapıyor.*

Öğretmen: *O halde resimde ki bu karakter kim olabilir?*

Öğrenciler: *Taylan olabilir.*

Öğretmen: *Metnin resimlerinde neler gördüğümüzü tek cümleyle anlatabilir miyiz? Resimleri incelediğinizde aklınızda ne kaldı?*

Melis: *Taylan kurabiye yapıyordu.*

Ali: *Taylan annesine top atıyordu.*

Mina: *Taylan oyun hamuruyla oyun oynuyordu.*

Ayşe: *Taylan annesiyle birlikte hamur yoğuruyordu.*

Hazal: *Taylan oyun hamuruyla oynuyordu.*

Öğretmen: *"Yoğurmak" kelimesinin ne anlama geldiğini biliyor muyuz?*

Öğrenciler: *Ekmek yapmak için hamur yoğururuz.*

Rehberli okuma grubunun tümünün aktif olarak katıldığı bu etkinlikle sohbet havasında geçmiş ve okuma metniyle, ön bilgileri arasında illişki kurmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Önbilgilerin okuma ortamına getirilmesine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler, uygulama süreci boyunca soru sorma, görseller hakkında konuşma, resim gösterme gibi farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir. Metin görselleri hakkında sorular sorularak, öğrenciler de merak duygusu uyandırılmış ve okuma motivasyonu yükseltilmeye çalışılmıştır. Süreç boyunca öğrencilerin tartışma ortamına etkin olarak katıldıkları ve söz almak için istekli oldukları gözlenmiştir. Böylece metinle etkileşim kurmaları, metnin türü ve işleyişi hakkında öngörülerde bulunmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

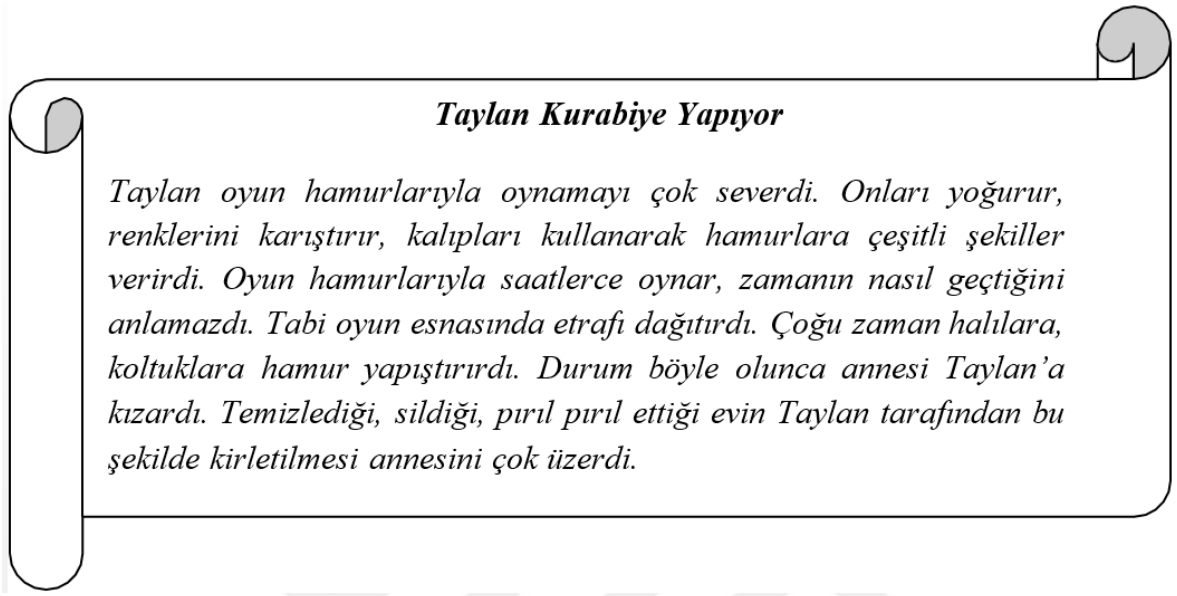
Alanyazın, anlama becerilerinin geliştirilmesinde önbilgilerin okuma ortamına getirilmesinin etkili olduğunu göstermektedir (Almasi, Garas-York & Shanahan, 2006). Öğrenciler okumaya başlamadan önce birçok deneyime sahiptirler. Farklı tecrübeleri, farklı ilgileri ve farklı bilgileri vardır. Öğrencilerin okuma metnine yaklaşımları; deneyimleri, ilgileri ve bilgileriyle ilişkilidir (Herrel & Jordan, 2002). Bu arastırmada da öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirerek yeni bilgiler, tecrübeler ve ilgiler edinmelerini sağlayacağı görüşünden hareketle anlama becerilerinin gelişme gösterdiği düşünülmüştür. Araştırmacı, önbilgilerin etkinleştirilmesine yönelik gerçekleştirilen sürecin sonunda okuma amacını belirlemiştir. Grup üyelerinin dördünden hikâyenin belirlenen bölümünü sessizce okumalarını, birinden de arkadaşlarını rahatsız etmeyeceği kadar yumuşak bir ses tonuyla okumasını istemiştir. Yaşanan diyalog şöyledir:

Öğretmen: *Çok güzel. O halde Taylan 'nın neler yaptığını öğrenmek için metni okuyalım. Bakalım neler olmuş. Siz sessizce okurken Hazal sesli ve yumuşak bir ses tonuyla okusun. Hadi bakalım...*

Öğrencilerin okunan metne ilişin düşünmelerini sağlamak ve metni anlamalarına destek olmak amacıyla durma noktaları belirlenmiştir. Önceden belirlenen durma noktalarında

metinle ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Böylece öğrencilerin kavrama düzeylerini yükseltmek ve metinle etkileşimlerini kuvvetlendirmek amaçlanmıştır.

Hazal'ın okuduğu bölüm:



Taylan Kurabiye Yapıyor

Taylan oyun hamurlarıyla oynamayı çok severdi. Onları yoğurur, renklerini karıştırır, kalıpları kullanarak hamurlara çeşitli şekiller verirdi. Oyun hamurlarıyla saatlerce oynar, zamanın nasıl geçtiğini anlamazdı. Tabi oyun esnasında etrafı dağıtırdı. Çoğu zaman halılara, koltuklara hamur yapıştırırdı. Durum böyle olunca annesi Taylan'a kızardı. Temizlediği, sildiği, pırıl pırıl ettiği evin Taylan tarafından bu şekilde kirletilmesi annesini çok üzerdi.

Şekil 8. Ayşe "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin ilk sayfasının örneği

Kaynak: Tanışır, F., & Tanışır, E.K. (2013). *Eğlenceli hikâyeler*. İstanbul: Tanışır, s.46.

Öğretmen: *Demek ki Taylan'nın annesini üzen bir şey varmış? Neymiş bu?*

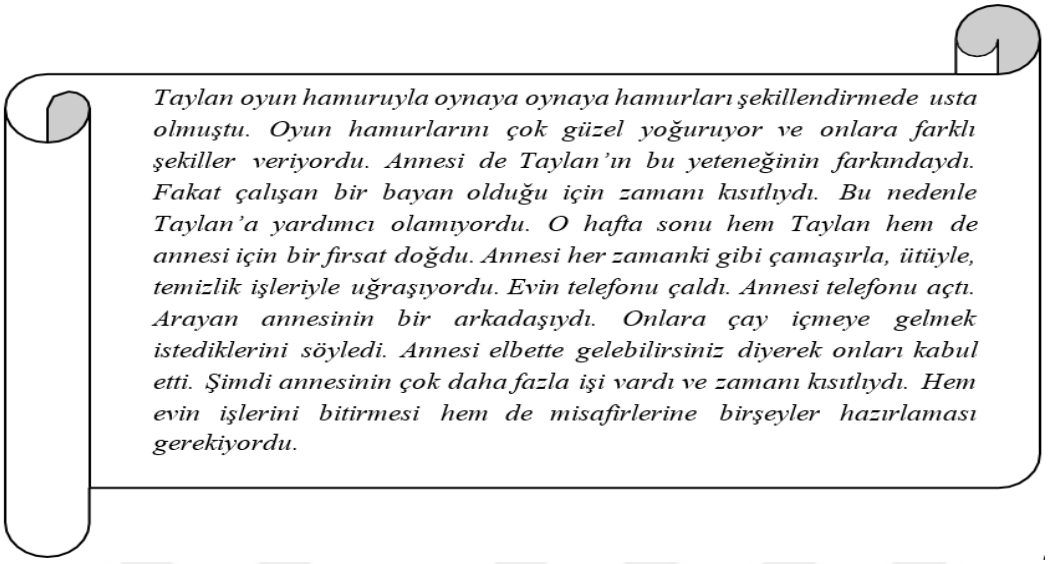
Ayşe: *Taylan hamurla oynarken hamur parçaları koltuğa yapışıyormuş.*

Hazal: *Küçük parçalar yeerleri kirletiyormuş, koltuklara yapışıyormuş.*

Mina: *Saatlerce hamurla oynuyormuş*

Öğretmen: *Taylan'nın saatlerce oynaması ve küçük parçaların etrafı kirletmesi annesini üzüyormuş. Devam edelim Ayşe şimdi seni dinliyorum.*

Ayşe'nin okuduğu bölüm



Taylan oyun hamuruyla oynaya oynaya hamurları şekillendirmede usta olmuştu. Oyun hamurlarını çok güzel yoğuruyor ve onlara farklı şekiller veriyordu. Annesi de Taylan'ın bu yeteneğinin farkındaydı. Fakat çalışan bir bayan olduğu için zamanı kısıtlıydı. Bu nedenle Taylan'a yardımcı olamıyordu. O hafta sonu hem Taylan hem de annesi için bir fırsat doğdu. Annesi her zamanki gibi çamaşırla, ütüyle, temizlik işleriyle uğraşıyordu. Evin telefonu çaldı. Annesi telefonu açtı. Arayan annesinin bir arkadaşıydı. Onlara çay içmeye gelmek istediklerini söyledi. Annesi elbette gelebilirsiniz diyerek onları kabul etti. Şimdi annesinin çok daha fazla işi vardı ve zamanı kısıtlıydı. Hem evin işlerini bitirmesi hem de misafirlerine birşeyler hazırlaması gerekiyordu.

Şekil 9. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin ikinci sayfasının örneği

Kaynak: Tanışır, F., & Tanışır, E.K. (2013). *Eğlenceli hikâyeler*. İstanbul: Tanışır, s. 47.

Araştırmacı: *Şimdi verdiğim pusulacıklara "annenin yaşadığı bu süreçte neler yapabileceğini, kimden nasıl yardım isteyebilceğini yazalım." Annesinin ne yapması gerekiyor?*

Ayşe: *Misafirler gelmeden önce evi temizleme, kurabiye yapma, pasta yapması gerekiyor.*

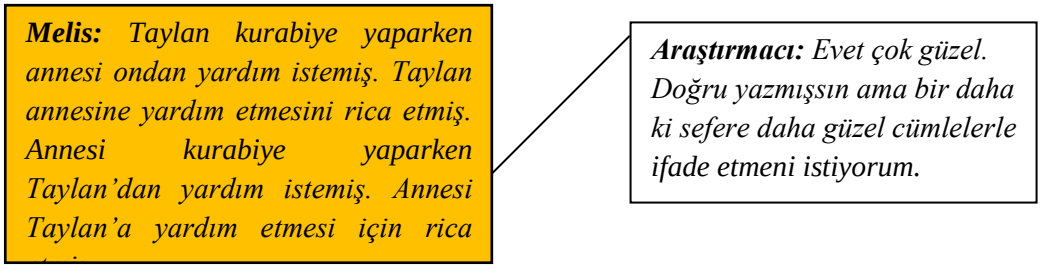
Araştırmacı: *Peki annesinin zamanı var mı?*

Öğrenciler: *Hayuır. (Hep Birlikte…)*

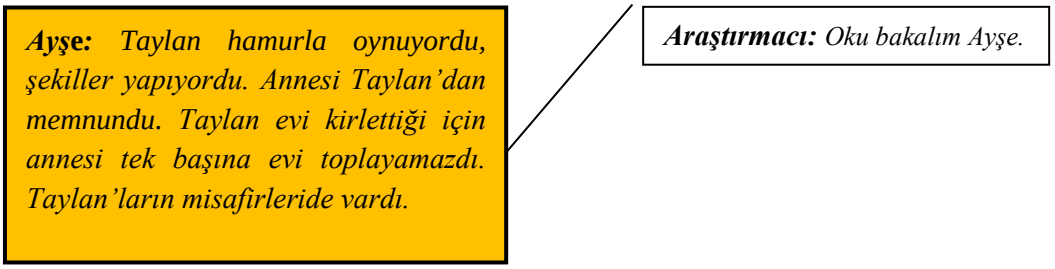
Araştırmacı: *Şu an tahmin etmenizi istiyorum. Annesi çok yoğun, eve misafirleri gelecek. Tahminlerinizi verdiğim pusulacıklara yazmanızı istiyorum. Annesi bu süreçte ne yapabilir? Bu süreçte neler olabilir? Okuyabileceğiniz kadar güzel yazın anlaştık mı?*

Öğrencilerin pusulacıklara yazdıkları ifadeler şöyle îzah edilebilir.

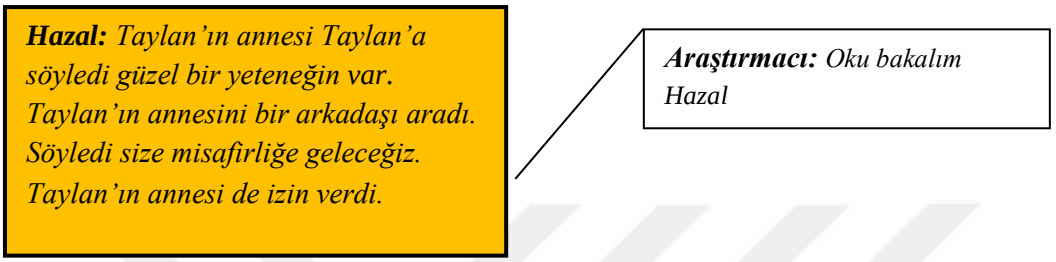
Araştırmacı: Oku bakalım Melis, Taylan'ın annesi nasıl bir destek alabilir?



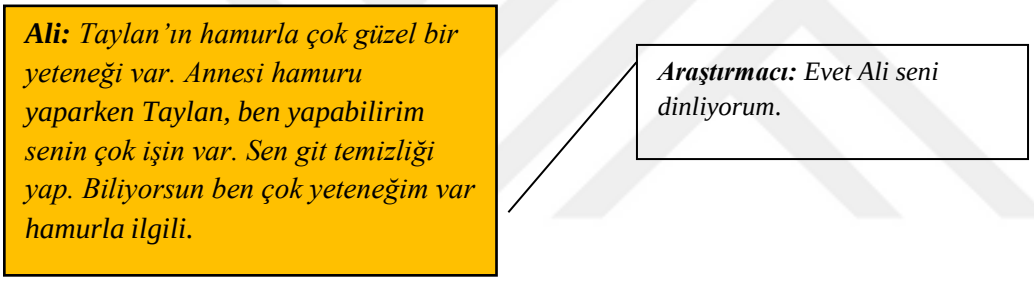
Şekil 10. Melis'in pusulacık örneği



Şekil 11. Ayşe'nin pusulacık örneği



Şekil 12. Hazal'ın pusulacık örneği



Şekil 13. Ali'nin pusulacık örneği

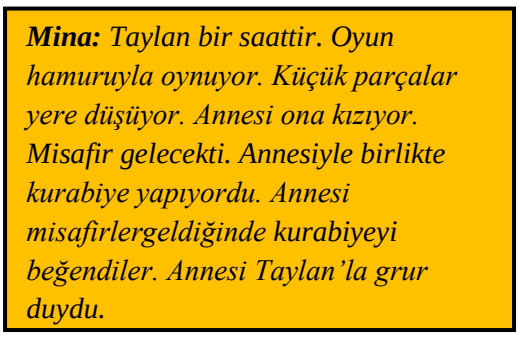
Araştırmacı: *Taylan'ın annesi her şeyi yetiştirebilecek mi? Bu durumda siz, anne olsanız nasıl bir yardım istersiniz? Ne dersiniz? Nasıl bir ricada bulunur sunuz? Kime rica eder siniz?*

Hazal: *Oğluna*

Araştırmacı: *Oğluna nasıl ricada bulunabilir? Ne der?*

Mina: *Ben okuyayım mı?*

Araştırmacı: *Oku Mina.*



Şekil 14. Mina'nın pusulacık örneği

Öğretmen: *Herkes düşüncelerini yazdı ve okudu. Şimdi yazdığınız pusulacıkları bana vermenizi ve arkanıza yaslanmanızı istiyorum.*

Öğretmen: *Çok güzel o halde soracağım soruları cevaplayalım. Sizce Taylan'ın annesi işlerini yetiştirebilecek mi?*

Öğrencilerin, sorulan soruları metinden kanıtlarla veya olası çıkarımlarla yanıtlamaları sağlanırken açık uçlu sorular bağlamında tartışma ortamı yaratılır. Öğrenciler kişisel görüş ve düşüncelerini çekinmeden paylaşmaları için cesaretlendirilir.

Ali: *Taylan'nın hamura güzel şekil verme gibi bir yeteneği var. Annesine yardım edecek.*

Öğretmen: *Melis Taylan'ın yeteneği neydi*

Melis: *Oyun hamurlarıyla şekil yapmak.*

Öğretmen: *Annesi nasıl bir durumdaydı? Misafirler geleceği için annenin ne yapması gerekiyor.*

Ali: *Taylan'a rica etmesi gerekiyor.*

Öğretmen: *Ne söyleyebilir?*

Ali: *Taylan bana yardım edebilir misin?*

Öğretmen: *Hangi konuda yardım isteyebilir Taylan'dan?*

Mina: *Ona yardım etmesi ve evin temizliğini yapması konusunda yardım isteyebilir.*

Öğretmen: *Başka hangi konularda yardım isteyebilir?*

Ayşe: *Kurabiye yapma, pasta yapma ve evi temizleme konusunda yardım isteyebilir.*

Öğretmen: *Neden kurabiye yapma konusunda yardım isteyebilir?*

Hazal: *Çünkü annesinin işleri çoktu.*

Öğretmen: *Peki neden kurabiye yapma konusunda yardım isteyebilir? Neden çamaşırlar veya evin temizliği konusunda değilde kurabiyeleri yapmak için yardım ister?*

Hazal: *Çünkü Taylan'ın oyun hamurlarıyla şekil yapma gibi bir yeteneği var.*

Ali: *O halde kurabiye hamurlarına şekil verebilir.*

Öğretmen: *Aferin Ali. Annesi ne düşünmüş olabilir? Bu çocuk oyun hamurlarıyla şekil yapabiliyor mu?*

Öğrenciler: *Evet.*

Öğretmen: *O halde neyi güzel yapabilir?*

Melis: *Ağaçları, kalpleri…*

Öğretmen: *O halde annesine nasıl yardımcı olabilir*

Ali: *Hamurlara şekille yapabilir. ("Hamurlara şekil verebilir." demek istiyor.)*

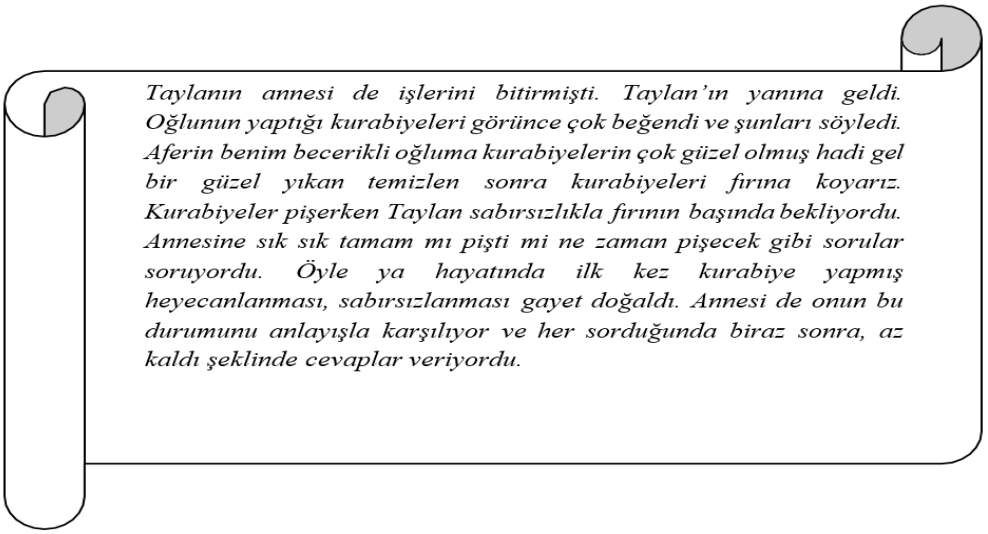
Öğretmen: *O halde kurabiye hamuruna da şekil verebilir mi?*

Melis: *Evet, verebilir.*

Yeni durma noktası ve okuma amacı belirlenmeden önce öğrencilerin metinle ilgili sorulan sorulara cevap verirken zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler metni akıcılıkla okusalar bile, iki dillilikten dolayı anlama ve ifade etme becerilerinde yeterince ilerleyemedikleri gözlenmiştir. Anadil farklılığı düşünüldüğünde yaşanan bu süreç normal olarak karşılanabilir. Dersin devamında bir durma noktası daha belirlenmiş ve sonraki bölüm için yeni bir okuma amacı oluşturulmuştur.

Öğretmen: *Hemen kitabı açıyoruz. Okuyalım bakalım. Metnin devamında ne olmuş olabilir? Ali şimdi sen okuyacaksın. Sakince ve duyabileceğim şekilde okumanı istiyorum. (Öğrenciler metnin devamını sessizce okurken Ali hafif bir ses tonuyla okur.)*

(Ali'nin okuduğu bölüm)

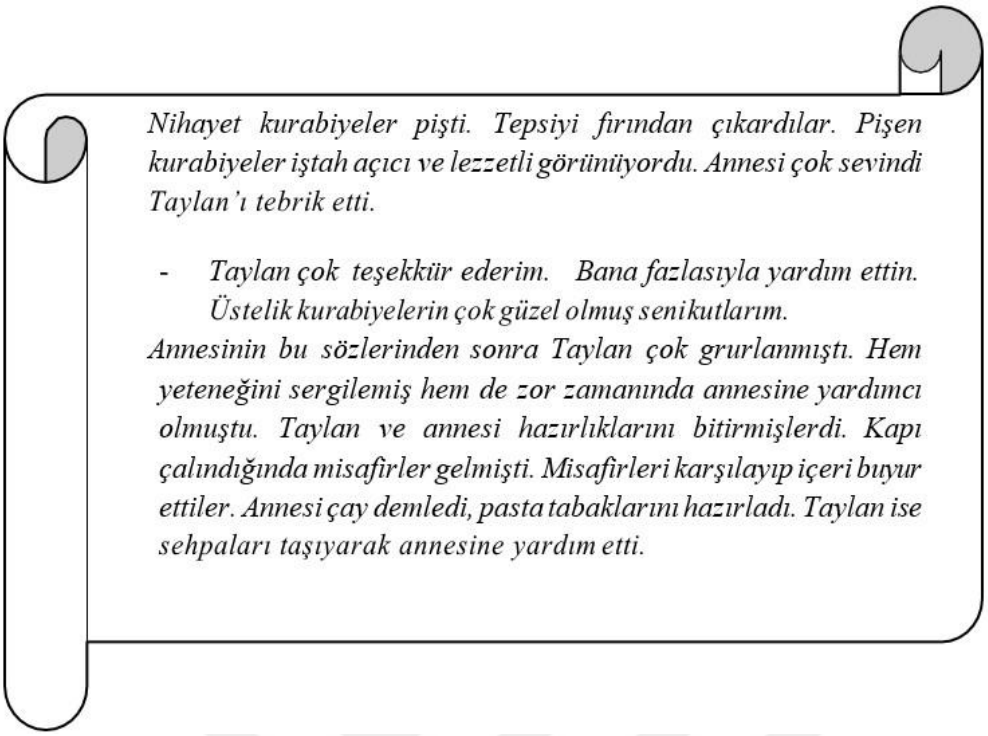

Taylanın annesi de işlerini bitirmişti. Taylan'ın yanına geldi. Oğlunun yaptığı kurabiyeleri görünce çok beğendi ve şunları söyledi. Aferin benim becerikli oğluma kurabiyelerin çok güzel olmuş hadi gel bir güzel yıkan temizlen sonra kurabiyeleri fırına koyarız. Kurabiyeler pişerken Taylan sabırsızlıkla fırının başında bekliyordu. Annesine sık sık tamam mı pişti mi ne zaman pişecek gibi sorular soruyordu. Öyle ya hayatında ilk kez kurabiye yapmış heyecanlanması, sabırsızlanması gayet doğaldı. Annesi de onun bu durumunu anlayışla karşılıyor ve her sorduğunda biraz sonra, az kaldı şeklinde cevaplar veriyordu.

Şekil 15. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin üçüncü sayfasının örneği

Kaynak: Tanışır, F., & Tanışır, E.K. (2013). *Eğlenceli hikâyeler*. İstanbul: Tanışır, s.48.

Öğretmen: *Melis şimdi sen devam*

(Melis'in okuduğu bölüm)



Nihayet kurabiyeler pişti. Tepsiyi fırından çıkardılar. Pişen kurabiyeler iştah açıcı ve lezzetli görünüyordu. Annesi çok sevindi Taylan'ı tebrik etti.

- *Taylan çok teşekkür ederim. Bana fazlasıyla yardım ettin. Üstelik kurabiyelerin çok güzel olmuş seni kutlarım.*

Annesinin bu sözlerinden sonra Taylan çok grurlanmıştı. Hem yeteneğini sergilemiş hem de zor zamanında annesine yardımcı olmuştu. Taylan ve annesi hazırlıklarını bitirmişlerdi. Kapı çalındığında misafirler gelmişti. Misafirleri karşılayıp içeri buyur ettiler. Annesi çay demledi, pasta tabaklarını hazırladı. Taylan ise sehpaları taşıyarak annesine yardım etti.

Şekil 16. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin dördüncü sayfasının örneği

Kaynak: Tanışır, F., & Tanışır, E.K. (2013). *Eğlenceli hikâyeler*. İstanbul: Tanışır, s.49.

Öğretmen: *Devam edelim. Şimdi ben okuyorum sizde beni takip edin ve sesli olarak okuyun.*

Annesi misafirlerin yanına geçti ve konuşmaya daldılar. Bir yanda da çaylarını içip kurabiyelerini yiyiyorlardı. Misafirlerden Aynur hanım kurabiyeleri çok beğendiğini söyledi.

- Komşum ellerine sağlık. Zahmet etmişsiniz. Hepsi çok güzel olmuş ama kurabiyeleriniz bir başka olmuş. Hem çok güzel görünüyorlar hem de çok lezzetliler. Tarifini alabilir miyim?

Misafirin kurbiyeleri beğenmesine Taylan ve annesi çok memnun olmuşlar. Annesi şöyle cevap verdi:

- Afiyet olsun. Tabi ki tarifini veririm. Ama kurabiyeleri ben yapmadım. Taylan yaptı.

Misafirler çok şaşırdılar. Önce inanamadılar. Sonra Taylan'a döndüler.

- Taylan aferin sana kurabiyelerin çok güzel olmuş. Böyle güzel kurabiye yapmayı nasıl öğrendin?

Taylan önce oyun hamurlarıunı anlattı. Daha sonra kurabiye hamurlarını nasıl yoğurduğunu, onlara nasıl şekil verdiğini ve tepsiye nasıl dizdiğini, sırasıyla anlattı. Misafirler Taylan'ı tekrar tebrik ettiler. O gün misafirler çok güzel bir gün geçirdiler. Bol bol çay içip kurabiye yediler. Gitme vakti gelmişti. Misafirler ayrılırken memnunuyetlerini şu şekilde dile getirdiler:

- Komşu, ellerinize sağlık. Hepsi çok güzel olmuştu. Yedik, içtik, birbirimizi görmüş olduk. En kısa zamanda bize de bekliyoruz. Misafirler gittikten sonra annesi Taylan'ı öptü.
- Teşekkür ederim oğlum. Bugün bana çok yardım ettin, çok güzel kurabiyeler yaptın ve misafirleri ağırlamama yardımcı oldun. Seninle gurur duyuyorum. Benim akıllı oğlum.

Bu sözlerden sonra Taylan duygulanmıştı. Annesine şunları söyledi:

- Canım anneciğim sana söz veriyorum bundan sonra elimden geldiğince sana yardım etmeye çalışacağım.

Taylan ve annesi büyük bir mutlulukla birbirlerine sarıldılar. İşte böyle sevgili çocuklar. Bizler küçük olabiliriz ancak herzaman yapabileceğimiz işler vardır. Gücümüz yettiğince çevremizdekilere yardımcı olalım. Böylece hem kendimiz mutlu oluruz hem de çevremizdekileri mutlu ederiz. Öyleyse ne duruyoruz. Haydi kendimiz ve çevremizdekileri mutlu edelim.

Şekil 17. "Taylan kurabiye yapıyor" adlı metnin beşinci sayfasının örneği Kaynak: Tanışır, F., & Tanışır, E.K. (2013). Eğlenceli hikâyeler. *İstanbul: Tanışır, s.50.*

Uygulama sürecinde yukarıda görüldüğü gibi yararlanılan diğer bir strateji yankılayıcı okuma stratejisi olmuştur. Bu stratejiye öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek, prozodik okuma

becerilerini geliştirmek dolayısıyla akıcılığını desteklemek amacıyla yer verilmiştir. Yankılayıcı okuma stratejisinde araştırmacı kelimeyi, kelime grubunu veya cümleyi okumasının ardından çalışma grubunun aynen tekrarlamasını ister. Süreçte hem araştırmacı hem de çalışma grubu etkindir. Grubun veya gruptaki öğrencilerden herhangi birinin hata yaptığı, takıldığı veya hiç okumadığı kısımlar araştırmacı tarafından tekrar okunmuştur. Tekrarlı okuma, öğrencilerin doğru okumasına kadar devam etmiştir. Öğrencilere metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumaları için uyarılarda bulunmuştur.

Araştırmacı: *Nasıl bir hikâye*

Öğranciler: *Çok güzel (Hep bir ağızdan)*

Öğretmen: *Taylan annesine nasıl yardımcı olmuş?*

Hazal: *Kurabiyeleri yaparak yardımcı olmuş.*

Öğretmen: *Misafirler ne demişler.*

Hazal: *Ellerine sağlık deyip teşekkür etmişler.*

Öğretmen: *Melis olayları oluş sırasına göre anlatmanı istiyorum.*

Melis: *Taylan hamurdan şekiller yapıyor. Daha sonra annesi ondan yardım istiyor.*

Öğretmen: *Neden annesi ondan yardım istiyor Ali?*

Ali: *Misafirler gelecek yapılması gereken çok iş olduğu için annesi Taylan'a rica ediyor.*

Öğretmen: *Nasıl bir ricada bulunuyor?*

Ali: *Çok işin var sana yardım edebilirim diyor.*

Öğretmen: *Taylan annesine nasıl yardım edebilir.*

Mina: *Kurabiyeyi yapması için yardımcı olabilir.*

Öğretmen: *Taylan kurabiyeyi yapması için annesine nasıl yardım etmiş?*

Ayşe: *Hamuru yoğurmuş, şekiller vermiş ve annesinin yardımıyla tepsiyi fırına yerleştirmişler.*

Öğretmen: *Peki sonra ne olmuş.*

Esra: *Kurabiyeler piştikten sonra misafirlere ikram etmişler. Misafirler çok beğenmiş kurabiyeleri. Taylan'ın annesi onunla grur duymuş. Misafirler "Ellerinize sağlık" deyip kurabiyenin tarifini istemişler.*

Öğretmen: *"Tarif" kelimesinin anlamını bilen var mı?*

Araştırmacı öğrencilerin "tarif" kelimesinin anlamını bilmediklerini düşünerek bilinmeyen kelimeyle ilgili konuşmalarını sağlamıştır. Çünkü katılımcılardan yalnızca Hazal kelimeyi tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmacı önce fon kâğıdının üzerine "tarif" kelimesini yazmış ve

anlamıyla ilgili öğrencilerin tahminlerde bulunmasını sağlamıştır. Hazal yoğurt, un, yumurta kavramlarını kullanarak "tarif" kelimesini tanımlamaya çalışmıştır. Ancak yeterli olamdığı için kelimenin tanımını araştırmacı kendisi yapmıştır. Böylece grubun derse daha etkin katılımlarını sağlamaya çalışmıştır. Konuşmalarda da ifade edildiği gibi öğrenciler yardımsız olarak düzeylerine uygun bir kelimeyi tanımlayamamışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz olduğu düşünülebilir. "Kelime dağarcığının sınırlı olması, kelimelerin anlamlarının eksik ya da yanlış bilinmesi, eksik ya da yanlış kavramalara neden olmakta, yeni bilginin kazanılmasını güçleştirebilmekte ve hatta imkânsız kılabilmektedir" (Pilancı, 2009, s. 349). Günümüzde de özellikle ilkokullarda öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek için yeterince zaman ayrılması ve farklı etkinliklerin yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Baydık, 2006; Göçer, 2009; Dole, 2000; Paris & diğ. 1984; aktaran, Pressley, 2000; Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Bu konuyla ilgili yurdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek için derecelendirilmiş okuma kitaplarının olduğunu görmekteyiz. Kitaplar öğrencilerin okuma seviyesine göre okutulmakta ve her kitapta okuyucunun söcük dağarcığını geliştirecek yeni kelimeler bulunmaktadır. Öğrenciler bu kelimelerin anlamını bilmezlerse bile genellikle metnin akışı içinde anlamla ilgili çıkarımlarda bulunabilmektedirler. Zorluk düzeyi öğrenci seviyesinin biraz üstünde olan kelimeler, okunan kitapta birkaç kez tekrarlandığı ve metnin görselleriyle desteklendiği için öğrencilerin kelimenin anlamına kendi çabalarıyla ulaşabilmesi mümkündür.

"*Tarif"* kelimesi fon kağıdına yazılıp anlamı açıklandıktan sonra soru-cevap şeklinde gelişen sohbet devam etmiştir. Öğrencilerin tümünün katılımının sağlanabilmesi ve dikkatlerinin dağılmaması için sorular hızlı bir biçimde ve farklı farklı öğrencilere sorulmuştur.

Öğretmen: *Annesi kurabiyeleri beğenen misafirlere ne söylemiş Melis?*

Melis: *"Teşekkür ederim ama kurabiyeleri ben yapmadım Taylan yaptı." demiş.*

Öğretmen: *Misafirler buna inandılar mı?*

Melis: *Önce inanmadılar daha sonra Taylan'ın yanına gidip "Ellerine sağlık çok güzel olmuş Taylan" dediler. Sonra da "Taylan bu kurabiyeleri yapmayı nasıl öğrendin diye sordular?"*

Öğretmen: *Sen devam et Mina.*

Mina: *Önce hamuru yoğurmuşlar sonra şekil vermişler. Daha sonra tepsiye dizip fırına atmışlar. En sonunda da fırının kapağını kapatıp düğmesine basmışlar. Taylan'ın yüzüne un sıçladığı için bembeyaz olmuş.*

Öğretmen: *Şimdi sen devam et. (Devam etmesini ister şekilde Ayşe'ye bakarak konuşuyor.)*

Ayşe: *Öğretmenim kurabiyeler pişinceye kadar Taylan, kurabiyelerin başından ayrılmamış.*

Öğretmen: *Misafirler gittikten sonra ne olmuş Mina?*

Mina: *Misafirler gittikten sonra annesi Taylan'a sevinçle sarılmış, onu öperek seninle grur duyuyorum demiş.*

Ali: *Taylan çok duygulanmış annesine: "Elimden geldiğince sana yardım edeceğim anneciğim." demiş.*

Öğretmen: *Şimdi kitapları kapatalım ve hikâyeden çıkardığımız dersi bir veya birkaç cümleyle özetleyelim.*

Öğretmen: *Çok güzel şimdi kitapları tekrar kapatalım ve hikâyeden çıkardığımız dersi bir cümleyle ifade edelim. Mina seni dinliyorum:*

Mina: *Küçük olabiliriz ama gücümüz yettiğince annemize yardım edebiliriz.*

Ahmet: *Elimizden geldiğince çevremizdekilere yardım etmeliyiz. Böylece hem biz mutlu oluruz hemde çevremizdeki insanlar.*

Öğretmen: *Teşekkürler. Eklemek istediğiniz birşey var mı?*

Öğrenciler: *Yok öğretmenim.*

Öğretmen: *Dersimiz nasıldı? Güzel bir dersti öyle değil mi?*

Mina: *Hemde çok güzel bir dersti.*

Öğrenciler: *Çok güzel geçti.*

Öğretmen: *Bende çok mutlu oldum. O halde yemeğe geçebiliriz.*

Öğrencilerle dersle ilgili gerçekleştirilen diyalog yansıtıcı günlükte şöyle îzah edilmiştir:

Yemekte öğrencilere: *Çocuklar söylemek istediğiniz bir şey var mı? "Öğretmenim derste şunları işleseydik daha iyi olurdu. Şöyle yapsaydık ders daha güzel geçerdi" dediğiniz bir şey var mı?" diye sordum. Onlarda:*

- *"Hayır yok, ders çok güzel geçti. Çok eğlendik. Hoşumuza gitti" diye cevap verdiler.*

Ders sonunda işlediğimiz hikâye kitabını tekrar okumak için eve götürmek istediler. Öğrencilerde okuma isteğini gördüğüm için çok mutlu oldum. Sanırım okuma sevgisini yavaş yavaş ta olsa kazanmaya başlıyorlar. Bu durum sevindirici... (YansıtıcıGünlük, 01.06.2015).

4.10. Verilerin Toplanması

Araştırmanın kuramsal boyutunun oluşturulması amacıyla ilgili alanyazın taranmış ve problem durumunu yanıtlamak için çeşitli veri araçlarından bilgi toplama yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla ilk 3 gün uygulama öncesi değerlendirme çalışması yapılmıştır. İlk gün öğrencilerin okuma-anlama düzeyini belirlemek için "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest olarak uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. İkinci gün öğrencilerin okuma hatalarını ve anlama seviyelerini tespit etmek için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından hikâye türü okuma metni seçilmiştir. Okunan metinle ilgili iki basit anlama, üç derinlemesine anlama olmak üzere toplam beş okuduğunu anlama sorusu hazırlanmıştır. Basit anlama soruları, cevabı metin içerisinde olan alt bilişsel süreçleri, derinlemesine anlama soruları ise üst bilişsel süreçleri içermiştir. Daha sonra öğrencilerin anlama sorularına verdiği cevaplar puanlanmıştır. Yanlış analizi envanteriyle her bir öğrencinin yaptığı okuma hatası, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma seviyesi belirlenmiştir. Öğrencilerin tümünün 3. sınıf metinleri okuma seviyesinin endişe düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Üçüncü gün Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından hikâye türü okuma metni seçilmiştir. Sorular hazırlanarak öğrencilerin sesli okuma ve anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki tüm öğrencilerin 2. sınıf metinleri okuma seviyesinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla uygulama sürecine 1. sınıf metinlerinden başlanmasına karar verilmiştir. Belirlenen öğrencilerle ilk 3 ay süresince haftanın cumartesi ve pazar günleri üçer ders saati, çarşamba günleri iki ders saati olmak üzere toplam 96 saat rehberli okuma yöntemiyle öğretim sunulmuştur. İhtiyaç duyulduğunda öğrencilerle birebir dersler gerçekleştirilmiştir. Derslerde grubun daha önce okumadığı metinler öğrencilerin düzeylerine göre ve ilgileri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu süreçte zorluk düzeyi gitgide artan metinlerin seçimine özen gösterilmiştir. Uygulamalar esnasında hangi sınıf düzeyindeki metinlerin işlenmesine karar vermek için ara değerlendirmeler yapılmıştır. Ara değerlendirmelerde öğrencilerin okuma hatalarını ve anlama seviyelerini belirlemek için yanlış analizi envanteri uygulanmıştır. Uygulayıcının sürece ilişkin düşünceleri kaydedebilmek için yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin okuma- anlama gelişiminde ilerleme olup olmadığını belirlemek için Okuduğunu Anlama Başarı Testi 28 Haziran 2015 tarihinde sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sürece yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

4.11. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında analiz süregenlik içerisinde veri toplamayla eşzamanlı olarak gerçekleşir. Bu süreç ilerleyen aşamalarda verilerin ne şekilde, ne amaçla ve nasıl toplanacağına ışık tutar. Bu araştırmada rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen sürecin anlaşılabilmesi için nitel ve nicel yöntemlerle toplanan veriler analiz edilmiştir.

4.11.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmada analiz; niteliksel verileri organize etme, belli gruplara ayırma, örüntüleri üzerinde çalışma, önemli noktaları belirleme ve bunlara dayalı olarak söyleneceklere karar vermeyi içermektedir. Analiz yapılmasının temel nedeni, araştırma sürecinin betimleme ya da tanımlamarlarla açıklanmasıdır (Ekiz, 2003, s. 73). Nitel verilerin analizi araştırmacının bakış açısı ve birikimleriyle desteklenir. Araştırmanın veri analiz süreci, araştırmacının lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi, öğretmenlik mesleki deneyimi ve nitel araştırma ile ilgili birikimi doğrultusunda inşa edilmiştir. Bu çalışmada kamera kaydı görüntüleri (gözlem) ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında çalışmanın alt amaçları temel alınmıştır. Alt amaçlar doğrultusunda toplanan ve çözümlenen veriler, yöntemle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar dikkate alınarak sorgulanmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir. Alt amaçlarla ilişkilendirilemeyen bâzı veriler analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu tema altında kamera kayıtlarının ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizine yer verilmiştir.

4.11.1.1. Kamera Kayıtlarının Analizi

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler uygulama süreci boyunca kamera kullanılarak kayıt edilmiştir. Analiz, çekilen kayıtlarının bilgisayar ortamına video dosyaları şeklinde aktarılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularını desteklemek amacıyla gerekli görülen durumlarda katılımcıların kendi sözlerine, kamera görüntülerinden alıntılanmış kesitlere ve dökümanlardan yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir (Merriam, 1998, s. 28-29).

4.11.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Okuma güçlüğü yaşayan 3. Sınıf öğrencileriyle, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimi değerlendirebilmek için 28/06/2015 tarihinde Fatih İlkokulu'nda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kaybını engellemek ve güvenirliği sağlamak amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları çalışma

grubunda yer alan öğrencilere sıra ile sorulmuştur. Öğrencilerin soruları hissettiği gibi yanıtlamasına izin verilerek sürece müdahale edilmemiş ve yönlendirici olmaktan kaçınılmıştır. Görüşmeler sonrasında araştırmacının önerisi ve çalışma grubundaki öğrencilerin isteği üzerine her öğrencinin kendi ses kaydını dinlemesi sağlanmış böylece eklemek istedikleri ifadelere yer verilmiştir. Öğrencilerle bireysel olarak yapılan görüşmeler 8-14 dk'lık sürelerle gerçekleşmiş olup toplamda 45 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerden elde edilen ses dosyaları yazılı döküme geçirilmiş ve görüşme formlarına aktarılmıştır. Bu süreçte görüşmecinin sözlerinin aynen aktarılmasına ve katılımcıların duygusal tepkilerinin (gülme, sinirlenme vb.) belirtilmesine özen gösterilmiştir. Formlarda görüşme yapılan katılımcının adı, tarih, yer, süre gibi bilgiler yer almıştır. Görüşme Formu Örneği Ek VI'da verilmiştir.

Görüşmelerin güvenirlik çalışması farklı bir alan uzmanıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yazılı dökümleri yapılan görüşme formları bir alan uzmanı tarafından görüşme kaydı ile birlikte dinlenmiş ve kayıtlar ile dökümler arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre betimsel analiz yönteminin amacı görüşmelerden elde edilen bulguların "düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde" okuyucuya sunulmasıdır (s. 225). Görüşmelerin analizi esnasında öğrencilerin süreç hakkındaki düşüncelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Görüşme formlarında yer alan bazı ifadelerden destek veri olarak yararlanılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılara kendi adlarıyla hitap edilmiş ancak etik kurallar gereği görüşme fomlarına araştırmada kullanılan takma adlar yazılmıştır. Görüşmelerle ilgili bulgular "yarı yapılanıdırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular" başlığı adı altında sunulmuştur.

4.11.2. Nicel Verilerin Analizi

Bu tema altında Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin Analizi'ne yer verilmiştir.

4.11.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin Analizi

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar başında ve sonunda okuduğunu anlama düzeyi testi uygulanarak öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamadaki başarı durumu belirlenmiştir. Testin analizi SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda beş katılımcı olduğu için parametrik olmayan testlerlerden biri olan "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi"ne başvurulmuştur. Büyüköztürk'e (2004) göre "İlişkili t-testi yerine tercih edilen bu teknik genellikle sosyal bilimlerde az denekle yürütülen grupiçi veya gruplariçi araştırmalarda kullanılır" (s. 157). Çözümlemelerde rehberli okuma grubunu oluşturan öğrencilerin öntest ve sontest sonucundaki başarı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu bağlamda okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkililiği, uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerden elde edilen puanlarla hesaplanmaya çalışılmıştır.

4.12. Araştırma da Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlama becerisini geliştirmek üzere uygulanan rehberli okuma yönteminin işlevselliğini belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Geçerlik, araştırılan konuyu olduğu şekilde ve olabildiğince yansız olarak gözlemlemesi ve ikna edici bir anlatımla ifade edebilmesi anlamına gelmektedir (Creswell, 2007, s. 215). Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliğin sağlanabilmesi için farklı veri toplama araçlarını kullanılmalıdır (McMillian, 2004, s. 278). Çeşitli kaynaklardan veri toplanması ya da verinin farklı örneklemden farklı zamanlarda toplanması, geçerlik ve güvenirlik için önemlidir (McMillian, 2004, s. 278). Bu çalışmada, kamera kayıtları, yanlış analiz envanteri, öğrenci ürünleri, yansıtıcı günlük, okuduğunu anlama başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Johnson'a (2005) göre geçerlik verilerin "yapılan uygulamaya ilişkin en ince ayrıntısına kadar doğru bir resim oluşturacak biçimde" toplanmasıdır (s. 21). Bu çalışmada araştırmacı çalışma ortamını, katılımcıları ve uygulama sürecini ayrıntılı olarak betimlemeye özen göstermiştir. Gerekli görülen durumlarda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece veri analizi ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlama becerisini

geliştirmek üzere uygulanan rehberli okuma yönteminin uygunluğunu ve işlevselliğini belirlemek amacıyla çalışma grubundaki öğrencilere yönelik "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Bu form ile çalışma grubunun uygulamaya yönelik görüşlerini alarak araştırmanın geçerliğini belirlemek amaçlanmıştır. Formda açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sorular hazırlanırken, daha önce yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir. Görüşmeler sohbet ortamında gerçekleştirilmiş ve süreç ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir.

Güvenirlik, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinin gerçekte olduğu gibi inandırıcılığı yüksek şekilde aktarılmasıyla sağlanır (Johnson, 2005, s. 21). Richards'a (2005) göre "iyi bir nitel araştırmanın geçerliği büyük ölçüde araştırmanın eldeki sonuçlara nasıl ulaştığını ikna edici bir şekilde ortaya koymasına ayrıca sunulan veri ve ulaşılan bulgu ve sonuçların ulaşılması mümkün olanlar arasında en iyisi olduğu hakkında okuyucuda bir güven oluşturmasına bağlıdır" (s. 143). Nitel çalışmaların güvenirliği ve geçerliği araştırmanın etiğine bağlıdır. Patton'a (2002) göre etik; "entellektüel özenle, mesleki dürüstlükle ve yöntem bilimsel yeterlilikle" sağlanır (s. 570). Etik, araştırmaya dâhil edilen katılımcıların zarar görmesini engellemek için alınan önlemleri kapsar (Stringer, 2008, s. 36). Bu araştırmada aşağıda belirtilen etik önlemler alınmıştır (Stringer, 2008, s. 45-46):

- Araştırmanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır.
- Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ve velileri için araştırma bilgilendirme ve izin formu hazırlanmıştır.
- Katılımcıların gerçek adları gizli tutularak takma adları kullanılmıştır.

Maxwell'e göre (2005) insanların "gerçeği asla yakalayamayacağı için geçerlik görecelidir." Dolayısıyla araştırmalarda "yöntem ve sonuçların, durum ve şartlara göre değerlendirilmesi" gerektiğini belirtmiştir (s. 105). Araştırmalarda gerçeklik değerine karşılık gelen inandırıcılık belli bir çalışmanın sonuçlarının uygulanan ortam ya da özne için gerçek olduğuna güvenmek anlamına gelmektedir (Guba, 1981). Yapılan araştırma okuyucuyu işlem basamaklarının sadık bir şekilde izlendiğine ikna etmelidir. Yazarın vardığı sonucun mantıklı olduğunu göstermek için okuyucuya yeterli bir şekilde detaya inerek bilgi sağlar. Burda detaylar ikna edicidir çünkü okuyucuya mantıklı gelen bütünü oluşturur. (Firestone, 1987, s. 19). Johnson (2005) araştırmanın inanırlığını artırabilmek için araştırmacının dikkat etmesi gereken noktaları şöyle sıralamaktadır:

- Gözlemlerinizi dikkatli bir şekilde ve tam olarak kaydedin
- Verilerin toplanma ve analiz edilmesini aşama aşama ve net bir biçimde betimleyin.
- Önemli olan her verinin kaydedildiğinden emin olun.
- Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranın.

- Yeterli veri kaynağının olmasına özen gösterin.
- Doğru veri kaynaklarına ulaşmaya çalışın.
- Gözlem yapılan ortamda yeterli süre ve yoğunlukta bulunmaya özen gösterin (s. 21)

Bu araştırmada araştırmayı desenleme, veri toplama, çözümleme, uygulama ve bulguları yorumlama süreçlerinin geçerliğine ilişkin sorunları önlemek amacıyla yukarıda sıralanan ölçütler doğrultusunda alınan önlemler şu şekilde özetlenebilir:

- Veriler kamera kayıtları, okuduğunu anlama başarı testi, yanlış analiz envanterleri, öğrenci ürünleri ve yansıtıcı günlük gibi farklı kaynaklardan toplanmıştır. Böylece çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve farklı araçlardan elde edilen verilerin tutarlılık gösterip göstermediği incelenmiştir.
- Verilerin yetersiz görüldüğü durumlarda destekleyici nitelikte ek veri toplama yoluna gidilmiştir.
- Araştırma sürecinin ayrıntılı betimlemesini yapabilmek için önemli görülen bazı noktalar doğrudan alıntılarla okuyucuya aktarılmıştır
- Uygulamaya ilişkin kamera kayıtları, sürece ilişkin diğer kayıtlar, veri analizleri ve yorumlamalar geçerlik komitesi alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur.
- Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem verileri sistematik bir biçimde kaydedilmiş, öğrenci ürünleri toplanmış ve her türlü veri dijital ortama aktarılarak kaydedilmiştir.
- Günlük olarak kayıt altına alınan veriler incelenmiş ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilerek araştırma sorularına yanıt verme yeterliği sorgulanmıştır.
- Araştırmacının, araştırma sürecindeki rolü yansıtıcı bir biçimde betimlenmiştir.
- Araştırma sürecini okuyucuların zihinlerinde canlandırabilmeleri için gerekli özen gösterilmiş çalışma grubu, ortam ve katılımcılar ayrıntılı şekilde betimlenmiştir.
- Öğrencilerden çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanan tüm veriler dosyalanmıştır.
- Araştırmada kullanılan araç gereçler betimlenmiştir.
- Araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı ve yapılan çıkarımlara ilişkin kanıtlar anlaşılır şekilde sunulmuştur.
- Katılımcılar ve araştırma ortamı ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Okuduğunu anlama başarı testleri, 3 okulda önceden uygulanmış ve güvenirlik için betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.
- Verilerin birbirini tamamlayacak şekilde tutarlı olarak sunulmasına çalışılmıştır.
- Uygulama süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

- Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında olabildiğince nesnel davranılmaya çalışılmış, gerekli görülen durumlarda veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Rehberli okuma yönteminin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarının giderilmesini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. 17 Şubat 2015'te başlamış, 28 Haziran 2015 tarihinde bitmiştir. Uygulama süreci genellikle rehberli okuma sınıfında nadiren de sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırma çarşamba cumartesi ve pazar günleri haftalık 8 ders olmak üzere, toplam 17 hafta sürmüştür. Sürecin doğrudan betilenebilmesi ve gerçekçi bir biçimde yansıtılabilmesi için kamera kayıtlarından ve öğrenci çalışmalarından birebir alıntılar yapılmıştır. Bu bölüm nitel verilerden elde edilen bulgular ve nicel verilerden elde edilen bulgular olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Nitel verilerden elde edilen bulgular; mevcut duruma ilişkin bulgular, işleniş sürecine ilişkin bulgular, öğrencilerin gelişim sürecine ilişkin bulgular ve yarı yapılandırımış görüşmelerden elde edilen bulgular olmak üzere dört alt kısımdan oluşmaktadır. Nicel verilerden elde edilen bulgular ise okuduğunu anlama başarı testinin analizine ilişkin bulgulardan oluşmaktadır.

5.1. Nitel Verilerden Elden Edilen Bulgular

Bu bölümde eylem araştırması sürecinde nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerindeki Mevcut Duruma İlişkin Bulgular

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalardan önce öğrencilerin okuma anlama becerileri belirlenmiştir. Bu bölümde öncelikle öğrencilerin sesli okuma düzeyleri daha sonra da okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1.1.1. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları

Araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sesli okumadaki genel okuma becerilerinin mevcut durumu bir, iki ve üçüncü sınıf düzeyindeki metinleri sesli okuma yoluyla belirlenmiştir. Önce öğrenciler sırasıyla sessiz bir ortama alınmış ve 3. sınıf düzeyinde metin verilerek sesli okumaları istenmiştir. Daha sonra aynı işlem 2. ve 1. sınıf düzeyindeki metinlerle gerçekleştirilmiştir. Ardından okuma düzeylerini tespit etmek için değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme sonucu elde edilen bulgular aşağıda îzah edilmiştir.

5.1.1.1.1. 1. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları

1. Katılımcının sesli okuma becerilerindeki mevcut durumu belirlemek için yanlış analiz envanteri kapsamındaki seslendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekle elde edilen bulgular aşağıda Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Ali'nin Uygulama Öncesinde Öğrencinin Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi

Okuma Değerleri/ Sınıf	*Metnin Adı*	*Kelime Sayısı*	*Okuma Süresi*	*Hata Sayısı*	*Kelime Tanıma Yüzdesi*	*Sesli Okuma Düzeyi*
3.Sınıf	Hatırlı Misafir	207	5dk 38sn	40	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
2.Sınıf	Anadolu Davulu	133	2dk 40sn	15	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
1.Sınıf	Çocukların Ormanı	79	1dk 37sn	13	%90'nın altında	Endişe Düzeyi

Yanlış analiz envanteri kapsamında Ali'nin sesli okuma becerileri değerlendirilmiştir. Tablo 16'ya göre Ali, 207 kelimeden oluşan "Hatırlı Misafir" adlı üçüncü sınıf metnini 5 dk 38 sn'de 40 hatayla okumuştur. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak tespit edilmiştir. 133 kelimeden oluşan "Anadolu Davulu" adlı 2. sınıf metnini 2 dk 40 sn'de 15 hatayla okumuştur. 2. sınıf metinlerde ki kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak hesaplanmıştır. 79 kelimeden oluşan "Çocukların Ormanı" adlı 1. sınıf metnini 1 dk 37 sn'de 13 hatayla okumuştur. Ali'nin 1. sınıf metinlerde kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Bu durum, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek uygulamalara, 1. sınıf

düzeyinde olan metinlerle başlama ihtiyacını ifade eder. Dolayısıyla Ali'nin, sesli okuma becerilerini geliştiremediği ve 3. sınıf öğrencisi olmasına rağmen 1. sınıf düzeyinde okuduğu söylenebilir.

5.1.1.1.2. 2. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları

Araştırmada 2. katılımcının sesli okuma becerilerindeki mevcut durumu belirlemek için yanlış analiz envanteri kapsamındaki seslendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekle elde edilen bulgular aşağıda Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Mina'nın Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi

Okuma Değerleri/ Sınıf	*Metnin Adı*	*Kelime Sayısı*	*Okuma Süresi*	*Hata Sayısı*	*Kelime Tanıma Yüzdesi*	*Sesli Okuma Düzeyi*
3.Sınıf	Hatırlı Misafir	207	7dk 30sn	63	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
2.Sınıf	Anadolu Davulu	133	4dk 5sn	59	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
1.Sınıf	Çocukların Ormanı	79	1dk 50sn	14	%90'nın altında	Endişe Düzeyi

Tablo 17'de yanlış analiz envanteri kapsamında Mina'nın sesli okuma becerileri değerlendirilmiştir. Mina 207 kelimeden oluşan "Hatırlı Misafir" adlı 3. sınıf metnini 7 dk 30 sn'de 63 hatayla okumuştur. Kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak tespit edilmiştir. 133 kelimeden oluşan "Anadolu Davulu" adlı 2. sınıf metnini 4 dk 5 sn'de 59 hatayla okumuştur. 2. Sınıf metinlerde ki kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak hesaplanmıştır. 79 kelimeden oluşan "Çocukların Ormanı" adlı 1. sınıf metnini 1 dk 50 sn'de 14 hatayla okumuştur. Mina'nın 1. sınıf metinlerde ki kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Bu durum, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek uygulamalara 1. sınıf düzeyinde olan metinlerle başlama ihtiyacını ifade eder. Dolayısıyla Mina'nın, sesli okuma becerilerini geliştiremediği ve 3. sınıf öğrencisi olmasına rağmen 1. sınıf düzeyinde okuduğu söylenebilir.

5.1.1.1.3. 3. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları

Araştırmada 3. katılımcının sesli okuma becerilerindeki mevcut durumu belirlemek için yanlış analiz envanteri kapsamındaki seslendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen bulgular aşağıda Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Ayşe'nin Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi

Okuma Değerleri/ Sınıf	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
3.Sınıf	Hatırlı Misafir	207	7dk 38sn	60	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
2.Sınıf	Anadolu Davulu	133	4dk 15sn	37	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
1.Sınıf	Çocukların Ormanı	79	2dk 2sn	17	%90'nın altında	Endişe Düzeyi

Yanlış analiz envanteri kapsamında Ayşe'nin sesli okuma becerileri değerlendirilmiştir. Tablo 18'e göre Ayşe, 207 kelimeden oluşan "Hatırlı Misafir" adlı 3. sınıf metnini 7 dk 38 sn'de 60 hatayla okumuştur. Kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak tespit edilmiştir. 133 kelimeden oluşan "Anadolu Davulu" adlı 2. sınıf metnini 4 dk 15 sn'de 37 hatayla okumuştur. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak hesaplanmıştır. 79 kelimeden oluşan "Çocukların Ormanı" adlı 1. sınıf metnini 2 dk 2 sn'de 17 hatayla okumuştur. Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Bu durum, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek uygulamalara, 1. sınıf düzeyinde olan metinlerle başlama ihtiyacını ifade eder. Dolayısıyla Ayşe'nin, sesli okuma becerilerini geliştiremediği ve 3. sınıf öğrencisi olmasına rağmen 1. sınıf düzeyinde okuduğu söylenebilir.

5.1.1.1.4. 4. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeğine İlişkin Bulguları

Araştırmada 4. katılımcının sesli okuma becerilerindeki mevcut durumu belirlemek için yanlış analiz envanteri kapsamındaki seslendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen bulgular aşağıda Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Hazal'ın Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi

Okuma Değerleri/ Sınıf	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
3.Sınıf	Hatırlı Misafir	207	8dk 40sn	69	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
2.Sınıf	Anadolu Davulu	133	5dk 5sn	38	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
1.Sınıf	Çocukların Ormanı	79	3dk 12sn	27	%90'nın altında	Endişe Düzeyi

Yanlış envanteri kapsamında Hazal'ın sesli okuma becerileri değerlendirilmiştir. Tablo 19'a göre Hazal, 207 kelimeden oluşan "Hatırlı Misafir" adlı 3. sınıf metnini 8 dk 40 sn'de 69 hatayla okumuştur. Kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak tespit edilmiştir. 133 kelimeden oluşan "Anadolu Davulu" adlı 2. sınıf metnini 5 dk 5 sn'de 38 hatayla okumuştur. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak hesaplanmıştır. 79 kelimeden oluşan "Çocukların Ormanı" adlı 1. sınıf metnini 3 dk 12 sn'de 27 hatayla okumuştur. Kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Bu durum, rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek uygulamalara, 1. sınıf düzeyinde olan metinlerle başlama ihtiyacını ifade eder. Dolayısıyla Hazal'ın, sesli okuma becerilerini geliştiremediği ve 3. sınıf öğrencisi olmasına rağmen 1. sınıf düzeyinde okuduğu söylenebilir.

5.1.1.1.5. 5. Katılımcının Uygulama Öncesi Yanlış Analiz Envanteri Seslendirme Ölçeği'ne İlişkin Bulguları

Araştırmada 5. katılımcının sesli okuma becerilerindeki mevcut durumu belirlemek için yanlış analiz envanteri kapsamındaki seslendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçekten elde edilen bulgular aşağıda Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Melis'in Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi

Okuma Değerleri/ Sınıf	Metin	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
3.Sınıf	Hatırlı Misafir	207	5 dk 30sn	44	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
2.Sınıf	Anadolu Davulu	133	3dk 37sn	17	%90'nın altında	Endişe Düzeyi
1.Sınıf	Çocukların Ormanı	79	1dk 47sn	13	%90'nın altında	Endişe Düzeyi

Yanlış analiz envanteri kapsamında Melis'in sesli okuma becerileri değerlendirilmiştir. Tablo 20'ye göre Melis, 207 kelimeden oluşan "Hatırlı Misafir" adlı 3. sınıf metnini 5 dk 30 sn'de 44 hatayla okumuştur. Kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak tespit edilmiştir. 133 kelimeden oluşan "Anadolu Davulu" adlı 2. sınıf metnini 3 dk 37 sn'de 17 hatayla okumuştur. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak hesaplanmıştır. 79 kelimeden oluşan "Çocukların Ormanı" adlı 1. sınıf metnini 1 dk 47 sn'de 13 hatayla okumuştur. Kelime tanıma yüzdesi %90- ve sesli okuma düzeyi "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek uygulamalara zorluk düzeyi 1. sınıf düzeyinde olan metinlerle başlama ihtiyacını ifade eder. Dolayısıyla Melis'in, sesli okuma becerilerini geliştiremediği ve 3. sınıf öğrencisi olmasına rağmen 1. sınıf düzeyinde okuduğu söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin okuma hataları incelendiğinde okudukları kelimeleri doğru telaffuz edemedikleri, duraksadıkları, okurken bazı heceleri ve harfleri atladıkları, sıkıldıkları, heceledikleri, çok heceden oluşan kelimeleri okuyamadıkları, okuyamayınca es geçtikleri, yanlış okudukları, tekrar ettikleri, okudukları kelimeye harf ve hece ekledikleri söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okudukları, noktalama işaretlerine uymadıkları, duraksadıkları, nefes kontrolünü sağlayamadıkları, geri dönüşler yaptıkları, takip etmede zorlandıkları için okudukları yeri kaybettikleri bütün bunlar bağlamında metni anlamadıkları için dikkatlerini yoğunlaştıramadıkları ifade edilebilir.

5.1.1.2. Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin "Anadolu Davulu" Adlı Metne Göre Yanlış Analizi Envanterine İlişkin Bulguları

Araştırmanın 1. alt probleminde okuma-anlama güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerindeki mevcut durumun ne olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler 2. sınıf düzeyinde olan metni sesli olarak okuduktan sonra metinle ilgili soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Okumalarının akabinde metinle ilgili anlama sorularının sorulacağı, bu nedenle yarışır gibi okumamaları, doğru ve anlayarak okumaları gerektiği ifade edilmiştir. Açık uçlu olarak hazırlanan soruların içeriği aşağıda îzah edilmektedir.

Metnin Adı: Anadolu Davulu

Metindeki Toplam Kelime Sayısı: 133

Metnin Okutulduğu Sınıf Düzeyi: 2

Yanlış Analiz Envanterinin Uygulandığı Öğrencilerin Sınıf Düzeyi: 3

Metnin Geçtiği Kitap: M.E.B. Doku Yayıncılık

Metnin Yazarı: Mehmet Önder

Basit Anlama Soruları

1-) Anadolu'da bayramda gezme ne ile başlar?

Cevap: Davulla başlar.

2-) Davulcu sahur vaktinde ne yapar?

Cevap: Hem davul çalar, hem mâni söyler.

3-) Köy düğünlerinde davul kimlerin önünde gider?

Cevap: Gelin alayının önünden gider.

Derinlemesine Anlama Soruları

4-) Davulun hangi amaçlarla kullanıldığını öğrenmek bize ne gibi faydalar sağlar?

Cevap: Kültürümüzü ve geleneklerimizi daha iyi tanımamızı sağlar.

5-) Eski zamanlarda yaşayan bir davulcu olsaydınız hangi görevleri üstlenirdiniz?

Cevap: Düğünlerde gelin alayının önünde davul çalmak, ramazanda maniler söyleyerek mahalleliyi sahur yemeğine uyandırmak, bayramlarda para toplamak, pehlivanlar güreşirken davul çalarak onları yüreklendirmek gibi görevler üstlenirdim.

Çalışma grubundaki öğrenciler 2. sınıf düzeyinde metini önce sesli olarak okumuşlardır. Daha sonra metinle ilgili okuduğunu anlama sorularını yanıtlamışlardır. Bu süreçte öğrencilerinin sesli okuma ve anlama düzeyleri ayrıca okuma hataları incelenmiştir. Konuya ilişkin bulgulara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

5.1.1.2.1. Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin "Anadolu Davulu" Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt probleminde okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin mevcut durumun ne olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere metin sesli olarak okutulmuştur. Aşağıda Tablo 21'de öğrencilerin 133 kelimeden oluşan "Anadolu Davulu" adlı metni okurken yaptıkları hata sayıları, okuma süreleri, sesli okuma düzeyleri, kelime tanıma ve anlama yüzdeleri hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 21.

Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin Anadolu Davulu Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Okuma Metninin Adı ve Metinde Geçen Kelime Sayısı	Öğrencinin Adı	Hatalı Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Düzeyi Başarı Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
Anadolu Davulu 133	Ali	15	2dk 40sn	%90 -	%46	Endişe Düzeyi
	Mina	63	4dk 5sn	%90 -	%53	Endişe Düzeyi
	Ayşe	60	4dk 15sn	%90 -	%38	Endişe Düzeyi
	Hazal	38	5dk 5sn	%90 -	%53	Endişe Düzeyi
	Melis	17	3dk 37sn	%90 -	%46	Endişe Düzeyi

Tablo 21'e göre metni; 2 dk 40 sn'de 15 hatayla okuyan Ali'nin anlama düzeyi %46 olarak tespit edilmiştir. 4 dk 5 sn'de 63 hatayla okuyan Mina'nın anlama düzeyi %53 olarak belirlenmiştir. Ayşe metni, 4 dk 15 sn'de 60 hatayla okumuştur. Ayşe'nin anlama düzeyi %38 olarak hesaplanmıştır. Hazal, 5 dk 5 sn'de 38 hatayla okumuş ve anlama düzeyi %53 olarak tespit edilmiştir. Melis ise 3 dk 37 sn'de 17 hatayla okumuştur. Melis'in anlama düzeyi %46 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan tüm öğrencilerin; kelime tanıma yüzdeleri %90- olarak hesaplanmış ve sesli okuma düzeylerinin "endişe düzeyi"nde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin sesli okumada güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okuma becerileri, ilkokul 1. sınıfta okuma-yazma öğretiminden itibaren geliştirilmesi gerekli olan temel becerilerdir. Sesli okuma becerilerinin geliştirilememesi öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Mevcut duruma ilişkin bulgulara göre öğrencilerin 3. Sınıfta olmalarına

rağmen sesli okuma becerilerini geliştiremedikleri ve ilkokul 1. sınıf düzeyinde okuduklarını söylemek mümkündür.

5.1.1.2.2. Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin "Anadolu Davulu" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 1. alt probleminde okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerinde ki mevcut durumun ne olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek uygulama sürecine başlamadan önce çalışma grubundaki tüm öğrencilere ilkokul 2. sınıf düzeyindeki "Anadolu Davulu" adlı metin okutulmuş ve 2 basit anlama, 3 derinlemesine anlama olmak üzere 5 soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar bağlamında okuduğunu anlama puanları, yüzdeleri ve düzeyleri, aşağıda Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Rehberli Okuma Grubundaki Tüm Öğrencilerin Anadolu Davulu Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Anlama Soruları	Öğrencinin Adı	Aldığı Puan	Öğrencinin Alabileceği Maxsimun Puan	Öğrencinin Aldığı Toplam Puan	Öğrencinin Başarı Yüzdesi ve Başarı Düzeyi	Öğrencinin Tüm Sorulardan Alabileceği En Yüksek Toplam Puan
1. Anadolu'da bayramda gezme ne ile başlar?	Ali	2	2	Ali 7	Ali 0.53 Endişe Düzeyi	13
	Mina	2				
	Ayşe	2				
	Hazal	2				
	Melis	2				
2. Davulcu sahur vaktinde ne yapar?	Ali	1	2	Mina 5	Mina 0.38 Endişe Düzeyi	
	Mina	1				
	Ayşe	0				
	Hazal	1				
	Melis	1				
3. Köy düğünlerinde davul kimlerin önünde gider? Niçin?	Ali	1	3	Ayşe 6	Ayşe 0.46 Endişe Düzeyi	
	Mina	1				
	Ayşe	0				
	Hazal	1				
	Melis	1				
4. Davulun hangi amaçlarla kullanıldığın öğrenmek bize ne gibi faydalar sağlar?	Ali	2	3	Hazal 6	Hazal 0.46 Endişe Düzeyi	
	Mina	0				
	Ayşe	1				
	Hazal	1				
	Melis	1				
5. Eski zamanlarda yaşayan bir davulcu olsaydınız hangi görevleri üstlenirdiniz?	Ali	1	3	Melis 7	Melis 0.53 Endişe Düzeyi	
	Mina	1				
	Ayşe	2				
	Hazal	1				
	Melis	2				

Yukarıda ifade edilen tablo öğrencilerin, sorulara tam olarak doğru cevap vermeleri durumda 13 puan alabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Okuduğunu anlama puanları, Tablo 22'de belirtilen puanlar üzerinden değerlendirilerek hesaplanmıştır. İlk iki soru cevabı metin içinde olan sorulardan oluşmaktadır. Basit anlama düzeyini ölçmektedir. Bu sorulardan maksimun 2'şer puan alınabilmektedir. Sonraki üç soru derinlemesine anlamayı ölçmektedir. Her bir sorudan maksimun 3 puan alınabilmektedir. Ali, "Anadolu'da, bayramda gezme ne ile başlar?" sorusuna "Davulla başlar." yanıtını verip 2 puan almıştır. "Davulcu sahur vaktinde

ne yapar?" sorusunu "Şarkı söyler." şeklinde yanıtlayarak 1 puan almıştır. "Köy düğünlerinde davul kimlerin önünde gider? Niçin?" sorusuna "Düğünün önünden gider." yanıtını vermiş ve 1 puan almıştır. "Davulun hangi amaçlarla kullanıldığını öğrenmek bize ne gibi faydalar sağlar? sorusuna: "Geleneklerimizi öğreniriz." yanıtını vererek 2 puan almıştır. "Eski zamanlarda yaşayan bir davulcu olsaydınız hangi görevleri üstlenirdiniz?" sorusuna: "Gelinin şarkısını çalardım, para toplardım, oyuncak alırdım." yanıtlarını vererek 1 puan almıştır. Elde edilen sonuçlara göre Ali 13 puan üzerinden 7 puan almıştır. Öğrencinin % 53 anlama düzeyi ile endişe düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir.

Ayşe, "Anadolu'da, bayramda gezme ne ile başlar?" sorusuna "Davulla başlar." yanıtını verip 2 puan almıştır. "Davulcu sahur vaktinde ne yapar?" sorusunu; "Bebekleri ağlatır" şeklinde yanıtlayarak 0 puan almıştır. "Köy düğünlerinde davul kimlerin önünde gider? Niçin?" sorusuna "Kimsenin önünden gitmez." yanıtını vermiş ve 0 puan almıştır. "Davulun hangi amaçlarla kullanıldığını öğrenmek bize ne gibi faydalar sağlar?" sorusuna "Bize hiç ama hiç fayda sağlamaz." yanıtını vererek 1 puan almıştır. "Eski zamanlarda yaşayan bir davulcu olsaydınız hangi görevleri üstlenirdiniz?" sorusuna "Sahurda bağırırdım, düğün çalardım, şarkı söylerdim" yanıtlarını vererek 2 puan almıştır. Elde edilen sonuçlara göre Ayşe'nin13 puan üzerinden 6 puan aldığı ve anlama düzeyi %46 olduğu için endişe düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir.

Mina "Anadolu'da, bayramda gezme ne ile başlar?" adlı sorusuna "Davulla başlar." yanıtını verip 2 puan almıştır. "Davulcu sahur vaktinde ne yapar?" sorusunu "Davul çalar" şeklinde yanıtlayarak 1 puan almıştır. "Köy düğünlerinde davul kimlerin önünde gider? Niçin?" sorusuna: "Gelinin önünden gider." yanıtını vermiş ve 1 puan almıştır. "Davulun hangi amaçlarla kullanıldığını öğrenmek bize ne gibi faydalar sağlar?" sorusuna "Fayda sağlamaz. Çünkü o yemek değildir" yanıtlarıyla 0 puan almıştır. "Eski zamanlarda yaşayan bir davulcu olsaydınız hangi görevleri üstlenirdiniz?" sorusunu "Düğünde davul çalardım." şeklinde cevaplayarak 1 puan almıştır. Elde edilen sonuçlara göre Mina'nın13 puan üzerinden 5 puan aldığı ve anlama düzeyi %38 olduğu için endişe düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir.

Hazal "Anadolu'da, bayramda gezme ne ile başlar?" sorusuna "Davulla başlar." yanıtını verip 2 puan almıştır. "Davulcu sahur vaktinde ne yapar?" sorusunu "Davul çalar" şelinde yanıtlayarak 1 puan almıştır. "Köy düğünlerinde davul kimlerin önünde gider? Niçin?" sorusuna: "Atın önünden gider." yanıtını vermiş ve 1 puan almıştır. "Davulun hangi amaçlarla kullanıldığını öğrenmek bize ne gibi faydalar sağlar?" sorusuna "Düğünü düşünürüz. Orucu düşünürüz." yanıtlarıyla 1 puan almıştır. "Eski zamanlarda yaşayan bir

davulcu olsaydınız hangi görevleri üstlenirdiniz?" sorusuna "Ninemin, dedemin, amcamın, dayımın elini öperdim, sahurda davul çalardım." yanıtlarını vererek 1 puan almıştır. Elde edilen sonuçlara göre Hazal'ın 13 puan üzerinden 6 puan aldığı ve anlama düzeyi %46 olduğu için endişe düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir.

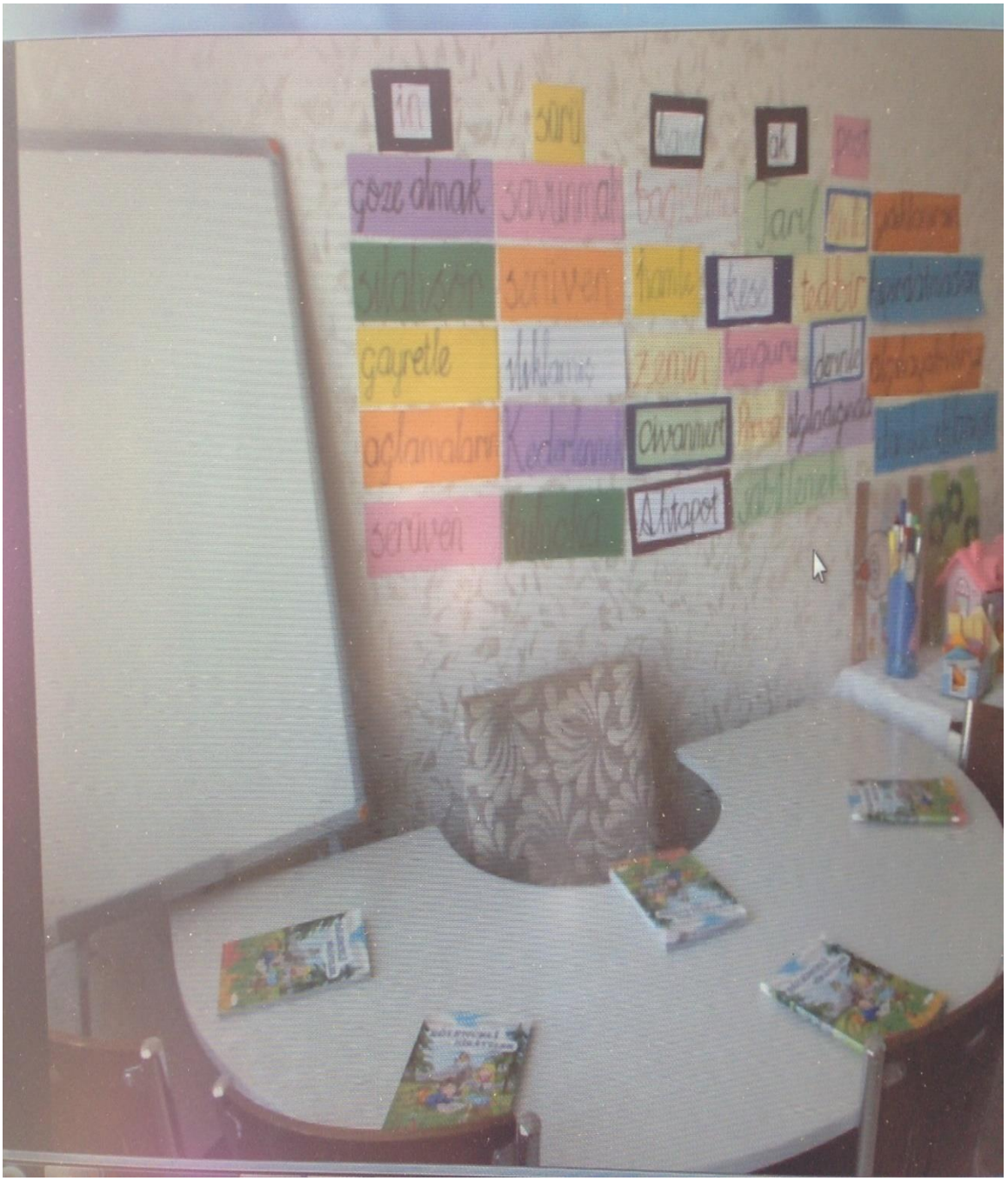
Melis "Anadolu'da, bayramda gezme ne ile başlar?" sorusuna "Davulla başlar." yanıtını verip 2 puan almıştır. "Davulcu sahur vaktinde ne yapar?" sorusunu "Davul çalar" şeklinde yanıtlayarak 1 puan almıştır. "Köy düğünlerinde davul kimlerin önünde gider? Niçin?" sorusuna; "Düğünün önünden gider. Gelinin önünden gider." yanıtını vermiş ve 1 puan almıştır. "Davulun hangi amaçlarla kullanıldığını öğrenmek bize ne gibi faydalar sağlar?" sorusuna: "Köyümüzü düşündük." yanıtını vererek 1 puan almıştır. "Eski zamanlarda yaşayan bir davulcu olsaydınız hangi görevleri üstlenirdiniz?" sorusuna "Para toplardım, sahura uyandırırdım, düğün yapardım." yanıtlarını vererek 2 puan almıştır. Elde edilen sonuçlara göre Melis'in 13 puan üzerinden 7 puan aldığı ve anlama düzeyi %53 olduğu için endişe düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir.

Mevcut durumun tespit edilmeye çalışıldığı bu süreçte araştırmacı yanlış analiz envanterini uygulayarak okuma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemesi için uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma esnasında kelimeleri yanlış okumaları, doğru telafuz edememeleri, eksik okumaları, çok heceli kelimeleri okuyamamaları, tekrar ederek okumaları, hece veya harf atlamaları, hecelemeleri, geri dönüşlerle okumaları, noktalama işaretlerine uymamaları vb. hatalar öğrencilerin metindeki kontrolü yitirmelerine neden olmuştur. Dolayısıyla öğrenciler metni anlamak yerine doğru okuma kaygısı içinde olmuşlardır. Envanter sonuçlarına göre öğrencilerin tümünün anlama düzeyleri % 53 ve altı olduğundan yetersiz okuyucu oldukları bu bağlamda anlamada güçlük yaşadıklarını söylemek mümkündür.

5.1.2. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Rehberli Okuma Yöntemi'nin İşleniş Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışma, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yöntemi'nin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın 2. sorusu olan "Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin rehberli okuma süreci nasıl yürütülmektedir?" sorusuna yanıt aramak için uygulama süreci kayıt edilmiştir. Kayıtların analizinde süreci en iyi yansıtann bölümlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. İşleniş sürecine ilişkin verilerin tek bir ders örneğiyle sınırlandırılmasının yetersiz olabileceği düşüncesiyle değişik derslerden alıntılarla araştırma bulguları

desteklenmiştir. Bu süreçte kamera kayıtlarından, öğrenci ürünlerinden ve yansıtıcı günlükten elde edilen veriler analiz edilerek betimlenmiştir. Rehberli okuma yöntemi ile yapılan uygulamaların gerçekleştirildiği ortamla ilgili bir fotoğraf aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 18. Rehberli okuma yöntemi uygulama sınıfı

Rehberli okuma yönteminde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak üç bileşen bulunmaktadır. Bunlar; daha önce de belirtildiği gibi okuma öncesi, sırası ve sonrası bileşenleridir.

Bu bölümde yöntemin bileşenlerine ve uygulama sürecinde yer alan stratejilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yöntemin ilk bileşeni olan okuma öncesi bileşeninde öğrencilerin önbilgilerinin etkinleştirilmesi amaçlanmaktadır**.** Dolayısıyla çalışma grubundaki öğrencilerin görüş ve düşüncelerini ifade etmeleri için kendilerini rahat hissedebilecekleri samimi bir ortamda dersler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler, uygulama süreci boyunca birbirleri ve araştırmacı ile etkileşim kurabilmeleri için cesaretlendirilmiştir. Aşağıda süreçte kullanılan kitaplarla ilgili fotoğraf gösterilmektedir.



Şekil 19. Rehberli okuma yöntemi ile yapılan derslerde işlenen kitaplar

Araştırmacı öğrencilerin ilgileri doğrultusunda zorluk düzeyi grubun seviyesine uygun olan bir metin seçerek metin tanıtımı için hazırlanmıştır. Tüm uygulama sürecinde katılımcıların gösterdiği doğru tepkiler sözel ifadelerle (aferin, çok güzel, harikasın gibi) pekiştirilmiştir.

Öğrencilerin çalışmaya katılım davranışları ise uygulama sonunda bazen oyun etkinlikleriyle bazende nesnel pekiştireçlerle pekiştirilmiştir.

Okuma öncesi bileşeninde araştırmacı öğrencilere işlenecek olan kitapları dağıtmıştır. Metnimizin adı nedir? Sorusunu yönelterek öğrencilerin dikkâtini okuma metnine çekmiştir. Yaşanan süreç şöyle ifade edilebilir:

Araştırmacı: *Metnimizin adı ne çocuklar?*

Öğrenciler: *Bayan Kuaförü*

Araştırmacı: *Kuaförler ne yapar?*

(Öğrenciler parmak kaldırır. Araştırmacının söz hakkı vermesiyle soru yanıtlanır)

Ali: *Saçımızı keser.*

Melis: *Öğretmenim gelinlerin saçını yapar.*

Ayşe: *Öğretmenim gelinlerin saçını topuz yapar.*

Ali: *Öğretmenim erkeklerinde berberi var. Bak öğretmenim ben saçımı kestirdim. (Elleriyle saçını göstererek.)*

Araştırmacı: *Ama metinde ne diyor. "Bayan kuaförü" diyor. Öyle değil mi? Evet Mina. (Mina parmak kaldırarak söz istiyor.)*

Mina: *Öğretmenim benim amcamın düğünü olmuştu. Biz kuaföre gitmiştik.*

Ali: *Sende mi kuaföre gitmiştin?*

Mina: *Evet. Öğretmenim o zaman benimde saçımı yapmışlardı.*

Araştırmacı: *Çok güzel.*

Mina: *Hemde sim dökmüşlerdi.*

Hazal: *Öğretmenim kuaförler makyajda yapar.*

Araştırmacı: *Demek kuaföre gidince bazen makyaj yapılıyor, sim dökülüyor.*

Hazal: *Kuaförler saça şekil verir. Öğretmenim en güzel benim saçım yapılmıştı.*

Mina: *Öğretmenim benim saçım da topuz yapılmıştı.*

Ali: *Öğretmenim biliyormusunuz bayramda berbere gittim, tas kafa kestirdim. (Elleriyle yaptığı modeli göstermeye çalışarak)*

Araştırmacı: *Çok güzel Ali'de berbere gitmiş. Sen kuaföre gittin mi Melis?*

Melis: *Öğretmenim gittim. Saçlarımı topuz yaptı, sim döktü.*

Hazal: *Öğretmenim kuaför benim saçlarımı açtı, yıkadı, jöleleyip sim döktü. Saçım kıvırcık olduğu için çok güzel olduğunu söyledi. Bana öylesi yakışıyor.*

Ali: *Kuaföre kaç TL verdin Hazal?*

Araştırmacı: *Evet kuaförler saçlarımızı yaparlar ve karşılığında da ücret alırlar.*

Ali: *Öğretmenim ben berbere 6 TL verdim.*

Mina: *Öğretmenim benim dayımın düğünü olmuştu ben kuaföre gitmemiştim. Annem "git" dedi. Ama ben gitmeyeceğimi söyledim. Sonra annemler gelinle beraber kuaföre gittiler. Ertesi gün annem dayıma artan 20 TL'yi verdi.*

Hazal: *Öğretmenim ben yengemle kuaföre gittiğimde yengem saçlarını boyatıyor. Çıkınca kuaföre 60 TL veriyor.*

Araştırmacı: *Hadi bakalım, metni işaretlediğim yere kadar sessiz bir şekilde okuyalım. Bakalım neler anlatılacak.*

Uygulama sürecinde ilk haftası işlenen dersin ardından kamera kayıtlarının izlenmesi esnasında okuma öncesi bileşeninin gerekenden daha uzun olduğu, bunun sonucunda da konunun dağıldığı tespit edilmiştir. Bu durum yansıtıcı günlükte şöyle ifade edilmiştir.

> *Okuma öncesi bileşeninde gerçekleştirilen ön bilgilerin aktifleştirilmesi bölümünü gereğinden fazla uzattığımı düşünüyorum. Öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engellemek için sonraki derslerde daha dikkatli olmalı ve süreci daha iyi yönetmeliyim (Yansıtıcı Günlük, 17.02.2015).*

Uygulama sürecinin ikinci haftasında çalışma grubuyla 1. sınıf düzeyinde olan "Aya Gidelim mi?" adlı metin işlenmiştir. Araştırmacı okuma esnası bileşenine geçmeden önce öğrencilerle sohbet ederek derse katılımlarını sağlanmak istemiştir. Okuma öncesi süreçte öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: *Yeni metnimizin adı ne?*

Öğrenciler: *Aya gidelim mi? (Hep birlikte)*

Araştırmacı: *Ayı nerde görüyoruz?*

Esra: *Dünyada.*

Melis: *Yukarıda.*

Ali: *Sabahta.*

Araştırmacı: *Melis "yukarıda" dedi. O yukarısı neresi?*

Melis: *Allah'ta.*

Araştırmacı: *Gökyüzünde görüyoruz değil mi?*

Konuşmalarda da ifade edildiği gibi öğrenciler "Ayı nerde görebiliriz?" sorusunu yanıtlayamamışlardır. Bu durumun farklı nedenleri olabilir. Öğrencilerin kelime hazinesinin

yetersizliği ve anlama sorunları bu nedenler arasında görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 5 yaşında okula başladığı, sadece 2 öğrencinin anasınıf eğitimi aldığı ve ailede konuşulan dilin farklı olduğu düşünülürse durum normal olarak görülebilir. Günümüzde okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2003; Erkan, 2002). Okul öncesi eğitim almayan ve henüz 60 aylık olan bir çocuğun geleceğinin hiç eğitim almamış ebeveynlerin isteğine bırakılması çocukların geleceği açısından âdil görülmemektedir. Araştırmacı yaşanan bu süreci yansıtıcı günlüğüne şöyle aktarmıştır:

> *Çocukların kelime bilgilerinin kısıtlı olması beni çok zorluyor. Doğru düzgün cümle kuramıyorlar. Ders boyunca takip sorunları yaşadıklarını ve sıkıldıklarını gözledim. Ders esnasında sürekli farklı şeylerle ilgileniyorlar. Okumaları geliştikçe böyle problemlerin azalacağının farkındayım. Sanırım okuma öncesinde onlarla daha etkili konuşmalı ve onları motive etmeliyim. 4 haftadır sesli okuma, sessiz okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma, koro okuma ve tekrarlı okuma stratejilerini uyguladım. Bazen çok basit cümleleri doğru seslendirseler bile anlamadıklarını düşünüyorum. Bundan sonra aşina oldukları konularda yazılmış olan metinleri araştıracağım. Böylece sıkılmalarını engelleyebilir ve daha kolay anlamalarını sağlayabilirim (Yansıtıcı Günlük, 18.03.2015).*

Uygulama süreci boyunca rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen dersler dışında bireysel çalışmalar da yapılmıştır. Öğrencilerin okurken şu hataları yaptıkları gözlenmiştir:

- Kelimenin son harflerini yutma-değiştirme,
- Kelimenin ilk harfine bakarak veya ilk harflerinin çağrıştırdığı anlama göre kelimenin tamamını okumama. Bunun yerine çağrışım kurduğu kelimeyi söyleme, cümlenin sonuna gelince de harf-ses ilişkisi ve anlam arasında uyumsuzluğun olduğunu fark edip geri dönme, kelimeyi yeniden okuyarak öz-düzeltme yapma,
- Harf-ses ilişkisine yeterince dikkat edilmediğinden yazılı kelimeye benzer farklı bir kelime okuma (atlat: atlet),
- Kelimelerin orta hecelerinin son harfini yutma (çeki**r**dek: çekidek),
- Dikkat süresi yeterince uzun olmadığından metnin ilk cümlelerini doğru okuma sonrakilerdeyse sıkılma davranışları sergileme ve okuma hataları yapma,
- Çok heceli kelimeleri okuyamama, duraksama,
- Özellikle anadil farklılığından dolayı kelimeleri zihinde kodlamak için düşünme, bu düşünsel süreçte de kelimenin başına ses veya ses bileşimleri ekleme bu bağlamda kelimeyi doğru telafuz edememe (sepet- esepet, kırmızı-îkırmızı, Talat-eTalat, İstanbul-eîIstanbul) gibi okuma hatalarına rastlanmıştır.

Uygulamanın ilerleyen haftalarında öğrencilerin ilgileri doğrultusunda "Harika Hayvanlar" adlı kitapta yer alan "Ağaçkakan" adlı metin işlenmiştir. Rehberli okuma yönteminin okuma öncesi bileşeni uygulanırken öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: *Metnimizin adı ne çocuklar?*

Öğrenciler: *Ağaçkakan…*

Araştırmacı: *Ağaçkakanı daha önce gördük mü? Nerede gördük?*

Mina: *Televizyonda*

Ayşe: *Dışarıda*

Ali: *Televizyonda.*

Araştırmacı: *Gerçekte ve televizyonda göreniniz var. Ağaçkakan ne yapar?*

Melis: *Gagasıyla ağaçta kendisine ev yapar.*

(Ali ve Mina dişlerinin arasına bir kalem alıp ellerinde tuttukları silgiye vurarak ağaçkakanı taklit ediyorlar.)

Ayşe: *Öğretmenim ama beynine hiçbir şey olmuyor.*

Araştırmacı: *Gösterdiğiniz gibi ağaçkakan gagasıyla ağacı deler ve yuvasını yapar. Şimdi buraya bakalım (Araştırmacı kitabı göstererek metnin başlıkları hakkında konuşur). İlk başta ağaçkakan bize kendini tanıtacak (Öğrenciler metnin görsellerine bakarlar. Bu esnada öğretmen metnin başlıkları hakkında konuşmaya ve görsellerle ilgili sorularını sormaya devam eder.)*

Araştırmacı: *Ağaçkakanların dili nasılmış?*

Öğrenciler: *Çok uzun...*

Araştırmacı: *Nerede yaşarmış?*

Öğrenciler: *Ağaçta yaşarmış. (Hep birlikte…)*

(Araştırmacı metinde geçen bir diğer başlığı okur: "Bakın Beynimi Nasıl Koruyorum?")

Araştırmacı: *Biraz önce Ayşe arkadaşınız "öğretmenim ağaçkakanların beynine hiçbir şey olmuyor" dedi. Şimdi son başlığı okuyalım:*

Öğrenciler: *Kalemi kimse yıkamaz! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Ağaçkakanın kalesini kimse yıkabiliyor mu?*

Öğrenciler: *Hayır... (Hep birlikte…)*

Melis: *Öğretmenim yuvasına kale diyor. Demek ki yuvasının adını kale koymuş.*

Mina: *Öğretmenim bak yuvasına yılan giriyor. (Metnin görselini göstererek)*

Araşırmacı: *Evet. Şimdi hepinizin "Tanışalım mı?" bölümünü sessizce okumasını istiyorum. Bakalım ağaçkakan bize kendini nasıl tanıtacak?*

Yukarıda ifade edildiği gibi öğrenciler metnin görsellerinden faydalanarak çıkarımlarda bulunmaya çalışmışlardır. Melis adlı öğrencinin "öğretmenim demek ki yuvasının adını kale

koymuş." ifadesi bunu destekler niteliktedir. Ders sonunda araştırmacı yaşanan süreci günlüğüne şöyle aktarmıştır:

> *Öğrencilerin çıkarım yapmaya başlamalarına çok sevindim. Dersler daha iyi gidiyor artık. Onları sürece adapte edebiliyor ve daha dikkatli düşünmelerini sağlamaya çalışıyorum. Umarım zamanla daha iyi olur (Yansıtıcı Günlük, 26.04.2016).*

Okuma öncesi bileşeninde araştırmacı derslerden önce metinleri incelemiş ve öğrencilerin anlamını bilmediği bazı kelimelerin metinde geçtiğini fark etmiştir. Öğrencilerin bu kelimelerin anlamına bildikleri stratejilerle ulaşamayacaklarını düşünerek metin tanıtımından önce bilinmeyen kelimeler üzerine sohbet etmiştir. "Tahta At" adlı metnin işlenişinden önce bilinmeyen kelimelerle ilgili olarak yaşanan diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı:	*Çocuklar metnimizin adı nedir?*
Öğreciler:	*"Tahta At"... (Hep birlikte...)*
Araştrmacı:	*Daha önce tahtadan yapılmış at gördük mü?*
Ayşe:	*Hayır.*
Mina:	*Evet.*
Melis:	*Hayır.*
Araştırmacı:	*Metinde geçen resimleri inceleyelim. Nasıl bir yer burası? (Metnin görselini göstererek)*
Ayşe:	*Öğretmenim turistlik bir yer.*
Araştırmacı:	*Buraya turistlerin geldiğini resimdeki yazılı ifadeden anlamış olabilirsiniz. Peki burada evler nasılmış? (Metnin görselini işaret ederek)*
Mina:	*Öğretmenim kiralık ama içinde eşya var.*
Araştırmacı:	*Demek kiralık olan bu evin içinde eşyalar var. Peki "pansiyon" kelimesinin ne anlama geldiğini biliyor musunuz?*
Öğrenciler:	*Hayır!.. (Hep birlikte...)*
Araştırmacı:	*Pansiyon, insanların evlerini eşyalı olarak kiraya vermesidir. Şöyle örnekleyelim: Melis sizin ev kaç odalı?*
Melis:	*Beş odalı öğretmenim.*

Araştırmacı: *Buraya birçok turist geldiğini ve anneninde paraya ihtiyacı olduğunu düşünelim. Annen evinin bazı odalarını, çarşafı, yatağı, yorganı, …(v.b.) kısacası eşyalarıyla birlikte kiraya verirse o ev pansiyon olmuş oluyor.*

Yukarıda belirtildiği gibi bilinmeyen kelimeler üzerinde konuşularak sözcük bilgileri geliştirilmeye çalışılmış bu bağlamda okuma akıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Yaşanan bu süreç yansıtıcı günlükte şöyle ifade edilmiştir:

> *Çocukların bilemedikleri kelimelerin anlamına kendilerinin erişmesini istiyorum. İşlenen bazı metinlerde bu mümkün değil. Metnin görselleri bilinmeyen kelimelerin anlamına erişebilmeleri için yeterli ipucu vermiyor. Öğrenciler bilinmeyen kelimenin geçtiği cümleyi, öncesini ve sonrasını okuyarak anlama ulaşamıyorlar. Sonraki dersler için daha dikkatli metin seçimi yapmalı ve öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin anlamına erişebilmeleri için kendi zihinsel süreçlerini kullanmalarına yardım etmeliyim (Yansıtıcı Günlük, 24.04.2015).*

Uygulama sürecinin ilerleyen haftalarında öğrenciler derslere daha iyi adapte olmuş ve süreç daha eğlenceli hâle gelmiştir. Öğrencilerin okuma gelişimleri ilerlediğinden metin tanıtımına katılımları daha istekli olmuştur. Bu süreçte metnin karakterleri, konusu ve anahtar kelimeleriyle ilgili sohbet edilmiştir. "Tonton ve Arkadaşları" adlı metnin işlenişi esnasında öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: *Nasılsınız? İyi misiniz?*

Öğreciler: *İyiyiz!... (Hep birlikte…)*

Araştrmacı: *Çocuklar harika bir kitabımız var. Ben okudum çok eğlenceliydi. Sizlerinde okuduğunuzda mutlu olacağınızdan eminim. Şimdi kitabımızın kapağına bakalım. Kitabımızın kapağında neler var? Neler görüyoruz?*

Ayşe: *Robota benzer bişey var. Kazma var, su kabı var.*

Araştırmacı: *Evet, sen devam et Ali.*

Ali: *Öğretmenim ayakkabı var, merdiven var, kazma var, su kabı var.*

Araştırmacı: *Gâyet güzel. Hazal'cığım hikâye kitabımızın adı nedir?*

Hazal: *Tonton ve Arkadaşları. Araştırmacı: Sizinde arkadaşlarınız var mı?*

Öğrenciler: *Eveeet! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Arkadaşlarımızla en çok ne yapmayı severiz?*

Hazal: *Oyun oynamayı severiz.*

Araştırmacı: *Oyun oynarken nelere dikkat ederiz?*

Ayşe: *Arkadaşlarımızın kalbini kırmamaya dikkat ederiz. Oyun kurallarına dikkat ederiz.*

Araştırmacı: *Oyunu kurallarına uygun oynamaya dikkat ederiz öyle değil mi?*

Ali: *Evet.*

Araştımacı: *Şimdi hikâyemizin sayfalarını çevirelim. Bakalım neler var?*

(Öğrenciler sayfaları çevirerek metnin görsellerini incelerler. Daha sonra araştırmacı elinde hikâye kitabı, metnin görsellerini göstererek sorular sormaya başlar.)

Araştırmacı: *Resimde gördüğümüz neresi olabilir?*

Ali: *Tarla olabilir, bahçe olabilir, çiftlik olabilir.*

Araştırmacı: *Hikâyenin kapağında gördüğümüz nesnelerin aynıları burda da var. Biraz farklı şekilde. Sizce fark nedir?*

Ayşe: *Öğretmenim konuşuyorlar, gözleri var, ağızları var. Çizi filimlerdeki gibi.*

Araştırmacı: *Çizgi filimlerdeki âletlerde bâzen konuşur mu?*

Öğrenciler: *Eveeet! (Hep birlikte…)*

Ayşe: *Çizgi filmlerde meyvelerde konuşuyor.*

Öğrenciler: *Eveeet! (Hep birlikte…)*

(Araştırmacı hikâyenin sayfalarını yavaşça çevirir. Öğrencilerin takibini sağlar.)

Araştırmacı: *Hikâyenin görsellerini inceledik. Peki hikâyenin karakterleri kimler olabilir?*

Ali: *Öğretmenim malzemeler ve Tonton olabilir.*

Araştırmacı: *Çok güzel âletler ve tonton olabilir. O halde metni okumaya başlayalım. Bakalım neler olacak.*

Araştırmacı önce hikâyede yer alan görsel hakkında konuşmaya başlamış ve öğrencileri bu sohbete dâhil etmiştir. Daha sonra hikâyenin sayfalarını çevirerek görselleri incelemelerini ve kitabı kapatıp masanın üstüne koymalarını istemiştir. Gerçekleştirilen bu süreç esnasında anahtahtar kelimeler hakkında sohbet ederek öğrencilerin ön bilgilerini okuma ortamına getirmeyi amaçlamıştır.

Ön bilgilerin etkinleştirilmesi etkinliğine yönelik olarak "Ormandaki Dostluk" adlı metnin işlenişi esnasında öğrencilerden metnin görsellerine bakarak metnin içeriğiyle ilgili tahminlerde bulunmaları istenmiştir.

Araştırmacı: *Şimdi sizlere yeni bir öykü dağıtacağım. Okuma başlamadan önce görseleri inceleyerek tahminlerde bulunmanızı istiyorum. Metni inceleyelim. Ardından sizleri dinleyeceğim.*

Yukarıdaki açıklama yapıldıktan sonra öğrenciler metnin görsellerini incelemeye başlamışlar ve tahminlerde bulunmuşlardır. Okuma öncesi bileşeninde öğrencilerin tahminlerini neye

dayanarak yaptıklarını ifade etmeleri için onlara *"Bu tahmini neye dayanarak yapıyorsun? Nasıl bir ipucu buldun?"* gibi sorular sorularak çocukların tahmin stratejisini bilinçli bir farkındalıkla kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Tahmin etme stratejisinin işlenişiyle öğrenciler okuma öncesinde metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunmuşlardır. Yaşanan süreç şöyle ifade edilebilir:

Araştırmacı: *Metnimizin adı Nedir?*

Öğrenciler: *Ormandaki Dostluk (Hep birlikte...)*

Araştırmacı: *Hepimiz ormanları sever miyiz?*

Öğrenciler: *Eveeet! (Hep birlikte...)*

Araştırmacı: *Peki, dostluk deyince aklımıza ne geliyor? Dostluk nedir?*

Melis: *Arkadaşlık öğretmenim.*

Araştırmacı: *Dostlarımıza nasıl davranmalıyız?*

Hazal: *Onlara kardeşimiz gibi davranmalıyız, iyi davranmalıyız.*

Ayşe: *Saygılı davranmalıyız.*

Mina: *Onlarla paylaşırız herşeyi.*

Araştırmacı: *Onlarla herşeyi paylaşırız.*

Ali: *Oyun oynarız birlikte.*

Araştırmacı: *Birlike oyun oynarız.*

Hazal: *Onların kalbisini kırmamalıyız.*

Araştırmacı: *Çok güzel, kalplerini kırmamaya özen göstermeliyiz. Aklınıza başka neler geliyor?*

Ayşe: *Onları sevmeliyiz. Onlarla oyunlar oynamalıyız.*

Mina: *Onlarla küs olmamalıyız.*

Araştırmacı: *Küsmemeliyiz.*

Melis: *Onları mutlu etmeliyiz.*

Araştırmacı: *Peki o halde resimleri inceleyelim. (Metnin görsellerini göstererek) Neler görüyoruz?*

Öğrenciler: *Orman ve hayvanlar.*

Araştırmacı: *Ormanda yaşayan hayvanlar deyince aklımıza ilk ne geliyor?*

Melis: *Kral. Ormandaki kral.*

Araştırmacı: *Ormanın kralı kim?*

Öğrenciler: *Aslaaan!..*

Araştırmacı: *Resimleri incelemeye devam ediyoruz. Gördüğümüz hayvanlar nasıl yaşıyor?*

Hazal: *İş birliği yaparak.*

Araştırmacı: *İşbirliği yaparak hayatlarına devam ediyorlar. Sizde dostlarınızla işbirliği yapar mısınız?*

Öğrenciler: *Evet.*

Araştırmacı: *İşbirliği nasıl yapılır?*

Ayşe: *Arkadaşlarımıza yardım ederiz.*

Hazal: *Birşey yaparken ona yardım etmeliyiz. İşi daha acele bitsin diye.*

Araştırmacı: *İşini daha hızlı bitirmesi için yardım etmeliyiz. Sadece yardım mı etmeliyiz? Gerektiğinde yardım da almalı mıyız?*

Ayşe: *Yardım da almalıyız.*

Araştırmacı: *Hem yardım etmeli hemde yardım almalıyız. Nasıl yardımlar alabiliriz? Örnek verir misiniz?*

Ali: *Ağır kaldırdığında ona yardım etmeliyiz.*

Araştırmacı: *Arkadaşımız ağır kaldırdığında beli ağrımasın diye ona yardımcı olmalıyız. Başka neler söyleyebilirsiniz.*

Melis: *Bir işimiz çıktığında ona söylemeliyiz. Bize yardım etsin diye.*

Araştırmacı: *Yardım etmesi için ona ricâ etmeliyiz.*

Yukarıda, öğrencilerin cümle kurmakta ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları görülmektedir. Bu sorunun farklı nedenleri olabilir. Bu nedenlerden birinin de anadil farklılığı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı sorunun mümkün olduğunca giderilmesi için öğrencilerin yanlış kurdukları cümlelerin doğrusunu söyleyerek örnek olmaya çalışmıştır. Bu durum yansıtıcı günlükte şöyle ifade edilmiştir:

> *Öğrenciler anlatmak istediklerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar. Kurdukları cümlelerin birçoğunda anlatım bozuklukları var. Çok hızlı konuştukları için yanlışlarını zaman kaybetmeden düzeltmek istiyorum. Videoları incelediğimde onlara yetişeyim derken anlatım hataları yaptığımı farkettim. Dolayısıyla daha dikkatli olmalıyım. Kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için daha fazla okumalarını ve okudukları üzerinde konuşmalarını sağlamalıyım (Yansıtıcı Günlük, 24.04.2015).*

Metin tanıtımının ardından gruba hikâyenin ilk bölümünü sessizce okumaları söylenmiştir. Grup metni sessizce okurken bir öğrenciden metni dikkatlice ve hafif bir ses tonuyla okuması istemiştir. Araştırmacı okuma esnasında yapılan okuma hatalarını belirlemiş ve okuduklarıyla ilgili sorular sormuştur. Öğrencinin yanlış okuduğu her bir kelime beyaz tahtaya yazılarak önce hecelenerek okunmuş, daha sonra hızla okunmuştur. Grubun tamamı kelimeyi doğru okuyana kadar bu işleme devam edilmiştir. Örneğin "Kaplanlar" adlı metnin işlenmesi esnasında Ali adlı öğrenci "*ediliyorsam"* kelimesini doğru okuyamadığı için kelime tahtaya,

hecelerine ayrılarak yazılmıştır. Daha sonra doğru okuyana kadar kelimeyi tekrar etmeleri sağlanmıştır. Kelime önce hece hece okunurken daha sonra bir kerede okunmuştur.

İlerleyen derslerde öğrenciler sürece alıştıkları için metin tanıtımı oldukça zevkli bir hâl almıştır. *"Cihan Depremi Öğreniyor"* adlı metnin işlenişi esnasında yaşanan diyalog şöyle şekilde izâh edilebilir:

Araştırmacı: *Çocuklar geçen gün okulda bir tatbikat yapıldı. Ne tatbikatıydı? Hatırlayan var mı?*

Melis: *Deprem tatbikatı.*

Araştırmacı: *Peki, tatbikat kelimesinin ne anlama geldiğini biliyor muyuz? Tatbikat nedir?*

Ali: *Uygulama demektir.*

Araştırmacı: *Çok güzel. Biz demek ki deprem yaşanıyormuşçasına onu uyguluyoruz. Öyle değil mi?*

Öğrenciler: *Eveeet. (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Peki biz deprem tatbikatında neler yaptık?*

Mina: *Elimizi böyle ensemize koyduk (İki elini ensesinde birleştirerek gösteriyor). Bağırarak dışarıya koştuk.*

Araştırmacı: *Neden bağıra, bağıra?*

Mina: *Çünkü uygulama yaptık.*

Araştırmacı: *Çok güzel. Deprem oluyormuşçasına uygulama yaptık. Peki, deprem deyince aklımıza ne geliyor?*

Melis: *Deprem olunca elimizi başımıza koymalıyız.*

Mina: *Yer altı canavarı.*

Araştırmacı: *Deprem deyince aklına yer altı canavarı mı geliyor? (Gülümseme…)*

Hazal: *Ensemizi koruma altına alıyoruz. Masanın altına giriyoruz.*

Melis: *Koşa koşa bahçeye çıkıyorduk.*

Araştırmacı: *Peki, ya deprem çok şiddetliyse?*

Ali: *Bir şu yana, bir bu yana sallanırız. Elimizi başımıza koyup sert birşeyin yanında durabiliriz.*

Aratırmacı: *Çok güzel. Çamaşır makinesi gibi bir eşyanın yanında çömelebiliriz. Peki deprem deyince aklımıza başka neler geliyor? Deprem olmadan önce, olduğunda ve olduktan sonra neler yapmalıyız? Nasıl davranmalıyız? Bu konu hakkında bilginiz var mı?*

(Sessizlik…)

Araştırmacı: *Hemen metnimizi okumaya başlayalım mı? Yetmiş beşinci sayfayı açalım. Metnimizin adı ne çocuklar?*

Öğrenciler: *Cihan Depremi Öğreniyor.*

Araştırmacı: *O halde metnimizin kahramanı kimdir?*

Öğrenciler: *Cihan! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Resimde biri daha var. Kim olduğunu bilmiyoruz. Peki sayfaları çevirelim. Resimleri dikkatle inceleyelim. İnceledikten sonra kitabı kapatalım. Şimdi birkaç tahminde bulunmanızı istiyorum. Deprem denince aklımıza neler geliyor? Metin bize neler hakkında bilgi verilmiş olabilir? Metnin konusu ne olabilir?*

Hazal: *Metnin konusu deprem.*

Araştırmacı: *Çok güzel. Peki deprem deyince…*

Mina: *Evin için aklıma geliyor. Deprem olunca duvarlar yıkılabilir. Eşyalar başımıza düşebilir. Eşyaları sabitlemeliyiz.*

Melis: *Deprem olmadan önce deprem çantasını hazırlamalıyız.*

Araştırmacı: *Deprem çantasını hazırlamalıyız. Deprem çantasında neler olması gerekiyor?*

Melis: *Meyve suyu, bisküvi.*

Mina: *Gıda, el feneri, düdük.*

Melis: *Sargı bezi.*

Ali: *Battaniye.*

Mina: *Antibiyotik.*

Araştırmacı: *Çok güzel. Şimdi 75. sayfayı okumanızı istiyorum. Bakalım yazar bize neler* anlatacak?

İşlenen ders sonunda yaşana süreç yansıtıcı günlükte şöyle ifade edilmiştir:

Bugün çocuklarla deprem konulu bir metin işledik. Öğrencilerin konuya ilgi duyması ve konuyla ilgili önbilgilerinin olması derse daha istekli katılmalarını sağladı. Sürece alıştıklarını görmem ve okumalarının ilerlediğini hissetmem beni çok mutlu ediyor… (Yansıtıcı günlük, 30.05.2015)

Tahmin etme stratejisinde okuma esnasında da yararlanılmıştır. Öğrenciler olay örgüsünün nasıl gelişeceği ile ilgili tahminlerde bulunurken belli yerlerde durma noktaları belirlenmiştir. Öğrencilere "Şimdi düşünmenizi ve ileriye yönelik tahminlerde bulunmanızı istiyorum. Sizce neler olabilir?" sorusu yöneltilerek öğrencilerin tahminlerini, okudukları bölümlerle

ilişkilendirmeleri sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin derse daha yüksek motivasyonla odaklandığı gözlenmiştir. Öğrenciler ileriye dönük tahminlerde bulunurken okuduklarıyla ilişki kurmalarını sağlamak için sorular sorulmuştur. Yaşanan sürecin metni daha iyi kavramalarını sağladığı gözlenmiştir. Tahmin etme stratejisine yönelik "Ayşe'nin Civcivleri" adlı metnin işlendiği derste araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştıramacı: *Annesi Ayşe'ye nasıl bir açıklamada bulunmuş olabilir? Ahmet tahminlerini benimle paylaşır mısın?*

Ali: *Öğretmenim annesi Ayşe'ye tavuğun civcivlerini korumak için tüylerini kabartmış olabileceğini söylemiştir.*

Araştırmacı: *Çok güzel, civcivlerini korumak için tüylerini kabartmış olabilir. Doğru tahmin aferin.*

(……..)

Araştırmacı: *Ayşe annesine yardım etmeyi düşünememiş. Bunun nedeni ne olabilir?*

Mina: *Çünkü civcivleri görmek için sabırsızlanıyor olabilir.*

Araştırmacı: *Civcivleri bir an önce görmek istiyor. Bu nedenle annesine yardım etmeyi aklına getirmemiş olabilir.*

(……..)

Araştırmacı: *Resme bakıp görebiliyor muyuz? Odası nasılmış?*

Ayşe: *Odası dağınık. Annesi de kızgın kızgın odaya bakıyor.*

Araştırmacı: *Aferin Ayşe. Ayşe daha önce çok düzenli bir çocuktu. O gün odasının dağınık olmasının nedeni ne olabilir?*

Ayşe: *Civcivlerin yanına zaman kaybetmeden gitmek için.*

(…….)

Araştırmacı: *Bu ders tahminlerinizi metne dayalı olarak yaptınız. Başarılı olmanız beni çok mutlu etti. Gâyet iyi...*

Araştırmacı işlenen ders sonrasında kamera kayıtlarını izlemiş ve yaşanan süreci yansıtıcı günlükte şöyle îzah etmiştir:

> *Tahmin etme stratejisini öğretmem çok iyi oldu. Öğrenciler okudukları metnin içeriği ve amacıyla ilgili düşünmeye başladılar. Derse olan ilgilerinin yoğunlaştığını görmek, metni anlamak için çabaladıklarını, bazen birkaç satır geriye dönüp tekrar okuduklarını gözlemek ve sorduğum soruları istekli bir şekilde yanıtlamalarını izlemek umut verci. Bazen okuduklarını anlamak için seslendirmenin yeterli olmadığını, yoğunlaşmaları ve düşünmeleri gerektiğinin bilincine varmaları sevindirici... (Yansıtıcı Günlük, 05.04.2015).*

İşlenen ders sonrasında kamera kayıtları incelendiğinde öğrencilerin zihinlerinde oluşan soruları yanıtlamak için durdukları, geriye dönerek tekrar okudukları, bölünmüş dikkatle,

anlam ve görseller arasında ilişki kurmaya çalıştıkları bu bağlamda metni daha iyi anlamak için çabaladıkları gözlenmiştir. Bazen metninden kanıtlara dayanarak düşüncelerini doğruladıkları ve doğrulanan düşünceler üzerinde konuştukları bazen de düşündükleri ve yazılanlar örtüşmediğinden metni tekrar okudukları ve özdüzeltme yapmak için duraksadıkları görülmüştür.

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler esnasında öğrencilerin anlamını bilmediği sözcükler olmuştur. Öğrencilere bilinmeyen kelimenin anlamını bulmaları için öncelikle kelimeyi sesli olarak okumaları, gerekirse önce hecelemeleri daha sonra hızla okumaları söylenmiştir. Hâlen anlama erişemedilerse önceki ve sonraki kelimeyle birlikte okumaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca metnin görsellerinden ve anlamsal ipuçlarından yararlanılabilecekleri izâh edilmiştir. Süreç sesli düşünme ve model olma yoluyla gösterilmiştir. Kelimenin anlamına erişemedilerse cümlenin başına dönüp tekrar okumaları bu da işe yaramadıysa kelimenin geçtiği cümlenin birkaç cümle öncesi ve sonrasını okumalarını istemiştir. "Sinem'in Yıl Sonu Gösterisi" adlı metinde stratejinin işlenişine ilişkin yaşanan süreç şöyledir:

(.....)

Araştırmacı: *Okumaya devam edelim Hazal.*

Hazal: *"Sinem akşam yemeğinden sonra ilk praaa pravolara*

Araştımacı: *Bekle Hazal. Bu kelimeyi birkez daha okuyalım: Provalara*

Öğrenciler: *Provalara! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Provalara*

Öğrenciler: *Provalara! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Provalara*

Öğrenciler: *Provalara! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Sinem akşam yemeğinden sonra ilk provalara başladı.*

Öğrenciler: *Sinem akşam yemeğinden sonra ilk provalara başladı. (Hep birlikte…)*

Araştrmacı: *"Prova" kelimesinin anlamı nedir?*

Melis: *Öğretmenim gösteri demek.*

(Araştırmacı fon kâğıdına yazmış olduğu "prova" kelimesini tüm grubun görebileceği şekilde tutarak okur: "Prova". Öğrencilerde bilinmeyen sözcüğü tekrar eder.)

Araştırmacı: *"Prova" kelimesinin anlamını biliyor muyuz?*

Ali: *"Brâvo" demek.*

Araştırmacı: *Bilmediğimiz bir kelimenin anlamını bulmak için ne yapıyorduk?*

Ayşe: *Sözlükten bakıyorduk.*

Araştırmacı: *Sözlük olmadığında ne yapıyorduk?*

Ali: *Diğer sözlükten bakıyorduk.*

Araştırmacı: *Bir önceki cümle ve bir sonraki cümleyi okuyorduk. Öyle değil mi?*

Öğrenciler: *Eveeet! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Şimdi bana odaklanmanızı istiyorum.*

"Sinem akşam yemeğinden sonra ilk provalara başladı." Prova kelimesinin anlamını bilmiyorum. O halde ne yapmalıyım? Sessizce düşünüyorum. İçimden şunu geçiriyorum: "Bir önceki ve bir sonraki cümleyi okuyayım. Belki önceki ve sonraki cümle bu kelimenin anlamını bulmamda bana yardım eder." O halde önceki cümleyi okuyalım: "Gösteriye kadar hergün birlikte çalışırız." Bu cümleden ipucu yakalayabilir miyiz?

Hazal: *Gösteri değil mi?*

Araştırmacı: *Maalesef Hazal. Bir sonraki cümlede şöyle diyor: "Annesi ve babası Sinem'e çok yardım ettiler." Önceki cümle bana ipucu vermişti: "Gösteriye kadar hergün birlikte çalışırız." Her gün çalışmak, birlikte çalışmak nedir?*

Ayşe: *Prova yapmak*

Melis: *Prova*

Ali: *Prova.*

Araştırmacı: *Birlikte çalışmak veya hazırlık yapmak ne anlama geliyor? Öğrenciler: Prova yapmak! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Çok güzel. Sinem gösteriye kadar hazırlık yapıyor. Bir hafta, iki hafta veya daha uzun süre. Her akşam veya öğle vakti eve gelince annesi onu gösteri için çalıştırıyor. Sinem'i gösteriye hazırlıyor. Okulda öğretmenin yapmasını istediği etkinlikleri de annesi ona hergün evde yaptırıyor. Sinem ne yapmış oluyor?*

Öğrenciler: *Prova yapmış oluyor! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Siz 23 Nisan'da şiir okumak veya türkü söylemek için kendi kendinize çalışmaz mısınız?*

Öğrenciler: *Eveeet!*

Araştırmacı: *Prova yapmaz mısınız? Öğrenciler: Eveeet!*

Araştırmacı: *Hazırlık yapmaz mısınız?*

Öğrenciler: *Eveeet!*

Araştırmacı: *İşte yaptığınız bu hazırlığın adı nedir?*

Öğrenciler: *Provaaa!*

Araştırmacı: *Çok güzel. O halde kaldığımız yerden okumaya devam edelim.*

Anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlükten faydalanmak, okuma akıcılığını keseceği ve anlama sürecini aksatacağı için araştırmacı öncelikle öğrencilerin metinde geçen ipuculardan faydalanarak bilinmeyen kelimenin anlamına ulaşmalarını sağlamaya çalışmıştır. Hazal'ın okuyamadığı *"prova"* kelimesinin anlamını diğer öğrencilerin de bilmediğini düşünerek dersten önce kelimeyi fon kâğıdına yazmış ve öğrencilerin göremeyeceği şekilde gizlemiştir. Okuma esnasında Hazal'ın kelimeyi okuyamaması üzerine derse ara vererek kelimenin yazılı olduğu fon kâğıdını tüm grubun görebilebileceği şekilde tutmuş ve sesli olarak okumuştur. Öğrencilerde araştırmacının ardından kelimeyi seslendirmişlerdir. Birkaç kez üst üste gerçekleştirilen sesli okumadan sonra bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşabilme stratejisi uygulanmıştır. Yukarıda ifade edildiği gibi öğrencilerin anlamı tam olarak kavramaları ve unutmamaları için kelime farklı cümlelerde kullanılmıştır. Stratejilerin öğretimi, bazen grup olarak rehberli okuma derslerinde bazen de bireysel derslerde gerçekleşmiştir. Süreç boyunca stratejileri kullanabilen öğrenciler cesaretlendirilmiştir. Bu tutumun diğer öğrencileri de stratejileri kullanmaya istekli hale getirdiği gözlenmiştir.

"Berkay Okula Başlıyor" adlı metnin işlenmesi esnasına öğrenciler, çağ kelimesinin anlamını bilememişlerdir. Kelime önce tahtaya yazılmış öğrencilerle birlikte birkaç kez okunmuş daha sonra cümle içerisinde kullanılmış en sonunda da fon kağıdına yazılarak kelime duvarına yapıştırılmıştır. "*Cihan Depremi Öğreniyor"* adlı metnin işlenişi esnasında da anlamı bilinmeyen kelimeler olmuştur. Öğrencilerin *"Tedbir"* kelimesinin anlamına erişmelerine ilişkin yaşanan süreç şöyledir:

Araştırmacı: *"Tedbir" nedir?*

(Sessizlik…)

Araştırmacı: *Okumaya devam edelim. Bakalım bir sonraki cümlede kelimenin anlamına erişebilecek miyiz? (Melis hafif bir ses tonuyla okumaya devam ediyor)*

Melis: *O zamana kadar sessizce Cihan'nın ve Babasının konuşmalarını dinleyen anne bu soruya cevap verdi:*

- Tabii ki var oğlum. Bak sana yapmamız gerekenleri sırayla sayayım.

Araştırmacı: *Yapmamız gerekenleri sırayla sayayım. Demek ki yapmamız gerekenler bizim aldığımız tedbirlerdir.*

Öğrenciler: *Eveeet! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *"Tedbir" kelimesinin ne anlama geldiğini bilmiyoruz. Değil mi? Bilmediğimiz için bir sonraki cümleyi okuyoruz. Şimdi beni izlemenizi istiyorum. Tedbir kelimesinin anlamını bilmediğim için bir sonraki cümleyi içimden okuyorum. Şu an içimden okuyormuş gibi yapacağım. Ancak sizin duymanız için sesli düşüneceğim.*

- O zamana kadar sessizce Cihan'nın ve babasının konuşmalarını dinleyen anne bu soruya cevap verdi:

- Tabii ki var oğlum. Bak sana yapmamız gerekenleri sırayla sayayım.

Araştırmacı: *O hâlde "tedbir" kelimesinin anlamı neymiş? Yapmamız gerekenler. Almamız gereken önlemler.*

Yukarıda ifade edildiği gibi işlenen bu derste öğrencilerin anlamsal ipuçlarından yola çıkarak bilinmeyen kelimelerin anlamına erişmesi sağlanamamıştır. Öğrenciler, stratejiyi kullanmada isteklilik gösterseler bile yardımsız olarak bu stretejiyi uygulamaları mümkün olmamıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin yeterli düzeyde sözcük dağarcığına sahip olmamaları düşünülmektedir. Durumu iyileştirmek için metin tanıtımı etkinlikleri ve okuma esnası bileşeninde yeni öğrenilen kelimeleri içeren diyaloglar geliştirilmiştir. Bilinmeyen kelimeler ve eş anlamlıları cümle içerisinde sıklıkla kullanılmıştır. Okuma sırası bileşenine geçildiğinde koro okuma uygulamalarına yer verilmiştir.

Araştırmacı: *Çocuklar şimdi hep beraber okuyacağız. Önemli olan metni hepimizin aynı anda okumasıdır. Bu nedenle birbirinizin okuma hızına dikkat etmeli ve arkadaşlarınızın okumasını takip etmelisiniz. Hepimiz okumalı, eksiksiz okumalı ve bir tek bir kişi okuyormuşçasına seslendirmeliyiz.*

Yukarıda îzah edilen yönerge ile okuma sürecine başlanmıştır. Yaşanan süreçte öğrenciler bazen sesli okumak yerine gözleriyle takip etmişlerdir. Araştırmacı okumayan öğrenciye bakarak tüm gruba: "Sesinizi duymak istiyorum." diyerek derse katılımlarını sağlamaya çalışmıştır. Koro okuma uygulamalarının ilk haftasında sesli okumayan, sadece gözleriyle takip eden öğrenciler olmuştur. Araştırmacı dersten sonra öğrencilerle birebir görüşerek problemi sonlandırmaya çalışmıştır. Öğrenciler derslerde çok sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Daha istekli olmak için çabalayacakları konusunda söz vermişlerdir. Araştırmacı yaşanan süreci yansıtıcı günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

Öğrenciler okurken birçok hata yapıyorlar; dikkatleri dağınık. Daha farklı bir metin seçseydim belki bu kadar sıkılmazlardı. Anadil problemi nedeniyle çocukları sürece adapte etmede zorlanıyorum. Anlamadıklarından dolayı okumak için çaba sarfetmiyorlar. Bu nedenle koro okuma çalışmalarında kolay anlayabilecekleri daha kısa metinler seçmeliyim (Yansıtıcı Günlük, 11.04.2015).

*"Köpek Balığı"*adlı metnin işlenişi esnasında tüm grubun okuma çalışmalarına zevkle katıldığı ve prozodiye dikkat ederek okumaya gayret ettiği gözlenmiştir. Aynı dersin okuma esnası bileşeninde öğrencilere pusulacıklar dağıtılarak köpek balıkları hakkında öğrendiklerini birkaç cümle ile ifade etmeleri istenmiştir. Daha sonra tüm grubun katılımıyla öğrenilen bilgiler beyaz tahta üzerine yazılmıştır. Yazılan bilgiler aşağıda gösterildiği gibidir.

KÖPEK BALIKLARI

-Köpek balıklarının dişleri sivridir.
- Köpek balıkları hastalanmazlar.
- Kocaman ağızları vardır.
- Birbirlerinden farklı uzunluktadırlar.
- Çok hızlı yüzerler.
- Yüce Allah onları güçlü yaratmıştır.
- Köpek balıklarının ağzı büyüktür.
- Bizi yiyebilirler.
- Sadece ileriye doğru yüzerler.
- Yakını görebilirler ama uzağı göremezler.
- Okyanuslarda yaşarlar.
- Denizin dibinde dinlenirler.
- Kış uykusuna yatarlar.

Şekil 20. Ders etkinliği

Araştırmacı ders boyunca öğrenilenleri tüm grubun katılımıyla tahtaya yazmıştır. Bu süreç esnasında öğrencilerin söz alabilmek için birbirleriyle yarıştıkları gözlenmiştir. Bu durum sınıf içerisinde karmaşaya neden olsa da rehberli okuma yöntemiyle işlenen derslere karşı olumlu tutum geliştirmeye başladıklarının göstergesi olarak düşünülebilir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma sürecinde daha aktif rol oynadıkları ve özgözetim yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sesli okumalar esnasında düşünme, gözden geçirme ve özdüzeltme gösteren davranışlar sergiledikleri bu bağlamda dağarcıklarındaki bilgi kaynaklarını kullanmaya çabaladıkları görülmüştür. Dersin sonunda koro okuma stratejisi uygulanarak tahtaya yazılanlar hep birlikte okunmuştur. Öğrencilerin davranışları, okumaya olan tutumlarında ve derse olan ilgilerinde pozitif gelişmeler olduğunu destekler niteliktedir. Araştırmacı ders sonrasında yaşanan süreci yansıtıcı günlüğünde şöyle ifade etmiştir:

Çocukları derse hazırlamakta biraz zorladım. Ancak ders genel olarak iyi geçti. Öğrencilerin okurken daha az hata yaptıklarını gözlemledim. Okumaya olan ilgileri arttı diye düşünüyorum. Bu durum sevindirici… (Yansıtıcı Günlük, 03.05.2015).

Okuma esnası bileşeninde metinle ilgili öğrencilerle sohbet edilmiştir. "Yasaklar" adlı metnin işlenmesi esnasında araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen diyalog şu şekilde ifade edilebilir:

Araştırmacı: *Bakalım yasakların olumsuzluğu konusunda ne görüş belirtmiş öğrenciler? Yasaklar neden vardır?*

Ali: *Öğretmenim yasaklara uymazsak hayatımız zorlaşabilir.*

Araştırmacı: *Nasıl zorlaşabilir Ali?*

Ali: *Öğretmenim sağlığımıza zararlı şeyler yersek.*

Araştırmacı: *Mesela seni sürekli caddede top oynarken görüyorum.*

Ali: *Evet. (Kısık bir ses tonuyla)*

Araştırmacı: *Dolayısıyla bu kurala uymuyorsun.*

Ali: *Evet.*

Araştırmacı: *Böyle devam edersen araba çarpabilir. Öyle değil mi?*

(…Sessizlik…)

Araştırmacı: *Okumaya devam edelim...*

(Mina okumaya devam etmek için parmak kaldırır. Araştırmacının onayı ile okumaya başlar.)

(Mina'nın okuduğu bölüm…)

Sinem:	*Bazı yasaklar çok saçma öğretmenim. Annesi Merve'ye kot pantolonu yasaklamış. Kot pantolon kızlara yakışmazmış. Böyle yasak olur mu?*
Metin:	*Benim babamda bana çizgi roman okumayı yasakladı. Ben çizgi roman okumayı çok seviyorum. Bu yasak benim hiç hoşuma gitmiyor.*
Kaya:	*Bizim orda küçük bir park var. Orda top oynamak yasak. Peki biz nerede top oynayacağız?*
Ayşe:	*Bazı öğretmenler teneffüslerde bahçede koşmaca oynamamızı yasaklıyorlar. Bahçede koşmak neden yasak olsun?*
Aysel:	*Annem olmasa benim anneannem erkek arkadaşlarımın eve gelmesini yasaklamak istiyor. Bu yasak canımı çok sıkıyor.*
Cemil:	*Bizim apartman yöneticisi evde kedi beslemenin yasak olduğunu söylüyor. Böyle yasak olur mu? Öğretmen eliyle tamam işareti yaptı. Evet gördünüz çocuklar bazı yasaklar hiç te hoş karşılanmıyor. Bunların bazılarının doğru olmadığı ortada. Bazıları ise oldukça tartışmalılar. Bir açıdan bakarsak olumlu, bir açıdan bakarsak olumsuz olabilirler.*

Şekil 21. Yasaklar adlı metinde Mina'nın okuduğu kısım

Kaynak: Sinan, Ö. (2014). *Afacanlar sınıfı yasaklar.* İstanbul: Çaışkan Arı., s. 29.

Araştırmacı: *Olumsuz olan ve hoş karşılanmayan yasaklar hakkında biraz konuşalım mı? Hoş karşılanmayan yasaklara öğrenciler örnekler vermişler: "Öğretmenim ben kedi beslemek istiyorum. Apartmanda*

kedi beslememe izin verilmiyor." gibi cümleler kurmuşlar. Sizinde hoş karşılamadığınız yasaklar var mı?

(…Sessizlik…)

Araştırmacı: *Bizim okulda da tenefüste top oynamak yasak. Bu yasağı hoş karşılıyor musunuz?*

Ali: *Hiç hoş karşılamıyoruz.*

Araştırmacı: *Ne hissediyorsunuz?*

Ayşe: *Kendimizi kötü hissediyoruz.*

Araştırmacı: *Böyle bir yasağın olması sizce mantıklı mı?*

(…Sessizlik…)

Araştırmacı: *Kimisi için mantıklı, kimisi için değil. Neden acaba? Tenefüste bahçede top oynanırsa ne olur?*

Ayşe: *Top okul bahçesinden dışarı fırlayabilir. Onu almak için dışarı kaçarsak bize araba çarpabilir.*

Araştırmacı: *Çok güzel. Başka ne olabilir.*

Ali: *Öğretmenim top kafamıza değerse yere düşebiliriz, bayılabiliriz.*

Mina: *Öğretmenim top sert.*

Araştırmacı: *Başına top çarpan öğrenci bayılabilir.*

Araştırmacı: *Peki sizin hoş karşılamadığınız yasaklar var mı? Mesela kızım eve köpek almamızı istiyor. Ancak apartmanda köpek beslenilmesine izin verilmiyor. Diyelim ki apartmanda biz ve bizim dışımızda üç aile daha köpek besledi. Ne olur?*

Mina: *Apartman çok kirlenir.*

Ali: *Öğretmenim insanlar uyuduğunda köpekler havlayabilir. O zaman insanlar rahatsız olur. Uyanabilirler.*

Araştırmacı: *Demek ki yasaklar olmalı mı?*

Öğrenciler: *Evet...*

Araştırmacı: *O halde yasakların neden uygulandığını öğrenmek için metni okumaya devam edelim.*

Yukarıda görüldüğü gibi metinle ilgili fikirler tartışılmış ve okuma amacı belirlenerek derse devam edilmiştir. Eğitim süreci boyunca farklı tür metinlerle çalışılmasının öğrencilerin okuma gelişmine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla öyküleyici ve bilgi verici metinlerden yararlanılmıştır. Rehberli okuma derslerinin neredeyse tümünde öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek, doğru, akıcı ve prozodiye uygun okumalarına model olabilmek

için yankılayıcı okuma stratejisine yer verilmiştir. Bu stratejide metnin okunması esnasında öğretmen ve öğrenciler aktif rol üstlenir. *"Mustafa Kemal'in Okul Hayatı"* adlı metnin işlenişi esnasında Mina'nın derse ilgi göstermemesi ve metni seslendirmek yerine sadece gözleriyle takip etmesi araştırmacının dikkatini çekmiştir. *"Sesini duyayım Minacığım."* uyarısıyla öğrencinin derse katılımı sağlanmıştır.

Stratejinin uygulanması esnasında işlenen metinler, prozodik olarak modellenerek okunmuştur. Araştırmacı seslendirdiği gibi okumaları konusunda grubu cesaretlendirmiş ve prozodik okumalarını sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin süreci dikkatle izledikleri, aktif katılımlarının sağlandığı ve araştırmacı tarafından bilerek yapılan hataları bulmaktan keyif aldıkları gözlenmiştir. Örneğin *"Kanguru"* adlı metnin okunması sırasında araştırmacının *"yavrularını"* sözcüğünü *"yavrusunu"* biçiminde seslendirmesini, öğrenciler düzeltmişler ve *"yavrularını"* diye yinelemişlerdir. Yapılan tartışmaların, metni anlamalarına katkı sağladığı görülmüştür. Dersler esnasında öğrencilere metinle etkileşim kurabilmeleri için not alma, altını çizme gibi çeşitli okuma-anlama fırsatları verilmiştir. Bunun sonucunda anlayarak okumaya çalıştıkları ve anlayamadıkları kısımları yeniden okuma stratejisini kullandıkları gözlenmiştir. 11.06.2015 tarihli ders esnasında okuma güçlüğü yaşayan Mina'nın prozodiye uygun okuduğu gözlenmiş bu durum yansıtıcı günlükte şöyle ifade edilmiştir:

"Mina'nın okumasına bayılıyorum. Bu derece iyi okuyabileceğini tahmin bile edemezdim. Umarım diğer öğrencilerde böyle güzel okur," (Yansıtıcı Günlük, 11.06.2015).

"Mürekkep Balığı" adlı metnin işlenişi esnasında da yankılayıcı okuma stratejisi uygulanmıştır. Hazal adlı öğrencinin metni okumaması sadece duyduğunu tekrar etmesi araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırmacı okunan yeri takip etmesi için işaret etmiş ve Hazal'ın okumasını sağlamıştır. Yine aynı metnin işlenişi esnasında resim gezisi yapılmıştır. Okuma esnası bileşenin uygulanmasından sonra metnin görselleri hakkında sohbet edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin metinde yer alan bilgileri zihinlerinde organize edebilmesine imkân sağlanmıştır. Ders sonrasında işlenen metin öğrencilere dağıtılmıştır. Böylece okulda hikâye okuma saatlerinde metni tekrar tekrar okumaları ve okuma akıcılıklarını geliştirmeleri hedeflenmiştir. Rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen süreç boyunca işlenen metinler sonrasında tekrarlı okuma stratejisini uygulamak için aynı uygulama yapılmıştır.

Birlikte yapılan okuma etkinlikleri esnasında da tahmin etme stratejisinin kullanımına yönelik ders yapılmıştır. Önbilgiler etkinleştirildikten sonra okuma amacı öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu süreçte öğrenciler, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumaları için cesaretlendirilmiştir.

Araştırmacı öğrencilerin okumaları sırasında öğretime rehber olmuş ve bâzen okuyan öğrenciye bâzen de diğer öğrencilere sorular sorarak etkileşim ortamı yaratmaya çalışmıştır.

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda çıkarım yapma stratejilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin okuma başarıları endişe düzeyindeyken daha basit çıkarımları gerektiren etkinlikler yapılmıştır. Metnin okunması esnasında genellikle cevabı metin içinde olan basit anlama soruları sorularak strateji uygulanmıştır.

Öğrencilerin okuma başarıları ilerledikçe bilinenlerden hareketle bilinmeyenlerin belirlenmesine yönelik daha üst düzeyde çıkarım etkinlikleri yapılmıştır. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilerin basit düzeyde olan çıkarımlara ilişkin soruları kolaylıkla yanıtlayabildikleri ancak üst düzey çıkarım sorularını cevaplamada çoğu kez zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler üst düzey çıkarım sorularının cevaplarını bilseler bile anadil farklılığından dolayı kendilerini yeterince ifade edemedikleri çalışma süreci boyunca gözlenmiştir.

Okuma sonrası bileşeninde genellikle olayları oluş sırasına göre sıralama, özetleme, resim gezisi, anlama sorularını cevaplama ve hikâye haritalarını doldurma etkinliği yapılmıştır. "Arı" adlı metnin işlenişinden sonra metnin görselleri tekrar incelenerek verilen bilgiler kavratılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler ve araştırmacı arasında gerçekleşen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı:	*Arılar yavrularını ilk üç gün boyunca ne ile besliyorlardı? (Metnin görselini göstererek)*
Öğrenciler:	*Süt ile arı sütü ile… (Hep birlikte…)*
Araştırmacı:	*Doğdukları zaman yavruları neye benziyordu?*
Melis:	*Beyaz kurda benziyordu.*
Araştırmacı:	*Arılar kendi kovanlarına diğer arılar girmesin diye ne yapıyorlar?*
Melis:	*Nöbet tutuyorlar.*
Araştırmacı:	*Kendi kovanlarını nasıl tanıyorlar? Başka kovanlarla karıştırmıyorlar mı?*
Mina:	*Kendi kovanlarını kokusundan tanıyorlar.*
Araştırmacı:	*Arıların en sevdiği görev nedir?*
Melis:	*Çiçek özleri tolamak.*
Araştırmacı:	*İşçi arının görevleri nedir?*
Hazal:	*Kovanda nöbet tutmak,*

Araştıarmacı: *Arı sütü üretmek, petek örmek ve yiyecek toplamak. Evet, şimdi arılar ile ilgili aklınızda kalanları verdiğim pusulacıklara yazmanızı istiyorum.*

Yukarıda belirtildiği gibi resim gezisi genellikle soru-cevap şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hatırlamakta ve ifade etmekte zorluk yaşadıkları bölümler araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin okumaları ilerledikçe araştırmacı sürece daha az müdâhil olmuş ve öğrencileri cevap vermeleri için cesaretlendirmiştir. "Ay Sarı" adlı metnin işlenişi esnasında, resim gezisi etkinliğinde öğrenciler ve araştırmacı arasında geçen diyalog şöyledir:

Araştırmacı: *Ay sarı zamanında sorumluluklarını yerine getirseydi böyle bir durumla karşılaşır mıydı? Boyu kısa kalır mıydı?*

Mina: *Hayır.*

Araştırmacı: *İlk başta kim daha uzundu?*

Öğrenciler: *Aysarı*

Araştırmacı: *Daha sonra ne oldu?*

Melis: *Aysarı sorumluluklarını yerine getirmedi. Küçük kaldı.*

Ayşe: *Öğretmenim, eğlendi, eğlendi güneş ışığına dönmedi, küçücük kaldı. Günler geçti arkadaşları yapraklarını böyle yaptılar. (Ellerini sırtına koyarak metnin görselini taklit ediyor) Aysarı da güneşe doğru bakıyordu. Oda arkadaşlarına yetişti.*

Araştırmacı: *Evet, Aysarı en sonunda arkadaşlarına yetişti. Metni kendi yaşamımızla ilişkilendirecğiz. Ondan önce şunu yapalım lütfen, resimleri tekrar inceleyelim. Daha sonra da metinden çıkardığımız dersleri pusulacıklara yazalım. Anlaştık mı?*

Öğrenciler: *Anlaştık. (Hep birlikte…)*

*(*Yukarıda ifade edilen yönerge ile resim gesizi etkinliği başlar. Araştırmacı öğrencilere metnin görsellerini göstererek sorular sorar. Öğrencilerde görsel ipuçlarından yararlanarak metinle ilgili sorulan sorulara cevap verirler)

Araştırmacı: *Metnimizin adı ne idi?*

Öğrenciler: *Aysarı! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Aysarı başlangıçta nasıl bir çiçekti?*

Ayşe: *Uzun bir çiçekti.*

Araştırmacı: *Arkadaşları mı daha uzundu? Aysarı mı?*

Ali: *Aysarı.*

Araştırmacı: *Aysarı sorumluluklarını biliyor muydu?*

Mina:	*Hayır.*
Araştırmacı:	*Sorumluluğu neydi?*
Melis:	*Güneşe bakması. Güneşin yüzüne dönmesi.*
Araştırmacı:	*Güneş ışığından faydalanması.*
Araştırmacı:	*Sorumluluklarını yerine getirdi mi?*
Hazal:	*Hayır. Aysarı arkadaşlarından daha büyüktü. Şimdi arkadaşları ondandaha büyük.*
Araştırmacı:	*İlk başta arkadaşlarından daha uzundu. Sonra ne oldu? Arkadaşları onu geçti mi?*
Öğrenciler:	*Eveet! (Hep birlikte…)*
Araştırmacı:	*Bir gün uyanınca ne oldu?*
Mina:	*Aysarı küçük kaldı. Arkadaşları ondan daha büyüktü.*
Araştırmacı:	*Arkadaşları onu geçmişti. Aysarı ne yaptı?*
Mina:	*Güneşe yüzünü verdi. Güneşten faydalandı. Arkadaşlarının boyuna yetişti.*
Araştırmacı:	*Bunun için kimden yardım istemişti?*
Öğrenciler:	*Arkadaşlarından! (Hep birlikte…)*
Araştırmacı:	*Nasıl bir yardım istedi?*
Ali:	*Yapraklarını kaldırmak için. Yüzünü güneşe dönmesi için.*
Araştırmacı:	*Yüzünün güneş alması için arkadaşlarının yapraklarını çekmesi gerekiyordu. Çektiler mi? Arkadaşları ona yardım etti mi?*
Öğrenciler:	*Eveeet! (Hep birlikte…)*
Araştırmacı:	*Şimdi herkese bir pusulacık vereceğim. Günlük hayattaki sorumluluklarınızı biliyor musunuz?*
Öğrenciler:	*Sessizlik.*
Araştırmacı:	*Sizin günlük hayattaki sorumluluklarınız nelerdir? Mesela Aysarı'nın sorumluluğu güneş ışığından yararlanmaktı. Peki sizin sorumluluklarınız var mı?*
Öğrenciler:	*Eveeet! (Hep birlikte…)*
Araştırmacı:	*Herkes hayatta ki sorumluluğunu söylesin. Mesela senin sorumlulukların nelerdir?*
Hazal:	*Öğretmenim kardeşlerime bakmak; ödevimi yapmak; anneme yardım etmek; tırnaklarımı kesmek; kendime bakmak*
Araştırmacı:	*Söyle bakalım Melis. Senin aklına neler geliyor?*

Melis:	*Kardeşime bakmak, saçımı taramak, elimi yüzümü yıkamak, anneme yardım etmek, tırnaklarımı kesmek, ödevimi yapmak.*
Araştırmacı:	*Çok güzel. Kişisel bakımının sana yüklediği sorumluluk var. Bir de okul sorumluluğun var. Senin sorumlulukların nedir Mina?*
Mina:	*Banyo yapmak. Sağlıklı şeyler yemek.*
Araştırmacı:	*Sağlıklı şeyler yemezsen ne olur? Sende Aysarı gibi küçük kalır mısın?*
Mina:	*Evet.*
Araştırmacı:	*Söyle bakalım Ali.*
Ali:	*Kendime bakmak; ödevimi yapmak; kardeşlerime bakmak; sağlıklı şeyler yemek.*
Ayşe:	*Banyo yapmak, kendime bakmak, kardeşlerime bakmak, annemin sözünü dinlemek, ödevimi yapmak, derslerimi çalışmak, sağlıklı beslenmek.*
Mina:	*Okula gitmek.*
Melis:	*Sınavlarımıza iyi çalışmak.*
Araştırmacı:	*Bunları hepsi bizim sorumluluğumuz mu?*
Öğrenciler:	*Eveeet! (Hep birlikte...)*
Araştırmacı:	*Peki sorumluluklarımızı yerine getirmezsek ne olur?*
Melis:	*Küçük kalırız.*
Araştırmacı:	*Evet. ilk olarak sağlıklı beslenmezsek küçük kalırız.*
Mina:	*2. olarak sağlığımızı kaybederiz.*
Araştırmacı:	*Başka?*
Ali:	*Banyo yapmazsak kirli oluruz.*
Araştırmacı:	*Sorumluluklarımızı yerine getirmezsek. Ödevlerimizi yapmazsak ne olur? Evet Hazal.*
Hazal:	*Sınavlarda kalırız.*
Ayşe:	*Arkadaşlarımızın gerisinde kalırız.*
Araştırmacı:	*Peki, sağlıklı besinler tüketmezsek ne olur?*
Hazal:	*Öğretmenim benim amcam hep bakkaldan abur-cubur yediği için boyu kısa kaldı.*
Araştırmacı:	*Çok güzel bir örnek. Amcası sağlıklı besinler tüketmediği için boyu kısa kalmış. Peki, boyumuzun uzaması için ne yapmamız gerekiyor?*
Ali:	*Sağlıklı şeyler yememiz gerekiyor.*

Araştırmacı: *Sağlıklı gıdalar tüketmemiz gerekiyor. Bakkaldan aldığımız çitos, cips, kraker bunların faydası var mı?*

Öğrenciler: *Hayuır! (Hep birlikte…)*

Araştırmacı: *Hiçbir faydası yokmuş. Metinden çıkardığımız dersi, metinden öğrendiklerimiz yazalım. Eskiden nasıl hatalar yapıyoyordun? Bu metni okuduktan sonra hayatında neler değişti? Okuduğumuz metni kendi hayatınızla ilişkilendirin. Metnin bize ne faydası oldu? Bunları yazmanızı istiyorum. Anlaştık mı?*

Öğrenciler: *Eveeet! (Hep birlikte…)*

Belirtildiği gibi resim gezisi yapılarak öğrencilerin okuduklarını zihinlerinde daha iyi organize edebilmeleri sağlanmıştır. Okuma sonrası yaşanan süreçte etkin katılımın sağlandığı bunun yanı sıra dinleme, düşünme, konuşma, karşılaştırma ve yanıtlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Araştırma sürecinin ilk iki ayında öğrencilerin birçok yazım hatası yaptıkları gözlenmiştir. 29.03.2015 tarihli ders esnasında öğrencilerin metinle ilgili okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar şöyledir:

(….)

Araştırmacı: *Evet yazdınız sanırım. İlk sorumuz; "Ezgi derse neden geç kaldı?"*

Mina: *Meydanda otomobil sürüsü motora çarptı. Ezgi de koşarak okula gitti.*

Ayşe: *Çünkü otombilbisklete arkadan çarptı. O yüzden Ezgi de geç kaldı.*

Araştırmacı: *Evet. Çok güzel. Oku bakalım Melis.*

Melis: *Otomobil motobislete arkadan çarmış. Ezgi de onun için korkmuş.*

Araştırmacı: *Korkmuş ve okula geç kalmış. Şimdi sen oku Ali.*

Ali: *Çünkü iki otomobil birbirine arkadan çarptılar. O yüzden Ezgi korktu. Geç kaldı okula.*

Araştırmacı: *Evet ikinci sorumuz: "Kaza nasıl meydana gelmiş?" Oku bakalım Melis. Bu soruyu nasıl yanıtladın?*

Melis: *Motosiklet sürücüsünün kurallara uyması nedeniyle oldu.*

Araştırmacı: *Uyması mı uymaması mı nedeniyle oldu.*

Melis: *Uymaması öğretmenim.*

Araştırmacı: *Motosiklet sürücüsünün kurallara uymaması nedeniyle oldu. Evet ikinci soruyu cevaplayalım. "Kaza nasıl meydana gelmiş?"*

Mina: *Otombil motora çarpmış.*

Ali: *Otomonbil arkadan motora çarptı.*

Ayşe: *Bir otomobil sürücüsü motosiletiye arkadan çarptı.*

Araştırmacı: *Evet 3. Soruyu cevaplıyoruz. "Yayaların uyması gereken trafik kuralları nelerdir? Neler yazdın Melis? Oku bakalım.*

Melis: *Kırmızı ışık yanınca dururuz. Sarı ışık yanıca kendimizi hazırlarız. Yeşil ışık yanınca geçeriz.*

Araştırmacı: *Evet Melis yazmışsın ama biraz eksik olmuş. Yarım artı veriyorum sana. Biraz daha dikkatli okuyacağını düşünüyorum. Devam edelim. Ayşe.*

Ayşe: *Trafik ışıları ve lehalarına dikat etmeliyiz.*

Araştırmacı: *Güzel, oku bakalım Mina.*

Mina: *Trafik kurallarına uymalıyız, üst geçilerden geçmeliyiz. Işıklada kurallara uymalıyız. Önce solumuza sonra sagımıza sonra tekrar solomuza bakmalıyız.*

Araştırmacı: *Gayet güzel. Şimdi de sen oku Ali*

Ali: *Dikatli olmalıyız. Kırmızı da durmalı, sarı da hazır olmalıyız. Yeşil yanıca da geçmeliyiz.*

Yukarıda da görüldüğü gibi öğrencilerin okudukları metinle ilgili sorulan sorulara verdikleri cevaplarda birçok yazım hatası yaptıkları belirlenmiştir. Aynı gün dersten sonra yazılı cevaplar incelenmiş ve ilerleyen derslerde yazma etkinliğine daha fazla zaman ayrılmasına karar verilmiştir. Süreç yansıtıcı günlükte şöyle ifade edilmiştir:

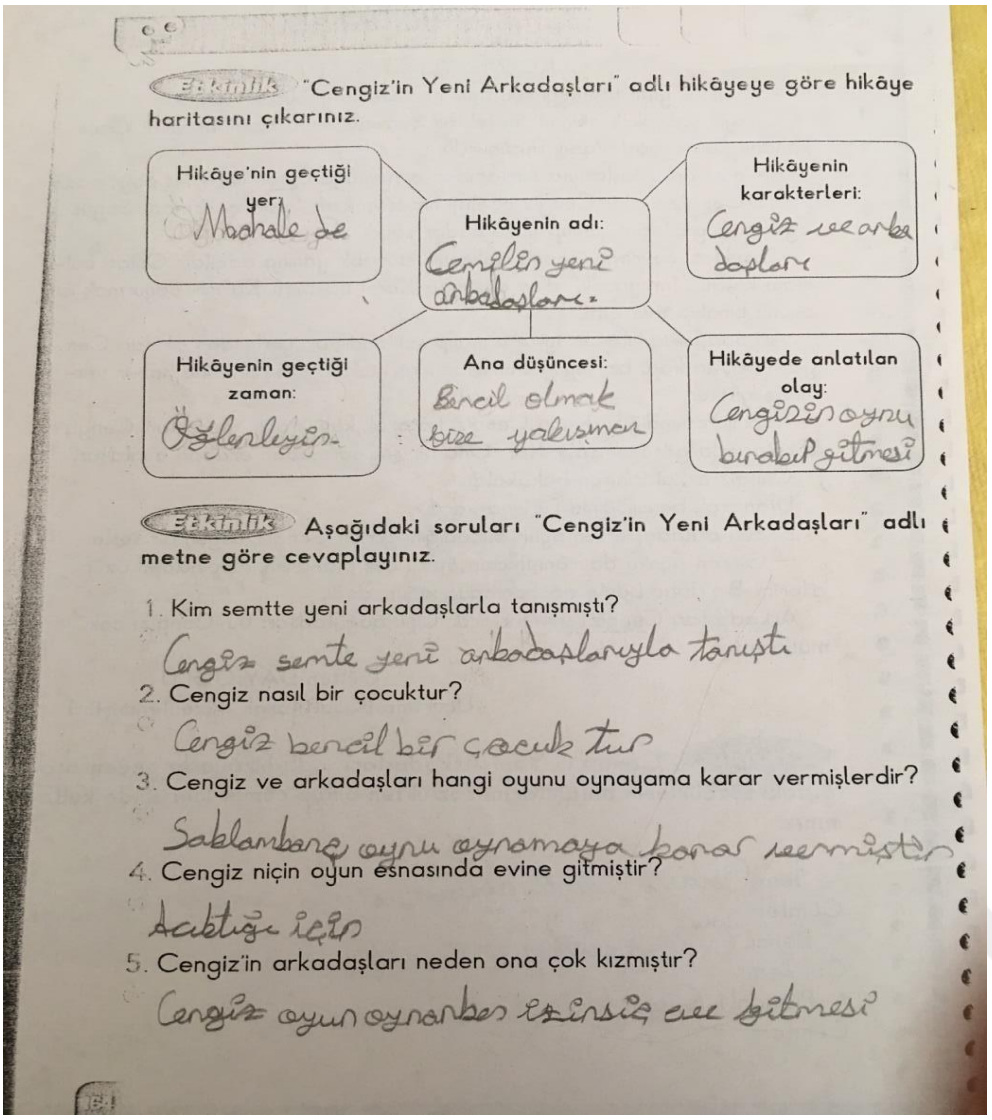
> *Öğrenciler gittikten sonra yazdıkları cevapları inceledim. Sadece 3-5 ayda okuma- yazmalarını ne kadar geliştirebilirim bilmiyorum. Tüm grubun pusulacıklarında yanlış ve eksik yazılan kelimeler, anlatım bozuklukları, noktalama eksikleri gibi birçok hata var. Çocukların anadili farklı doğru düşünseler bile doğru ifade edemiyorlar. Umutlu olduğumu söyleyemem. Sürecin ne göstereceğini merak ediyorum (Yansıtıcı Günlük, 10. 03. 2015).*

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde öğrencilere okunan bölümü birkaç cümleyle özetlemeleri için pusulacıklar dağıtılmıştır. Her bir öğrenci kendi özetini arkadaşlarına okumuş eleştiriler, doğrulamalar ve eklemeler grup üyeleri tarafından metne dayanarak yapılmıştır. Okunan bölümle ilgili sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmıştır. Bu süreç öğrencileri okumaya motive etmek ve cesaretlendirmek için gerçekleştirilmiştir. Bazen okuma esnasında bazen de okuma sonrasında yararlanılan özetleme stratejisi, öğrencinin okuduklarını hatırlamasını ve önemli olan durumları zihninde düzenleyerek ifade etmesini gerektirir. Özetlerde birçok gereksiz ayrıntıya yer verildiği görülmüştür. Uygulama boyunca öğrencilerin metnin özetini çıkarmak için çabaladığı ancak ana fikri bulma sürecinde zorlandığı görülmüştür. Metni özetleyemedikleri, olayları konuşma diyalogları şeklinde aktardıkları gözlenmiştir. Öğrenciler ana fikri bulmak yerine detaylara yer vermiş vegereksiz

açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu nedenle hikâye haritalarının kullanılmasının etkili olabileceği düşünülmüştür. Araştırmacı yaşanan süreci yansıtıcı günlükte şu şekilde izâh etmiştir:

> *Öğrencilerin okumaları biraz daha iyi oldu. Ancak çıkardıkları özetler anlaşılır değil. Özetlerde birçok anlatım bozukluğu var. Metni kendi cümleleriyle anlatamıyorlar. İki dilli olmaları çok büyük bir sıkıntı. Hikâye haritalarına sıklıkla yer veririsemdurumu biraz daha düzeltebileceğime inanıyorum (Yansıtıcı Günlük, 05.04.2015).*

Araştırmacı hikâye haritalarını kullanarak öğrencilerin, metnin ilişkilerini öğrenmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Uygulama sürecinde hikâye haritası özetleme stratejisi ile ilişkilendirilmiştir. Metnin tamamının okunmasından sonra özetleme çalışması için hikâye haritası yaprakları kullanılmıştır. Hikâye haritasını doldurma esnasında öğrencilerden metnin görselleri ve ipuçlarını düşünerek hikâyeyi hatırlamaları istenmiştir. Böylece metinle etkileşim kurmaları sağlanarak okudukları hakkında düşünmeleri amaçlanmıştır. Her öğrenci araştırmacı tarafından dağıtılan hikâye haritasını doldurmuştur. Daha sonra sorulan her soru araştırmacı tarafından sesli olarak okunmuş öğrencilerde yazdıkları cevapları tüm grubun duyabileceği şekilde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sürece ilgiyle katılımları sağlansa da söz almada ısrarcı tutumlar sergilemeleri zaman zaman kargaşaya neden olmuştur. “Cengiz’in Arkadaşları” adlı metnin işlenişi esnasında, okuma sonrası bileşeninde uygulanan hikâye haritası örneği şöyle gösterilebilir.



Etkinlik "Cengiz'in Yeni Arkadaşları" adlı hikâyeye göre hikâye haritasını çıkarınız.

Hikâye'nin geçtiği yer: Mahalle de

Hikâyenin adı: Cengiz'in yeni arkadaşları.

Hikâyenin karakterleri: Cengiz ve arkadaşları

Hikâyenin geçtiği zaman: Öğlenleyin

Ana düşüncesi: Bencil olmak size yakışmaz

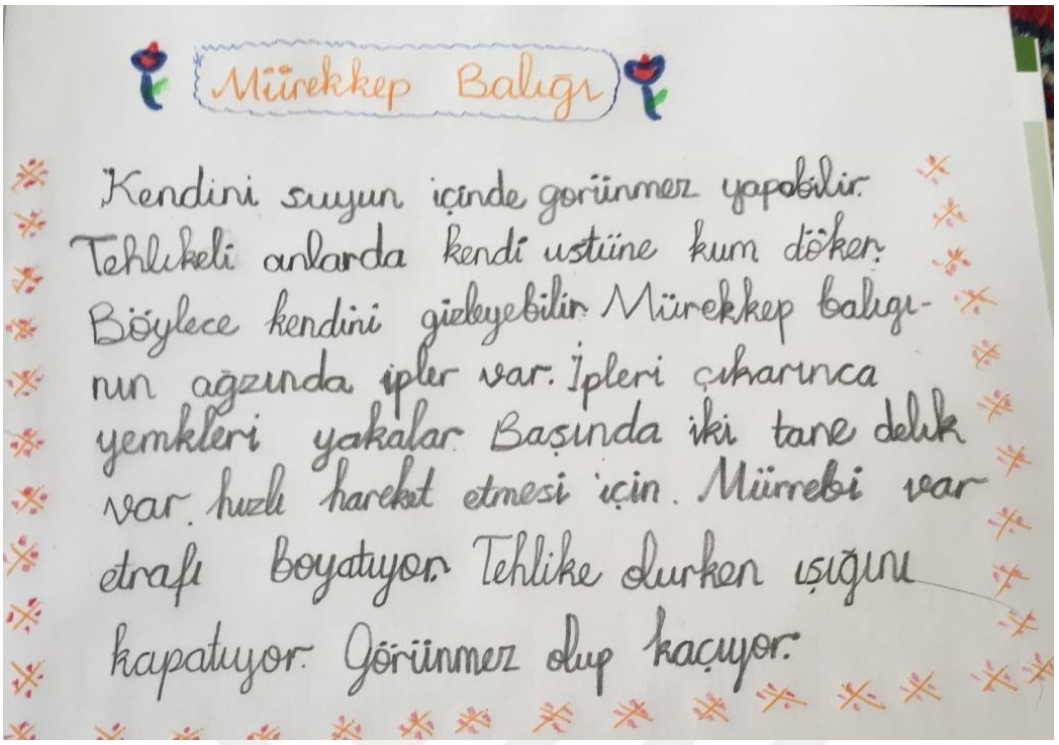
Hikâyede anlatılan olay: Cengiz'in oyunu bırakıp gitmesi

Etkinlik Aşağıdaki soruları "Cengiz'in Yeni Arkadaşları" adlı metne göre cevaplayınız.

1. Kim semtte yeni arkadaşlarla tanışmıştı?
Cengiz semte yeni arkadaşlarıyla tanıştı
2. Cengiz nasıl bir çocuktur?
Cengiz bencil bir çocuktur
3. Cengiz ve arkadaşları hangi oyunu oynayama karar vermişlerdir?
Saklambaç oyunu oynamaya karar vermiştir
4. Cengiz niçin oyun esnasında evine gitmiştir?
Acıktığı için
5. Cengiz'in arkadaşları neden ona çok kızmıştır?
Cengiz oyun oynarken evine gitmesi

Şekil 22. Hikâye haritası örneği

Yaşanan süreçte hikâye haritaları ve özetleme stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığı belirlenmiştir. İlk derslerse çalışma grubunun özet çıkarmasına ilişkin ön bilgilerinin yeterli olmadığı düşünülürse öğrencilerin gösterdiği çaba rehberli okuma yöntemiyle yaşanan sürecin pozitif etkileri olarak düşünülebilir.



Şekil 23. "Mürekkep Balığı" adlı metnin işlenmesi esnasında yazılan özetlerden biri

Soru üretme stratejisi; okunan metnin anlamına erişmeyi sağlayan sorular ve yanıtlarla gerçekleşmektedir. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde bu stratejiden okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında yararlanılmıştır.

Dersler incelendiğinde öğrencilerin ürettiği soruların genellikle cevabı metin içinde olan basit anlama soruları olduğu görülmüştür. Araştırmacı soru üretme stratejisini uygularken önce basit anlama sorularını daha sonra derinlemesine anlama sorularını sormuştur. Bu süreçte öğrencilerin ürettiği basit anlama soruları genellikle şöyledir:

1. *Metnimizin adı nedir?*
2. *Metnin yazarı kimdir?*
3. *Metinde geçen karakterler kimlerdir?*
4. *Metin nerede geçmektedir?*
5. *Metnin kahramanı kimdir?*
6. *Metinde anlatılan olay ne zaman gerçekleşmiştir?*

Soru üretme stratejisinin amacı öğrencilerin basit anlama sorularından yola çıkarak derinlemesine anlama sorularını sormasını ve cevaplamasını sağlamaktır. Bu süreçte, analiz-sentez yapmayı, yorumlamayı, çıkarım yapmayı ve geçmiş bilgilerini kullanmayı öğreneceklerdir.

"Salyangoz Evi" adlı metnin işlenmesi esnasında öğretmen ve öğrenciler arasında soru üretme stratejisine ilişkin geçen diyalog şöyledir.

Araştırmacı: *Salyangozun başına nasıl bir olay geliyor?*

Melis: *Salyangoz ve 3 arakadaşı yağmura yakalanmış. Salyangoz hemencecik evine saklanmış. Sonra yağmur dinmmiş. Salyangoz çıkınca, arkadaşlarının perişan halini görünce biraz düşünmüş. Allah'tan benim bir evim var. Beni yağmurdan koruyor. Artık hiç üzülmeyeceğim! demiş.*

Araştırmacı: *Peki çok güzel. Çocuklar metni daha iyi anlamak için yazara ne gibi sorular sorarsınız?*

Melis: *Metnin adını, metinde ne olaylar geçtiğini sorarım.*

Araştırmacı: *Peki Mina, sen nasıl sorular sorarsın?*

Mina: *Hikâyenin geçtiği yeri ve kahramanları sorarım.*

Araştırmacı: *Çok güzel şimdi bu soruları birbirinize karşılıklı sormanızı ve cevaplamanızı istiyorum.*

(……)

Soru üretme stratejisini uyguladığımda öğrencilerin metne dayanarak sorular üretmelerini istedim. Bugün Mina ve Melis'le gerçekleştirdiğim derste metni daha dikkatli okuduklarını ve gayet iyi anlattıklarını fark ettim. Bu durum gâyet güzel (Yansıtıcı Günlük, 30.05.2015).

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda çıkarım yapma stratejilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin okuma başarıları endişe düzeyinde İken daha basit çıkarımları gerektiren etkinlikler yaplmıştır. Metnin okunması esnasında genellikle cevabı metin içinde olan basit anlama soruları sorularak strateji uygulanmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilerin basit düzeyde olan çıkarımlara ilişkin soruları kolaylıkla yanıtlayabildikleri ancak üst düzey çıkarım sorularını cevaplamada çoğu kez zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin üst düzey çıkarım sorularının cevaplarını bilseler bile anadil farklılığından dolayı zorlu metinlerde kendilerini yeterince ifade edemedikleri gözlenmiştir. Ancak eğitsel düzeylerine uygun olan metinlerde, daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür. Mina ile gerçekleştirilen bireysel derste *"Ebe Nerede?"* adlı metnin işlenişi esnasında çıkarımda bulunma stratejisine ilişkin yaşanan süreç şöyle ifade edilebilir:

(…..)

Araştırmacı: *Nasılsın? İyi misin?*

Mina: *İyiyim.*

Araştırmacı: *Yeni bir metin işleyeceğiz. Metnimizin adı ne?*

Mina: *Ebe Nerede?*

Araştırmacı: *Sen ebe oynamayı severmisin?*

Mina: *Evet.*

Araştırmacı: *Ebe oynarken neler yaparız?*

Mina: *Saklanırız.*

Araştırmacı: *Başka? "Ebe nerede?" oyununun kuralları nelerdir? Aklına gelen şeyleri benimle paylaşır mısın?*

Mina: *Gözümüzü kapatırız, sayı sayarız.*

Araştırmacı: *Çok güzel. Resimleri inceleyelim. Neler görüyorsun?*

Mina: *Bu kıza arkadaşları kızmış olabilir.*

Araştırmacı: *Peki neden kızmış olabilir?*

(Sessizlik…)

Araştırmacı: *Arkadaşlarının ona neden kızdığını öğrenmek için metni okuyalım. (Mina okumaya başlar)*

> Ebe Nerede? Cansu yeni taşındıkları evi çok sevdi. Hemen birçok arkadaş edindi. Arkadaşlarıyla birbirlerini çok sevdiler. Hergün buluşup birlikte oyun oynuyorlardı. O gün de saklambaç oynayacaklardı. Sayıştılar. Cansu ebe oldu. Söğüt ağacına yumulup 100'e kadar saydı. "Önüm, arkam, sağım, solum ebe!" diye bağırdı. Çevresine baktı. Kimseyi göremedi. Karnı çok acıkmıştı. Ebeliği hiç sevmiyordu. Doğru eve gitti. Karnını doyurmaya başladı. Çocuklar saklandıkları yerde sıkılmaya başladılar. Teker teker ortaya çıkınca Cansu'yu aradılar. Bulamayınca başına kötü birşeyin geldiğini düşündüler. Annesine haber vermeye gittiler.

Araştırmacı: *Neden annesine haber vermeye gitmişler?*

Mina: *Cansu'nun kaybolduğunu sanmışlar.*

Araştırmacı: *Peki Cansu gerçekten kaybolmuş mu?*

Mina: *Hayır! Eve gitmiş.*

Araştırmacı: *Cansu neden eve gitmiş?*

Mina: *Karnını doyurmak için. Çok acıkmış, koşarak eve gitmiş.*

Araştırmacı: *Cansu'nun ebe oynarken yaptığı bu davranış sence doğru bir davranış mı?*

Mina: *Hayır! Arkadaşlarına haber verip izin aldıktan sonra gitmeliydi.*

Araştırmacı: *Arkadaşlarının tepkisi sence ne olur?*

Mina: *Kapıyı çalarlar. Cansu açar. Arkadaşları şaşırır.*

Araştırmacı: *Neden şaşırmış olabilirler?*

Mina: *Çünkü Cansu'yu evde bulmuşlar.*

Araştımacı: *Cansu'yu evde buldukları için şaşırmış olabilirler. Okumaya devam edelim. Peki arkadaşları bu sürecin sonunda ne yaparlar? Cansu'dan küserler mi?*

Mina: *Hayır! Kızarlar.*

Araştırmacı: *Sen böyle bir durumla karşılaşırsan, arkadaşın sana böyle bir davranışta bulunursa ne yaparsın? Küser misin?*

Mina: *Hayır. Özür dilemesi yeterli.*

Araştırmacı: *Devam edelim bakalım. (Mina okumaya devam eder…)*

Hepsi korku içindeydi. Kapıyı çaldılar. Fakat kapı açılınca karşılarında Cansu'yu gördüler. Ve donakaldılar. Hiçbir şey söylemeden oradan ayrıldılar. Cansu ne yapacağını şaşırmıştı. Arkalarından bakakaldı. Utancından günlerce evden çıkmadı. Arkadaşlarını pencereden izledi. Bir gün koşarak evden çıktı. Arkadaşlarına yaptığından çok utanmıştı.

-Hepinizden özür diliyorum. Bundan sonra kuralları uygulayacağıma söz veriyorum.
Dedi. Arkadaşları Cansu'yu seviyorlardı. Onu affettiler. Cansu da çok mutlu oldu.

Araştırmacı: *Senin söylediğin gibi eve gittiklerinde Cansu'yu görmüşlerdi. Cansu ilk başta onlardan özür dilemiş mi?*

Mina: *En sonda özür dilemiş. Arkadaşları Cansu'yu görünce şaşırmışlar ve ordan ayrılmışlar. Cansu'da kapıyı kapatıp eve girmiş. Her sabah arkadaşlarını pencereden izliyormuş. Sonra bir gün koşarak dışarıya çıkmış. Arkadaşlarından özür dilemiş. Bir daha öyle yapmayacağım. Arkadaşları da Cansu'yu seviyormuş. Onu affetmiş.*

Yukarıda Mina adlı öğrencinin metin ile ilgili doğru tahmin ve çıkarımlarda bulunduğu görülmüştür. Öğrencinin ilk kez, okuduğu bu metni anlatabilecek kadar dikkatle okuduğu ifade edilebilir. İlk derslerde çok sıkılan ve derslerin bir an önce bitmesini arzulayan Mina'nın bu başarısı yöntemin olumlu etkilerini yansıtmaktadır.

Rehberli okuma yöntemi ile gerçekleşitirilen işleniş sürecinde öğrencilerin ilk derslerde sıkıldıkları daha sonra da katılımlarının arttığı gözlenmiştir. Okuma gelişimleri ilerledikçe yapılan uygulamalara ve kullanılan stratejilere daha yoğun ilgi ve istekle katılmaları yaşanan sürecin pozitif etkileri olarak görülmektedir. Bu bağlamda rehberli okuma yönteminin sadece okuma başarısını attırdığı değil öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine imkân veren bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Rehberli Okuma Yöntemi'ni Uygulama Süreci Boyunca Anlama Becerilerindeki Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. alt probleminde, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin uygulama süreci boyunca anlama becerilerinde ki gelişim düzeyleri ele alınmıştır. Bu tema altında öğrencilerinin okuma gelişim düzeylerini belirlemek için yanlış analiz envanteri kullanılarak gerçekleştirilen ara değerlendirmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1.3.1. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerini değerlendirmek için öğrencilere 15 Mart 2015 tarihinde "Reklamlar" adlı metin sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilerin yavaş okuması ve birçok okuma hatası yapıyor olmaları nedeniyle metnin bir kısmı okutulmuştur. Birinci ara değerlendirme de okuma düzeylerini belirlemek için seslendirme ve anlama ölçeğinde aynı metin kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri

Okuma Metninin Adı: *Reklamlar* Metindeki Toplam Kelime Sayısı: *113*

Metinde Okunan Toplam Kelime Sayısı: 60

Metnin Okutulduğu Sınıf Düzeyi: 1

Yanlış Analiz Envanterinin Uygulandığı Öğrencilerin Sınıf Düzeyi: 3

Metnin Geçtiği Kitap: MEB İlköğretim Ders ve Çalışma Kitabı2015 (Harf Yay.)

Kitabın Yazarları: Gülcan DEĞİRMENCİ, Fatma KARAFİLİK

Basit Anlama Soruları:

1-) Metne göre televizyonda her gün ne izleriz?

Cevap: Reklamları izleriz.

2-) Reklamda gördüğümüz her ürünü satın almalı mıyız? Neden?

Cevap: Hayır almamalıyız. İhtiyacımız yoksa boşa para harcamış oluruz.

Derinlemesine Anlama Soruları:

3-) Sizce reklamlar bize ne gibi faydalar sağlar?

Cevap: Ürünler hakkında bilgi edinmemizi ve ürünleri tanımamızı sağlar.

4-) Ürünleri satın almadan önce inceler misiniz? Neden?

Cevap: Evet incelerim çünkü ürün bozuk olabilir ya da son kullanma tarihi geçmiş olabilir.

5-) Ürünleri satın alırken nelere dikkat edersiniz?

Cevap: Kaliteli olmasına ve fiyatının uygun olmasına dikkat ederim.

5.1.3.1.1. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Rehberli okuma grubunda olan öğrencilere 113 kelimeden oluşan "Reklamlar" adlı metnin ilk iki sayfası (60 kelimesini) sesli olarak okutulmuştur. Bu ölçekten elde edilen bulgular aşağıda Tablo 23'de izâh edilmiştir.

Tablo 23.

Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Reklamlar" Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Okuma Metninin Adı	Kelime Sayısı	Öğrencinin Adı-Soyadı	Hatalı Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Kelime Tanıma Yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Düzeyi
Reklamlar	60	Ali	7	2dk 5sn	%90-	EndişeDüzeyi
		Mina	5	1dk 43sn	%91	ÖğretimDüzeyi
		Ayşe	6	1dk 45sn	%90-	EndişeDüzeyi
		Hazal	6	2dk 54sn	%90-	Endişe Düzeyi
		Melis	4	1dk 47n	%93	ÖğretimDüzeyi

Tablo 23'e göre; Ali'nin metni 2 dk 5 sn'de 7 hatayla; Mina'nın 1 dk 43 sn'de 5 hatayla; Ayşe'nin 1 dk 45 sn'de 6 hatayla; Hazal'ın 2 dk 54 sn'de 6 hatayla ve Melis'in 1 dk 47 sn'de 4 hatayla okuduğu belirlenmiştir. Ali, Ayşe ve Hazal Endişe Düzeyi'nde (%90-) okurken Mina (%91) ve Melis (%93) Öğretim Düzeyi'nde okumuşlardır. Sonuç olarak çalışma grubundaki öğrencilerin 3. sınıf düzeyinde sesli okuma becerilerine sahip olmadıkları ve 1. sınıf düzeyinde okudukları söylenebilir.

5.1.3.1.2. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulama sürecinde çalışma grubundaki öğrencilere ilkokul 2. sınıf düzeyindeki "Reklamlar" adlı metin okutulmuştur. Daha sonra basit anlama düzeyini ölçen 2 soru ve derinlemesine anlama düzeyini ölçen 3 soru sorulmuştur. Öğrencilerin aldıkları puanlar ve başarı durumları aşağıda Tablo 24'de ifade edilmiştir.

Tablo 24.

Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Reklamlar" Adlı Parçadaki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Anlama Soruları	Öğrencinin Adı	Öğrencinin Aldığı Puan	Öğrencinin Alableceği Maxsimun Puan	Öğrencinin Aldığı Toplam Puan	Öğrencinin Başarı Yüzdesi ve Başarı Düzeyi
1. Metine göre televizyonda her gün ne izleriz?	Ali	2	2	Ali 7	%53 Endişe Düzeyi
	Mina	2			
	Ayşe	2			
	Hazal	2			
	Melis	2			
2. Reklamda gördüğümüz her ürünü satın almalı mıyız? Neden?	Ali	1	2	Mina 11	%84 Öğretim Düzeyi
	Mina	2			
	Ayşe	0			
	Hazal	1			
	Melis	2			
3. Sizce reklamlar bize ne gibi faydalar sağlar?	Ali	1	3	Ayşe 6	%46 Endişe Düzeyi
	Mina	2			
	Ayşe	1			
	Hazal	2			
	Melis	3			
4. Ürünleri satın almadan önce inceler misiniz? Neden?	Ali	1	3	Hazal 10	%76 Öğretim Düzeyi
	Mina	2			
	Ayşe	1			
	Hazal	2			
	Melis	2			
5. Bir ürünü satın alırken nelere dikkat edersiniz?	Ali	2	3	Melis 11	%84 Öğretim Düzeyi
	Mina	3			
	Ayşe	2			
	Hazal	3			
	Melis	2			

Tablo 24'te çalışma grubundaki öğrencilerin sorulan sorulara cevap verebilme düzeyleri gösterilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde tüm öğrencilerin "Metne göre televizyonda her gün ne izleriz?" sorusunu: "Reklamları izleriz." ifadesiyle yanıtladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin tümünün bu soruyu doğru cevaplayarak 2'şer puan aldıkları tespit edilmiştir.

"Reklamda gördüğümüz her ürünü satın almalı mıyız? Neden?" sorusuna öğrencilerin farklı cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Bu soruya Melis ve Mina tam olarak doğru cevap verirken Ali ve Hazal eksik bilgi içeren cevaplar vermişlerdir. Ayşe ise soruyu tamamen yanlış cevaplamıştır. Mina ve Melis 2'şer puan alırken Ali ve Hazal 1'er puan almış, Ayşe ise hiç puan alamamıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle îzah edilebilir:

Mina: *Hayır ihtiyacımız yoksa almamalıyız. Çünkü boşuna para harcarız.*

Melis: *Almamalıyız. Eğer alırsak babamızın parasını boşa harcamış oluruz.*

Ayşe: *Alabilliriz. Mesela babam 1 TL verdi. Kardeşim ve bana kek aldım. Hemde hiç aç değildim.*

Ali: *Bazen almalıyız, bazen almamalıyız. Çünkü canımız çok çekerse alabiliriz. Babamız para yok derse almasakta olur.*

Hazal: *Çikolata, abur cubur almamalıyız midemiz ağrıyabilir. Ama kardeşimiz durmuyorsa sussun diye alabiliriz.*

"Sizce reklamlar bize ne gibi faydalar sağlar?" sorusunu Melis tam olarak cevaplayıp 3 puan alırken diğer öğrenciler eksik bilgi içeren cevaplar vermişlerdir. Mina ve Hazal 2'şer puan alırken Ali ve Ayşe 1'er puan almışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Melis: *Ürünlerlerle ilgili bize bilgi verir. Özelliklerini anlatır. Yeni çıkan ürünleri tanıtır. Bizde ihtiyacımız varsa gidip alırız. İndirimde olanlarıda tanıtır.*

Mina: *Yeni çıkan ürünleri anlatır. Bizde bakkala geldiğinde ihtiyacımız varsa alırız.*

Hazal: *Eğer yeni çıkmışsa alalım diye hoşumuza giden şeyler anlatır. Bazen deterjan çok beyaz yapıyor der. Annem ister, babam da büyük bakkala gittiğinde alır.*

Ayşe: *Yeni çıkan eşyaları tanıtır.*

Ali: *Yeni çıkan yiyecekleri ve içecekleri tanıtır.*

*"*Ürünleri satın almadan önce inceler misiniz? Neden?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde Mina, Melis ve Hazal'ın 2'şer puan aldığı, Ali ve Ayşe'nin ise 1'er puan aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle îzah edilebilir:

Mina: *Evet incelerim. Çünkü son kullanma tarihi geçmiş olabilir.*

Melis: *İncelerim. Eğer bozuksa satın almam.*

Hazal: *Evet incelerim. Tarihine bakarım, geçmişse almam çünkü zehirlenebilirim.*

Ali: *Bazen incelerim, bazen incelemem. Çünkü derse geç kalmayayım diye.*

Ayşe: *Ben incelemek istiyorum ama kantinde ki amca izin vermiyor. Onun için hemen alıp çıkıyorum.*

“Bir ürünü satın alırken nelere dikkat edersiniz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde Mina ve Hazal’ın 3’er puan aldığı belirlenmiştir. Ali, Ayşe ve Melis bu sorudan 2’şer puan almışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Ali: *Son kullanma tarihine bakarım. Kağıdı yırtılmışsa almam.*

Ayşe: *TSE damgasına ile son kullanma tarihine bakarım.*

Hazal: *Bozuk olamamasına ve son kullanma tarihine dikkat ederim. Garanti belgesinin olup olmadığını kontrol ederim. Birde eğer paketi açılmışsa satın almam.*

Melis: *Son kullanma tarihine bakarım. Öteki bakkala da gidip sorarım. Hangisi daha ucuzsa onu alırım.*

Mina: *TSE damgasına bakarım. Tarihine bakarım. Tarihi geçmişse almam. Elimle dokunurum, kırık mı değil mi bakarım. Garanti belgesi var mı? diye sorarım.*

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde soruların tümüne tam olarak doğru cevap veremedikleri, eksik bilgi içeren cevaplar verdikleri veya cevaplayamadıkları söylenebilir. Sonuçlar analiz edildiğinde Ali’nin 7, Ayşe’nin 6 puan alarak %46 okuduğunu anlama başarısıyla endişe düzeyinde okudukları belirlenmiştir. Ali ve Ayşe’nin 1. ara değerlendirme etkinliği bağlamında okuma becerilerini geliştiremediği belirtilebilir. Dolayısıyla Ali ve Ayşe’yi diğer arkadaşlarının seviyesine getirmek hedeflenmiştir. Bunun için kendileri ile bireysel dersler yapılmasına karar verilmiştir.

Hazal’ın 10 puan alarak %76 okuma-anlama başarısıyla öğretim düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir. Mina ve Melis 11 puan alarak %84 okuma-anlama başarısıyla, Hazal ise 10 puan alarak %76 okuma-anlama başarısıyla öğretim düzeyinde okumuşlardır. Elde edilen bulgular Melis, Mina ve Hazal’ın okuma gelişimlerinin rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamalardan olumlu yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3.1.3. Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Rehberli okuma grubundaki öğrencilerin "Reklamlar" adlı metni sesli okumaları esnasında yaptıkları hatalar aşağıda, Tablo 25'te gösterilemiştir.

Tablo 25.

Rehberli Okuma Süreci 1. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Reklamlar" Adlı Metindeki Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Öğrencinin Adı	Okunması Gereken Kelime	Öğrencinin Okuma Hatası
Ali	Ürünün	Urün
	Hakkında	Hakında
	Reklamlarda	Reklamlar
	Söylenenlere	Söylenenler
	Umduğumuzdan	Umduğumdan
	Alışveriş	Alışverişi
	Reklemını	Reklamda
Mina	Reklamını	Renklamını
	Hakında	Hakkında
	Almamalıyız	Almalıyız
	Ürünü	Urünü
	Almamalıyız	Almalıyız
Ayşe	Reklamını	Kelime Tekrarı
	İzleriz	Kelime Tekrarı
	Reklamlarda	Reklemelarda
	İncelemeden	Incelemenden
	Umduğumuzda	Umduğumuzdan
	Reklamları	Kelime tekrarı
Hazal	Gün	kelime atlama
	İncelemeliyiz	Incelememiz
	Umduğumuzdan	Umduğumdan
	Ihtiyacımız	Ihtiyacımız
	Almalıyız	Almayız
	Böylece	Böylece
Melis	Ürünün	Urün
	Almamalıyız	Almalıyız
	İncelemeliyiz	Incelenmeliyiz
	Reklamını	Reklamların

Öğrencilerin okuma hatalarının gösterildiği Tablo 25'e göre Ali'nin 7, Mina'nın 5, Ayşe'nin 6, Hazal'ın 6 ve Melis'in 4 okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir**.** Elde edilen bulgular ve mevcut durumu belirlemek için uygulanan envanter sonuçlarından elde edilen bulgular karşılaştırıldığında öğrencilerin okuma gelişimlerinde ilerlemeler olduğu belirtilebilir. Mevcut durumu belirlemek için uygulanan envanter sonuçlarına göre "Çocukların Ormanı" adlı metinde, Ali: 13, Mina: 14, Ayşe: 17, Hazal: 27, Melis: 13, kelimeyi hatalı okumuştur. Dolayısıyla öğrencilerin hatalı okudukları kelime sayılarının azaldığı (Ali: 7, Mina: 5, Ayşe: 6,

Hazal: 6, Melis: 4) söylenebilir. Bu bağlamda rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin sesli okuma becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

5.1.3.2. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerini değerlendirmek için 2. ara değerlendirme etkinliği 8 Nisan 2015'te uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştiği düşünülerek seslendirme ve anlama ölçeğinde farklı metinler kullanılmıştır.

Yanlış Analiz Envanteri
Seslendirme Ölçeği İçin Seçilen
Metnin Adı: Oynayarak Büyümek
Metindeki Okunan Toplam Kelime Sayısı: 73
Metnin Okutulduğu Sınıf Düzeyi: 1
Yanlış Analiz Envanterinin Uygulandığı Öğrencilerin Sınıf Düzeyi: 3
Metnin Geçtiği Kitap: MEB İlköğretim Harf Yayıncılık 2015
Anlama Ölçeği İçin Seçilen Metnin Adı: Aslan ile Fare
Metnin Geçtiği Kitap: Masallar Ülkesi, Çilek Kitaplar 1 ve 2. sınıf
Basit Anlama Soruları:
1-) Uyuyan aslanın başına kim çıkmış?
Cevap: Fare çıkmış
2-) Aslanı tuzağa düşüren avcılar nereye gitmiş?
Cevap: Aslanı koymak için kafes getirmeye gitmişler.
Derinlemesine Anlama Soruları:
3-) Siz aslan yerinde olsaydınız size yalvaran fareye nasıl davranırdınız?
Cevap: Onu küçümsemezdim. Küçümsemeden onunla konuşurdum
4-) Fare tek başına aslanı kurtarabilir miydi? Neden?
Cevap: Hayır kurtaramazdı ufak olduğu için onu kurtarmaya gücü yetmezdi.
5-) Yardımlaşma nasıl sonuçlar doğurmuştur?
Cevap: Fareler yardımlaşarak iki avcı gelmeden aslanı kurtarmışlardır.

5.1.3.2.1. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmada rehberli okuma grubuna katılan beş öğrencinin 73 kelimeden oluşan "Oynayarak Büyümek" adlı metni okurken yaptıkları hata sayısı, okuma süreleri, kelime tanıma yüzdeleri, sesli okuma beceri düzeyleri incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin okuma durumlarıyla ilgili bilgi verilmiştir.

Tablo 26.

Rehberli Okuma Grubundaki Öğrencilerin "Oynayarak Büyümek" Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Öğrencinin Adı	Metnin Adı	Metinde Geçen Toplam Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Düzeyi
Ali	Oynayarak Büyümek	73	2dk 10sn	1	%99	Serbest Düzey
Mina			3dk 25sn	2	%97	Öğretim Düzeyi
Ayşe			1dk 29sn	1	%99	Serbest Düzey
Hazal			3dk 32sn	2	%97	Öğretim Düzey
Melis			1dk 10sn	4	%96	Öğretim Düzeyi

Tablo 26'ya göre Ali metni 2 dk 10 sn'de 1 hatayla okumuştur. Ali'nin kelime tanıma yüzdesi %99 ve sesli okuma beceri düzeyi serbest düzey olarak tespit edilmiştir. Mina 3 dk 25 sn'de 2 hatayla okumuştur. Mina'nın kelime tanıma yüzdesi %97 ve sesli okuma beceri düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Ayşe 1 dk 29 sn'de 1 hatayla okumuştur. Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesi %99 ve sesli okuma beceri düzeyi serbest düzey olarak hesaplanmıştır. Hazal 3 dk 32 sn'de 2 hatayla okumuştur. Hazal'ın kelime tanıma yüzdesi %97 ve sesli okuma beceri düzeyi öğretim düzeyi olarak tespit edilmiştir. Melis ise 1dk 10 sn'de 4 hatayla okumuştur. Melis'in kelime tanıma yüzdesi %96 ve sesli okuma beceri düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre Mina, Hazal ve Melis'le bireysel dersler yapılmasına karar verilmiştir.

Sonuçlara göre Ali (%99) ve Ayşe'nin (%99) serbest düzeyde okuduğu tespit edilmiştir. Ali ve Ayşe serbest düzeyde okurken Mina (%97), Melis (%96) ve Hazal (%97) öğretim düzeyinde okumuşlardır. Bu sonuçlar ile daha önce uygulanan yanlış analiz envanteri sonuçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin sesli okuma beceri düzeylerinde gelişmeler olduğu söylenebilir. 1. Ara değerlendirme etkinliğinde Ali ve Ayşe endişe düzeyinde okurken 2. ara değerlendirme etkinliğinde öğretim düzeyine yükselmişlerdir. Hazal, Mina ve Melis 1. Ara değerlendirme etkinliğinde öğretim düzeyinde okurken 2. Ara değerlendirme etkinliğinde

serbest düzeye yükselmişlerdir. Bu durum rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların olumlu etkileri olarak izâh edilebilir.

5.1.3.2.2. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulama sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerden "Aslan ile Fare" adlı metni okumaları istenmiştir. Okuma sonrasında katılımcılara basit anlama düzeyini ölçen 2 soru ve derinlemesine anlama düzeyini ölçen 3 soru sorulmuştur. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin puanları, başarı yüzdeleri ve düzeyleriyle ilgili bilgi verilmiştir.

Tablo 27

Rehberli Okuma Grubundaki Öğrencilerin "Aslan ile Fare" Adlı Parçada'ki Anlama Düzeyi'ne İlişkin Bulgular

Anlama Soruları	Öğrencinin Adı	Aldığı Puan	Öğrencinin Alableceği Maxsimun Puan	Öğrencinin Aldığı Toplam Puan	Öğrencinin Başarı Yüzdesi ve Başarı Düzeyi
1 Uyuyan aslanın başına kim çıkmış?	Ali	2	2	Ali 12	Ali %92
	Mina	2			
	Ayşe	2			
	Hazal	2			
	Melis	2			
2. Aslanı tuzağa düşüren avcılar nereye gitmiş?	Ali	2	2	Mina 12	Mina %92
	Mina	2			
	Ayşe	2			
	Hazal	2			
	Melis	2			
3. Siz aslan yerinde olsaydınız size yalvaran fareye nasıl davranırdınız?	Ali	3	3	Ayşe 12	Ayşe %92
	Mina	3			
	Ayşe	3			
	Hazal	3			
	Melis	3			
4. Fare tek başına aslanı kurtarabilir miydi? Neden?	Ali	3	3	Hazal 12	Hazal %92
	Mina	3			
	Ayşe	3			
	Hazal	3			
	Melis	2			
5. Yardımlaşma nasıl sonuçlar doğurmuştur?	Ali	2	3	Melis 12	Melis %92
	Mina	2			
	Ayşe	2			
	Hazal	2			
	Melis	3			

Tablo 27'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleriyle ilgili bulgular yer almıştır. Elde edilen bulgulara göre "Uyuyan aslanın başına kim çıkmış?" öğrencilerin tümü "Fare çıkmış." ifadesiyle yanıtlamışlardır. Öğrenciler doğru cevap vererek 2'şer puan almışlardır. Aslanı tuzağa düşüren avcılar nereye gitmiş?" sorusunu tüm öğrenciler "Aslanı koymak için kafes getirmeye gitmişler." veya "Aslan içine koymak için kafes getirmeye gitmişler." ifadeleriyle cevaplayarak 2'şer puan almışlardır. "Siz aslan yerinde olsaydınız size yalvaran fareye nasıl davranırdınız?" sorusu derinlemesine anlama düzeyini ölçmektedir. Bu soruya çalışma grubunun tümü eksiksiz cevap vermiş ve 3'er puan almışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Ali: *Ona iyi davranırdım. Onu küçümsemezdim çünkü onu da Allah yaratmış.*

Hazal: *Küçümsemeden konuşurdum. Onu özgür bırakırdım ama kötü sözler söylemezdim.*

Melis: *Öyle kötü konuşmazdım. Daha güzel konuşurdum. Aşağılamazdım onu.*

Mina: *Ona kibar davranırdım. Onu hiç küçümsemezdim.*

Ayşe: *Ona kötü davranmazdım. Alay etmeden konuşurdum.*

"Fare tek başına aslanı kurtarabilir miydi? Neden?" sorusunu Melis tam olarak cevaplayıp 3 puan alırken Ali, Mina, Ayşe ve Hazal eksik bilgi içeren cevaplar verdikleri için 2'şer puan almışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle îzah edilebilir:

Ali: *Kurtaramazdı çünkü avcılar hızlı geiyorlardı.*

Ayşe: *Hayır kurtaramazdı çünkü o çok ufak.*

Hazal: *Arkadaşı olmadan nasıl kurtarsın. Kurtaramazdı.*

Melis: *Tek başına asla kurtaramazdı. Çünkü onun gücü yetmezdi. Kurtarıncaya kadar avcılar çoktan gelirdi.*

Mina: *Kurtaramazdı. Ama çok çok uğraşsaydı belki kurtarırdı.*

"Yardımlaşma nasıl sonuçlar doğurmuştur?" sorusunu Ali, Mina, Ayşe ve Hazal tam olarak cevaplayıp 3'er puan alırken Melis eksik cevap verdiği için 2 puan almıştır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Ali: *Fareler yardımlaştı. Sonra da avcılar gelmeden aslanı kurtardı.*

Ayşe: *Fareler yardımlaştı. İki avcı gelmeden de aslanı kurtardılar.*

Hazal: *Fareler yardımlaşarak iki avcı gelmeden aslanı kurtarmışlardır.*

Melis: *Sonuçta aslan kurtulmuştur.*

Mina: *Fare arkadaşlarıyla yardımlaştı. Ondan sonra da aslanı kurtardılar. Hemde avcılar gelmeden.*

Grubun tümünün 12 puan alarak %92 okuduğunu anlama başarısıyla öğretim düzeyinde okuduğu tespit edilmiştir. 1. Ara değerlendirme etkinliğinde Ali: %53, Ayşe: %46, Hazal: %76, Mina: %84 ve Melis: %84 okuduğunu anlama başarısı sergilerken 2. ara değerlendirme etkinliğinde tüm öğrenciler %92 okuduğunu anlama başarısı sergilemişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda gerçekleştirilen eylem araştırmasının, çalışma amacı kapsamında gelişim gösterdiği ve ilerlediği ifade edilebilir. Bu doğrultuda rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların geliştirilmesine ve zorluk düzeyi arttırılarak 2. sınıf düzeyindeki metinlerin işlenilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla rehberli okumanın, okuma güçlüklerini gidermede ve anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.3.2.3. Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Öğrencilerin Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Rehberli okuma grubunun 2. ara değerlendirme etkinliği kapsamında sesli okumaları esnasında yaptıkları hataları belirlemek için aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 28.

Rehberli Okuma Süreci 2. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Oynayarak Büyümek" Adlı Parçadaki Sesli Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Metnin Adı	Öğrencinin Adı	Okunması Gereken Kelime	Öğrencinin Okuduğu Kelime
Oynayarak Büyümek	Ali	Yaşarız	Başarız
	Mina	Oynayarak	Kelime tekrarı
	Ayşe	Oynanmaktadır	Oynamaktadır
	Hazal	Kovalamaca	Kovalamacça
		Dokuztaş	Kelime tekrarı
	Melis	Anne	Kelime tekrarı
		Uzuneşek	Uzunşeker
		Sevmeyi	Sevimli
		Yaşarız	Başlarız

Tablo 28'e göre çalışma grubuna uygulanan 2. ara değerlendirme etkinliğinde Ali 'nin 1, Melis'in 4, Mina, Ayşe ve Hazal'ın 2 okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir**.** Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayılarının önceki envanterlere göre azaldığı belirtilebilir. 1. Ara değerlendirme etkinliğinde Ali'nin 7, Mina'nın 5, Melis'in 4, Ayşe ve

Hazal'ın 6 okuma hatası yaptığı dikkate alınırsa gözlenen bu farkın rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar lehine olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda rehberli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hatalarını gidermede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.3.3. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular

Rehberli okuma grubundaki öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerini değerlendirmek için ve sürece hangi sınıf düzeyindeki metinlerle devam edileceğini belirlemek için 10 Haziran 2015 tarihinde 3. ara değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

Yanlış Analizi Envanteri

Seslendirme Ölçeği için Okunan Metnin Adı: Regarenk Topacım

Metnin Okutulduğu Sınıf Düzeyi: 2

Yanlış Analiz Envanteinin Uygulandığı Öğrencilerin Sınıf Düzeyi: 3

Anlama Ölçeği için Okunan Metnin Adı: Kartal ile Böcek

Metnin Geçtiği Kitap: Kaval Çalan Balıkçı (MEB Tavsiyeli 100 Temel Eserden Seçmeler 3 Ezop Masalları)

Basit Anlama Soruları:

Soru 1-) Tavşan böcekten ne istemiş?

Cevap: Kendisini kartaldan kurtarmasını istemiş.

Soru 2-) Böcek kartalın yuvasına gidince ne yapmış?

Cevap: Kartalın bütün yumurtalarını uçurumdan aşağı yuvarlamış.

Derinlemesine Anlama Soruları:

Soru 3-) Siz kartalın yerinde olsaydınız böceğin teklifine nasıl karşılık verirdiniz?

Cevap: Böceği dinlerdim. Sığınma kurallarına uygun davranırdım.

Soru 4-) Sizce Kral'ın davranışı nasıl bir davranıştır?

Cevap: Kral barışı sağladığı için örnek bir davranış sergilemiştir.

Soru 5-) Kral barışı sağlamasaydı sizce neler olurdu?

Cevap: Tavşan kartala yem olurdu. Böcekte kartalın yumurtalarını uçurumdan atmaya devam ederdi.

5.1.3.3.1. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. ara değerlendirme etkinliği kapsamında 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin gelişim durumuyla ilgili veriler aşağıda Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29.

Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Rengarenk Topacım" Göre Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Okuma Metninin Adı	Öğrencinin Adı-Soyadı	Öğrencinin Okurken Yaptığı Toplam Hata Sayısı	Okuma Süresi	Kelime Tanıma Yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Düzeyi
Rengarenk Topacım	Ali	2	1dk 47sn	%99	Serbest Düzey
	Mina	1	1dk 18sn	%99	Serbest Düzey
	Ayşe	3	1dk 39sn	%99	Serbest Düzeyi
	Hazal	1	1dk 58sn	%99	Serbest Düzey
	Melis	0	1dk 16sn	%99	Serbest Düzey

Tablo 29'da çalışma grubunda yer alan öğrencilerin "Rengarenk Topacım" adlı metni okurken yaptıkları hata sayısı, okuma süreleri, kelime tanıma yüzdeleri ve sesli okuma beceri düzeyleri hakkında veriler toplanmıştır. Verilere göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda îzah edilmiştir.

Tablo 26'a göre Ali metni 1dk 47 sn'de 2 hatayla okumuştur. Ali'nin kelime tanıma yüzdesi %99 ve sesli okuma beceri düzeyi serbest düzey olarak belirlenmiştir. Mina metni 1dk 18 sn'de 1 hatayla okumuştur. Mina'nın kelime tanıma yüzdesi %99 ve sesli okuma beceri düzeyi serbest düzey olarak hesaplanmıştır. Ayşe metni 1 dk 39 sn'de 3 hatayla okumuştur. Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesi %99 ve sesli okuma beceri düzeyi serbest düzey olarak tespit edilmiştir. Hazal metni 1 dk 58 sn'de 1 hatayla okumuştur. Hazal'ın kelime tanıma yüzdesi %99 ve sesli okuma beceri düzeyi serbest düzey olarak belirtilmiştir. Melis'in ise metni 1 dk 16 sn'de hatasız okuduğu görülmüştür. Melis'in diğer arkadaşları gibi kelime tanıma yüzdesi %99 iken sesli okuma beceri düzeyi serbest düzey olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki tüm öğrencilerin metni %99 okuma başarısıyla serbest düzeyde okumaları, okuma

güçlüklerinin giderilmesinde ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkili olduğuna ilişkin bir yargıyı doğurabilir.

5.1.3.3.2. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 3. ara değerlendirme etkinliği kapsamında okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin geliştirilmesi süreciyle ilgili veriler toplanmıştır. Rehberli okuma grubunda yer alan öğrencilerin "Kartal ile Böcek" adlı metni okuduktan sonra anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılara basit anlama düzeyini ölçen 2 soru ve derinlemesine anlama düzeyini ölçen 3 soru sorulmuştur. Öğrencilerin aldıkları puanlar ve başarı düzeyleri aşağıda Tablo 30'da izâh edilmiştir.

Tablo 30.

Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında "Kartal ile Böcek" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Anlama Soruları	*Öğrencinin Adı*	*Aldığı Puan*	*Öğrencinin Alableceği Maxsimun Puan*	*Öğrencinin Aldığı Toplam Puan*	*Öğrencinin Başarı Yüzdesi ve Başarı Düzeyi*
1-)Tavşan böcekten ne istemiş?	Ali	2	2	Ali 12	%92 Öğretim Düzeyi
	Mina	2			
	Ayşe	2			
	Hazal	2			
	Melis	2			
2-) Böcek kartalın yuvasına gidince ne yapmış?	Ali	2	2	Mina 13	%99 Serbest Düzey
	Mina	2			
	Ayşe	2			
	Hazal	2			
	Melis	2			
3-) Siz kartalın yerinde olsaydınız böceğin teklifine nasıl karşılık verirdiniz?	Ali	3	3	Ayşe 12	%92 Öğretim Düzeyi
	Mina	3			
	Ayşe	3			
	Hazal	2			
	Melis	3			
4-) Sizce Kral'ın davranışı nasıl bir davranıştır?	Ali	3	3	Hazal 12	%92 Öğretim Düzeyi
	Mina	3			
	Ayşe	3			
	Hazal	3			
	Melis	3			
5-) Kral barışı sağlamasaydı sizce neler olurdu?	Ali	2	3	Melis 13	%99 Serbest Düzey
	Mina	3			
	Ayşe	2			
	Hazal	3			
	Melis	3			

Tablo 30'dan elde edilen bulgulara göre "Tavşan böcekten ne istemiş?" sorusunu Melis ve Hazal "Kendisini kartaldan kurtarmasını istemiş" ifadesiyle yanıtlarken Ali ve Ayşe "Beni kartaldan kurtar demiş" yanıtlamışlardır. Mina ise "Kartaldan intikam almak için böcekten yardım istemiş" ifadesiyle yanıtlamıştır. "Böcek kartalın yuvasına gidince ne yapmış?" sorusunu Ali, Hazal ve Ayşe, "Kartalın yumurtalarının hepsini uçurumdan aşağıya atmış." ifadesiyle yanıtlarken Melis ve Mina "Kartalın yumurtalarını bir bir uçurumdan aşağıya yuvarlamış." ifadeleriyle yanıtlamışlardır. Bu soruya tüm öğrenciler doğru cevap vererek 2'şer puan almışlardır. "Siz kartalın yerinde olsaydınız böceğin teklifine nasıl karşılık verirdiniz?" Sorusunu Ali, Ayşe, Melis ve Mina tam olarak cevaplayıp 3'er puan alırken Hazal soruyu eksik cevaplamış ve 2 puan almıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Ali : *Böceğin teklifini kabul ederdim. Sığınma kurallarına uygun davranırdım.*

Ayşe: *Kabul ederdim çünkü herkes kurallara uymalıdır. Bende sığınma kurallarına uyardım.*

Hazal: *Böceği teklifini kabul ederdim. Onu küçümsemezdim.*

Melis: *Teklife evet derdim. Sığınma kurallarına uyardım.*

Mina: *Güzel karşılık verirdim. Onu küçümsemezdim. Böcek haklı olduğu için sığınma kurallarına uyardım.*

"Sizce Kral'ın davranışı nasıl bir davranıştır?" sorusunu tüm öğrenciler tam olarak cevaplamış ve 3'er puan almışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle îzah edilebilir:

Ali: *Güzel bir davranıştır çünkü barışı sağlamıştır.*

Ayşe: *İyi bir davranıştır. Çünkü barış anlaşması yapmıştır. Onun için örnek olmuştur.*

Hazal: *İyi bir davranıştır çünkü onun sayesinde barış olmuştur.*

Melis: *Örnek bir davranıştır. Kral barışı sağlamasaydı kartal tavşanla hep küs kalırdı.*

Mina: *Barışı sağladığı için iyi bir davranıştır. Kral barışı sağladığı için örnek bir davranış sergilemiştir.*

"Kral barışı sağlamasaydı sizce neler olurdu?" sorusunu Mina, Hazal ve Melis tam olarak cevaplayıp 3'er puan alırken Ali ve Ayşe eksik cevaplayarak 2'şer puan almışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Ali: *Kartal tavşanı yerdi. Böcekte çok üzülürdü.*

Ayşe: *Kartal tavşanı yerdi. Böcekte onu şikayet ederdi.*

Hazal: *Tavşan kartala yem olurdu. Kartalın yumurtalarınıda böcek uçurumdan atardı.*

Melis: *Kartal tavşanı yerdi. Böcekte sinirlenirdi, sonrada kartalın yumurtalarını uçurumdan fırlatırdı.*

Mina: *Tavşanı kartal yerdi. Sonra böcek kartalın yuvasına giderdi. Yumurtaları uçurumdan atardı.*

Elde edilen bulgulara göre Ali, Ayşe ve Hazal'ın 12'şer puan alarak %92 okuma-anlama başarısıyla öğretim düzeyinde oldukları, Mina ve Melis'in 13'er puan alarak %99 okuma-anlama başarısıyla serbest düzeyde okudukları belirlenmiştir.

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuma-anlama gelişimini desteklediği söylenebilir. İkinci ve üçüncü ara değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde okuma güçlüklerinin azaldığı ve anlama düzeylerinde gelişim olduğu ifade edilebilir. İkinci ara değerlendirme etkinliğinde tüm öğrencilerin %92 okuduğunu anlama başarısı sergilediği, üçüncü ara değerlendirme etkinliğinde de Ali, Ayşe ve Hazal'ın %92, Mina ve Melis'in de %99 okuduğunu anlama başarısı sergilediği tespit edilmiştir. İkinci ara değerlendirme etkinliğinde kullanılan metinlerin 1. sınıf düzeyinde ve üçüncü ara değerlendirme etkinliğinde kullanılan metinlerin 2. sınıf düzeyinde olduğu düşünülürse çalışma grubunu oluşturan tüm öğrencilerin anlama becerilerinde farklı oranlarda da olsa gelişmeler olduğu ifade edilebilir. Bu durum Ali, Ayşe ve Hazal'a göre Mina ve Melis'te daha fazla ilerleme olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar bağlamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin ilgi düzeyini yükseltecek metinlerle ve yapılan değişik etkinliklerle zenginleştirilmesine ayrıca Ali, Ayşe ve Hazal'la bireysel dersler yapılmasına karar verilmiştir.

5.1.3.3.3. Rehberli Okuma Süreci 3. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulama sürecinde üçüncü ara değerlendirme etkinliği kapsamında, öğrencilerin sesli okumaları esnasında yaptıkları okuma hataları belirlenmiştir. Bu hatalar aşağıda Tablo 31'de ifade edilmiştir.

Tablo 31.

Rehberli Okuma Süreci Üçüncü Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Rengârenk Topacım" Adlı Metindeki Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Metnin Adı	*Öğrencinin Adı*	*Okunması Gereken Kelime*	*Öğrencinin Okuduğu Kelime*
Rengarenk Topacım	Ali	Topaç Dedem	Topacı Den
	Mina	Anlayamadım	Anlamadım
	Ayşe	Benimdi Bulmalısın Başarılısın	Denimdi Bulmamalısın Başarırsın
	Hazal	Kelime tekrarı	Kelime tekrarı
	Melis	Yok	Yok

Öğrencilerin okuma hataları gösterildiği Tablo 31'e göre Ali'nin 2, Mina'nın 1, Ayşe'nin 3, Hazal'nın 1 okuma hatası yaptığı ve Melis'in hiç okuma hatası yapmadan metnin tamamını doğru okuduğu belirlenmiştir**.** 2. Ara değerlendirme etkinliğinde Ali 'nin 1, Melis'in 4, Mina, Ayşe ve Hazal'ın 2 okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Üçüncü ara değerlendirme etkinliğinden elde edilen veriler bağlamında rehberli okuma yönteminin, çalışma grubundaki öğrencilerin sesli okumalarının gelişmesine katkı sağladığı ve okuma hatalarının azalmasında etkili olduğuna ilişkin bir yargıya varılabilir.

5.1.3.4. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerini son kez değerlendirmek için 24 Haziran 2015 tarihinde yanlış analiz envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma hızı ilerlediği için 3. sınıf düzeyinde bir metin seçilmiş ve metnin tamamı okutulmuştur.

Yanlış Analiz Envanteri

Seslendirme Ölçeği İçin Okunan Metnin Adı: Sevinç Çığlıkları

Metindeki Toplam Kelime Sayısı: 191

Metnin Okutulduğu Sınıf Düzeyi: 3

Yanlış Analiz Envanteinin Uygulandığı Öğrencilerin Sınıf Düzeyi: 3

Anlama Ölçeği İçin Okunan Metnin Adı: Sevinç Çığlıkları

Metnin Okutulduğu Sınıf Düzeyi: 3

Metnin Geçtiği Kitap: İlköğretim Türkçe 3. Harf Yayıncılık (2005). Ankara

Basit Anlama Soruları

Soru 1: *Ahmet okula giderken neler giyinmişti?*

Cevap: Mavi önlük ve ütülü pantolon giyinmişti.

Soru 2: Kırlangıcın yardım istediğini anladıktan sonra Ahmet ne yaptı?

Cevap: Kediyi korkutarak yavru kırlangıcı kurtardı.

Derinlemesine Anlama Soruları

Soru 3: Sizce Ahmet'in davranışı nasıl bir davranıştır?

Cevap: Ahmet örnek bir davranış segilemiştir. Zor durumda kalan kırlangıca yardım etmiştir.

Soru 4: Siz Ahnmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?

Cevap: Ahmet gibi davranırdım. Kırlangıcın yavrusunu kurtarmak için elimden geleni yapardım.

Soru 5: Yardımseverlik sizce nasıl bir davranıştır?

Cevap: Zor durumda olanlara yardım etmek için çabalamaktır.

5.1.3.4.1. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü ara değerlendirme etkinliği kapsamında 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin gelişim durumuyla ilgili veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 32.

Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Sevinç Çığlıkları" Göre Adlı Metindeki Sesli Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Okuma Metninin Adı	Metinde Geçen Toplam Kelime Sayısı	Öğrencinin Adı	Öğrencinin Okurken Yaptığı Toplam Hata Sayısı	Okuma Süresi	Kelime Tanıma Yüzdesi	Sesli Okuma Beceri Düzeyi
Sevinç Çığlıkları	347	Ali	9	5dk 17sn	%97	Ögretim Düzeyi
		Mina	2	3dk 45sn	%99	Serbest Düzey
		Ayşe	7	3dk 22sn	%98	Ögretim Düzeyi
		Hazal	17	6dk 10sn	%95	Öğretim Düzeyi
		Melis	2	3dk 17sn	%99	Serbest Düzey

Tablo 32'de öğrencilerin "Sevinç Çığlıkları" adlı metni okurken yaptıkları hata sayısı, okuma süreleri, kelime tanıma yüzdeleri ve sesli okuma beceri düzeyleri hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre Ali metni 4 dk 77 sn'de 9 hatayla okumuştur. Ali'nin kelime tanıma yüzdesi %97

iken sesli okuma beceri düzeyi ögretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Mina metni 3 dk 45 sn'de 2 hatayla okumuştur. Mina'nin kelime tanıma yüzdesi %99 iken sesli okuma beceri düzeyi bağımsız düzey olarak tespit edilmiştir. Ayşe metni 3 dk 22 sn'de 7 hatayla okumuştur. Ayşe'nin kelime tanıma yüzdesi %98 iken sesli okuma beceri düzeyi ögretim düzeyi olarak hesaplanmıştır. Hazal metni 6 dk 10 sn'de, 17 hatayla okumuştur. Hazal'ın kelime tanıma yüzdesi %95 iken sesli okuma beceri düzeyi ögretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Melis ise metni 3 dk 17 sn'de 2 hatayla okumuştur. Melis'in kelime tanıma yüzdesi %99 iken sesli okuma beceri düzeyi bağımsız düzey olarak tespit edilmiştir. Bu durum okuma güçlüklerinin giderilmesi ve sesli okuma becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkili olduğuna ilişkinbir yargıya ulaşmamızı sağlayabilir.

5.1.3.4.2. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Çalışmanın 4. ara değerlendirme etkinliği kapsamında okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin geliştirilmesi süreciyle ilgili veriler toplanmıştır. Rehberli okuma grubunda yer alan öğrencilerin "Sevinç Çığlıkları" adlı metni okuduktan sonra anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılara basit anlama düzeyini ölçen 2 soru ve derinlemesine anlama düzeyini ölçen 3 soru sorulmuştur. Öğrencilerin aldıkları puanlar ve başarı düzeyleri aşağıda Tablo 33'de ifade edilmiştir.

Tablo 33.

Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Sevinç Çığlıkları" Adlı Metindeki Anlama Düzeyine İlişkin Bulgular

Anlama Soruları	Öğrencinin Adı	Aldığı Puan	Öğrencinin Alabileceği Maxsimun Puan	Öğrencinin Aldığı Toplam Puan	Öğrencinin Başarı Yüzdesi ve Başarı Düzeyi	Öğrencinin Tüm Sorulardan Alabileceği Max. Top. Puan
1. Ahmet okula giderken neler giyinmişti?	Ali	2	2	Ali 11	Ali %84 Öğretim Düzeyi	13 (on üç)
	Mina	2				
	Ayşe	2				
	Hazal	2				
	Melis	2				
2. Kırlangıcın yardım istediğini anladıktan sonra Ahmet neler yaptı?	Ali	2	2	Mina 13	Mina %99 Serbest Düzey	
	Mina	2				
	Ayşe	2				
	Hazal	2				
	Melis	2				
3. Sizce Ahmet'in davranışı nasıl bir davranıştır?	Ali	2	3	Ayşe 11	Ayşe %84 Öğretim Düzeyi	
	Mina	3				
	Ayşe	2				
	Hazal	2				
	Melis	3				
4. Siz Ahnmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?	Ali	3	3	Hazal 10	Hazal % 76 Öğretim Düzeyi	
	Mina	3				
	Ayşe	2				
	Hazal	2				
	Melis	3				
5. Yardımseverlik sizce nasıl bir davranıştır?	Ali	2	3	Melis 13	Melis %99 Serbest Düzey	
	Mina	3				
	Ayşe	2				
	Hazal	2				
	Melis	3				

Tablo 33'e göre Ali ve Ayşe adlı öğrencilerin 11 puan alarak %84 okuduğunu anlama başarısıyla öğretim düzeyinde olduğu; Hazal'ın 10 puan alarak %76 okuduğunu anlama başarısıyla öğretim düzeyinde olduğu; Mina ve Melis'in ise 13 puan alarak %99 okuduğunu anlama başarısıyla serbest düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 33'e göre "*Ahmet okula giderken neler giyinmişti?" sorusunu tüm öğrenciler "*Mavi önlük ve ütülü pantolon giyinmişti." *ifadesiyle yanıtlayarak 2 tam puan almışlardır. 2. Basit anlama sorusu olan "*Kırlangıcın yardım istediğini anladıktan sonra Ahmet ne yaptı?" Sorusunu "Kediyi korkutarak yavru kırlangıcı kurtardı ifadesiyle yanıtlamışlardır." Öğrenciler bu sorudanda tam puan almışlardır. Sizce Ahmet'in davranışı nasıl bir davranıştır?

Sorusunu Melis tam olarak yanıtlarken diğer öğrenciler eksik bilgi içeren yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar şöyle îzah edilebilir:

Melis: Örnek bir davranıştır. Kırlangıca yardım etmiştir

Ayşe: Güzel bir davranıştır. Ahmet olmasaydı kırlangıca kimse yardım etmezdi. Çünkü orda kimse yoktu.

Ali: Güzel bir davranıştır. Yavru kırlangıca yardım etmiştir.

Hazal: İyi bir davranıştır. Kırlangıca annesine kavuşşın diye yardım etmiştir.

Mina: Ahmet güzel bir davranış segilemiştir. Kırlangıca acımıştır ona yardım etmiştir.

4. Derinleme anlama sorusu olan "Siz Ahnmet'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?" Sorusunu Ali, Mina ve Melis tam olarak yanıtlarken Ayşe ve Hazal eksik bilgi içeren yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Melis: Ahmet gibi davranırdım. Kırlangıcın yavrusunu korurdum. Onu kurtarmak için elimden geleni yapardım.

Ayşe: Ahmet gibi davranırdım. Yavru kırlangıcı kurtarırdım.

Ali: Ahmet'in yaptığının aynısını yapardım. Kırlangıç yavrusunu annesine kavuşturmak için elimden geleni yapardım.

Hazal: Ahmet'in yaptığını yapardım. Kedilerin onu yemesine izin vermezdim.

Mina: Ahmet'in yaptığının aynısını yapardım. Yavru kırlangıcı kurtarmak için çok çabalardım.

5. Derinleme anlama sorusu olan "Yardımseverlik sizce nasıl bir davranıştır?" Sorusunu Mina ve Melis tam olarak yanıtlarken Ali, Ayşe ve Hazal eksik bilgi içeren yanıtlar vermişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar şöyle ifade edilebilir:

Melis: Örnek bir davranıştır. Zor durumda kalanlara yardım etmektir. Onlar için elimizden geleni yapmaktır.

Ayşe: Güzel bir davranıştır. Herkese yardım etmektir.

Ali: İyi bir davranıştır. Hayvanlara yardım etmektir. Onları annelerine kavuşturmaktır.

Hazal: Bence iyi bir davranıştır. Yardım etmektir. Annemize, arkadaşlarımıza, hayvanlara yardım etmek gibi.

Mina: Zor durumda olanlara yardım etmektir. Bunun için çabalamaktır.

İlk ara değerlendirmede öğrencilerin, çoğu soruya hatalı cevap verdikleri ya da cevap veremedikleri gözlenirken dördüncü değerlendirmede eksik bilgiler içeren veya tam olarak

doğru cevap verdikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların, çalışma grubundaki öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

5.1.3.4.3. Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliği Kapsamında Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sesli okumaları esnasında yaptıkları okuma hatalarını belirlemek için aşağıdaki tabloya yer verilmiştir.

Tablo 34.

Rehberli Okuma Süreci 4. Ara Değerlendirme Etkinliğine Göre "Sevinç Çığlıkları" Adlı Metindeki Okuma Hatalarına İlişkin Bulgular

Metnin Adı	Öğrencinin Adı	Okunması Gereken Kelime	Öğrencinin Okuduğu Kelime
Sevinç Çığlıkları	Ali	Başına	Kelime tekrarı
		Onu	Ona
		Ahmet	Kelime tekrarı
		Yavrusu	Yavrusunu
		Kırlangıcn	Kırlangıç
		Kelime ekleme hatası	Nasıl (eklenen kelime)
		Bir	Kelime tekrarı
		Bir	Bir (eklenen kelime)
		Düşünüyordu	Kelime tekrarı
	Mina	Kırlangıcı	Kırlangıç
		n	Örülmüş
		Örülmüştü	Okula
		Okuluna	
	Ayşe	Ve	Atlayıp Geçme
		Aaa	Harf ekleme
		Kalakalmıştı	Kalakalmış
		Kuşa	Kuş
		Yeni	Kelime Ekleme
		Görünüp	Kaybolup
		Yavru	Yuva
	Hazal	Onun	Kelime ekleme
		Bir	Kelime ekleme
		Yol	Kelime tekrarı
		Alçalarak	Alçak
		Yeniden	Kelime ekleme
		Şeyle	şeyin
		Arkasına	Arkasında
		Onun	onu
		Onun	onu
		Uyarıyordu	Uyardı
		Kırlangıç	Kelime tekrarı
		Kırlangıcın	Kırlangıç
		Yaparlardı	Yapardı
		Bir	Kelime tekrarı
		Ayağının	Ayağın
		Asılı	Kelime ekleme
		Ahmet'in	Ahmet
	Melis	Bu	Kelime Tekrarı
		Kedi	Kelime Tekrarı

Öğrencilerin okuma hatalarının gösterildiği Tablo 34'e göre Ali'nin 9, Mina'nın 2, Ayşe'nin 7, Hazal'ın 17 ve Melis'in 2 okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. İlk uygulanan yanlış analiz envanterinde ise Ali'nin 40, Mina'nın 63, Ayşe'nin 60, Hazal'ın 69 ve Melis'in 44 okuma hatası yaptığı belirlenmişti. 4. ara değerlendirme etkinliğinden elde edilen veriler ve ilk uygulanan yanlış analiz envanterindeki veriler karşılaştırıldığında rehberli okuma yönteminin,

çalışma grubundaki öğrencilerin sesli okumalarının gelişmesine katkı sağladığı ve okuma hatalarının azalmasında etkili olduğuna ilişkin bir yargıya varılabilir.

5.1.3.5. Özet

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerin okuma gelişimlerini değerlendirmek ve hangi sınıf düzeyindeki metinlerin işleneceğine karar vermek için ara değerlendirmeler yapılmıştır. Ara değerlendirmeler yanlış analiz envanterleriyle gerçekleştirilmiştir. İlk ara değerlendirme etkinliği sonrasında öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek amacıyla destekleyici etkinlikler hazırlanmış ve bireysel dersler yapılmıştır. Rehberli okuma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğini tespit etmek için izleme amaçlı ikinci ve üçüncü ara değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci ara değerlendirme sonucu analiz edildikten sonra öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için ilgilerini çekebilecek yeni metinler seçilmiştir. Belirlenen metinler farklı etkinliklerle hazırlanarak çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Üçüncü ara değerlendirme etkinliğiyle öğrencilerin hatalarının azaldığı ve anlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Son ara değerlendirme etkinliğinde ilerlemeler daha net görülmektedir. Elde edilen sonuçlar bağlamında rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların, okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin sesli okumaları becerileri genel olarak incelendiğinde birinci ara değerlendirmede yaptıkları hata sayısı oldukça fazladır. Kelime tanıma yüzeyleri %54'ün altında olup sesli okuma beceri düzeyleri endişe düzeyindedir. Sesli okuma becerilerinin son ara değerlendirmede, ilk uygulanan envanter sonuçlarına göre ilerlediği belirlenmiştir. Dolayısıyla gerçekleştirilen uygulamalar, ilk ve son ara değerlendirme sonuçları bağlamında öğrencilerin sesli okuma becerilerinde gelişim sağladığını destekler niteliktedir.

Anlama becerileri incelendiğinde öğrencilerin ilk ara değerlendirme de metin içi basit anlama sorularının bir kısmını tam olarak cevaplarken bir kısmını eksik cevapladıkları ya da hiç cevaplamadıkları görülmüştür. İkinci ara değerlendirme de öğrencilerin genel olarak basit anlama sorularını doğru cevapladıkları görülmüştür. Üçüncü ara değerledirme de metnin zorluk düzeyi yükselmesine rağmen öğrencilerin geneli basit anlama sorularına doğru cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin birinci ve ikinci ara değerlendirmede derinlemesine anlama sorularını tam olarak doğru cevaplayamadıkları, yanlış cevapladıkları ya da cevaplarken doğru ilişki kuramadıkları gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü ara değerlendirme etkinliğinde grubun genelinin derinlemesine anlama sorularını doğru cevapladığı tespit

edilmiştir. Verilmiş olan cevapların kısmen doğru, az hatalıya da tam olarak doğru olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları metinleri anlama yüzdeleri incelenirken uygulanan ilk yanlış analiz envanterinde sırasıyla %46 (Ali), %53 (Mina), %38 (Ayşe), %53 (Hazal), %46 (Melis) oranında okudukları belirlenirken rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar sürecinde önemli oranda ilerlemeler tespit edilmiştir. İlk envanterde ilkokul 1. sınıf düzeyindeki metinler kullanılarak hazırlanırken son envanter 3. sınıf düzeyinde metinlerle hazırlanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerden ikisinin (Mina, Melis) okuduğunu anlama beceri düzeyinin *"endişe düzeyinden", "serbest düzeye"* yükseldiği görülmüştür. Diğer üç öğrencinin de (Ali, Ayşe ve Hazal) okuduğunu anlama beceri düzeyi *"endişe düzeyinden", "öğretilebilir düzeye"* yükselmiştir. Öğrencilerin metinleri anlama yüzdelerinin son yanlış analiz envanterinde %84 (Ali), %99 (Mina), %84 (Ayşe), %76 (Hazal), %99 (Melis) oranına yükseldiği tespit edilmiştir. Ali, Hazal ve Ayşe 3. sınıf metinleri öğretilebilir düzeyde okurken Mina ve Melis bağımsız düzeyde okumuşlardır. Bu sonuçlara göre son uygulanan yanlış analiz envanteri öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde ilk uygulanan envantere göre gelişmeler olduğunu göstermiştir. Bu bulgu bağlamında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin basit ve derinlemesine anlamayı ölçen sorulara cevap verme düzeylerinde gelişmeler gözlendiği ifade edilebilir. Dolayısıyla rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen süreçte öğrencilerin okuma hatalarında iyileşmeler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin birinci ara değerlendirme de hatalı okudukları kelime sayılarının, envanterin zorluk düzeyi yükselmesine rağmen son ara değerlendirmede önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Ulaşılan bulgular 3. sınıf öğrencilerine uygulanan rehberli okuma yönteminin okuma güçlüklerini gidermede ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu destekler niteliktedir.

5.1.4. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Rehberli Okuma Yöntemini Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Rehber okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler boyunca ortaya çıkan sorunlar gözlem notları ve kamera kayıtları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edilerek betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma da okuma güçlüğü yaşayan, iki dilli olan ve sosyo- ekonomik açından dezavantajlı öğrencilerle çalışılıyor olması süreç boyunca bazı sorunları da beraberinde

getirmiştir. Yaşanan sorunlar; materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar ve ortamdan kaynaklanan sorunlar olmak üzere üç alt temada incelenmiştir.

5.1.4.1. Materyal Kaynaklı Sorunlar

Araştırma da yaşanan sorunların ilki metin veya kitapların sahip oldukları nitelikler bakımından rehberli okuma yöntemiyle işlenen dersler için yeterince uygun olmamasıdır. Rehberli okuma yönteminin, eğitim programının bir paçası olan ülkelerde yöntemi uygulamak için kolaydan zora, basitten kamaşığa, bol resimliden az resimliye göre düzenlenen hikâye kitapları mevcuttur. Metin-içerik ilişkisine uygun olarak hazırlanan bu kitaplar, metin tanıtımı esnasında yapılan sohbetlerde anahtar kelimelerin kullanabilmesini sağlayabilen görsellerle desteklenmiştir. Kitapların harf, kelime, satır ve kenar boşlukları ayrıca paragraflar arasındaki boşlukları zevkle okunabilecek ve notlar yazılabilek şekilde dizâyn edilmiştir. Okuma motivasyonunu sağlamak için kelime sayısı ve öğrencilerin kelimelere aşinalık düzeyi önceden düşünülmüştür. Öğrencilerin düzeylerine uygun olan kelimeler belirlenmiş bu bağlamda kelime sıklık listeleri oluşturulmuştur. Hikâye kitaplarında ve okuma metinlerinde, kelime sıklık listelerinde yer alan kelimeler kullanımıştır. Okunan her kitapta anlamı bilinmeyen birkaç kelime mevcuttur. Öğrencilerin, bilinmeyen kelimelerin anlamına kendi çabalarıyla erişmeleri hedeflenmektedir. Dolayısıyla öğrendikleri stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca hedeflenen kelimeler, metin içinde birkaç kez tekrar edilmiştir. Kelimelerin anlamına erişebilmeleri için görsel ve anlamsal ipuçları verilmiştir. Yani kitaplar, çocukların kelime hazinelerini geliştirmek için hedeflerin konulduğu sistemli bir yapıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada yaşanan en önemli sorunlardan biri de böyle kitapları ve metinleri bulmanın zorluğu olmuştur. Anlamı bilinmeyen kelimelere, kitapların yeterince uygun tekrarlarla yer vermediği görülmüştür. Ülkemizde okutulan ders kitaplarında ve hikâyelerde çocukların kelime hazinelerinin geliştirilmesine yönelik böyle bir sistemin olmadığı ifade edilebilir. Metinlerde yer alan görsellerin ve anlamsal ipuçlarının, öğrencilerin kendi çabalarıyla bilinmeyen kelimelerin anlamına erişebilmesi için yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Bu durum öğrencilerin öğrendikleri stratejileri uygulayabilmeleri için metinlerin sistemli bir yapıyla hazırlanmadığına ilişkin bir yargıyı doğurabilir.

Araştırma sürecinde yanlış analiz envanteri ile gerçekleştirilen uygulamalara pek çok kez yer verilmiştir. Yanlış analiz envanteri uygulamaları ders kitaplarında yer alan metinler ile gerçekleştirilmek istenmiştir. Genellikle metinlerin içeriğinin ve metinlerde yer alan toplam sözcük sayısının, envanteri uygulamaya imkân vermediği ifade edilebilir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin, derinlemesine anlama sorularını oluşturmak için elverişli olmadığı

belirtilebilir. Araştırmacı bu nedenle bazı ara değerlendirme etkinliklerinde seslendirme ve anlama ölçekleri için farklı iki metin kullanmıştır. Seslendirme ölçeği için ders kitaplarında yer alan metinlerin bir bölümü kullanılırken anlama ölçeği için farklı metinler kullanılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan metinlerin genelinin, yanlış analiz envanteriyle gerçekleştirilen değerlendirmeler için yetersiz olduğu söylenebilir.

5.1.4.2. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Bu çalışma sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bir çevrede yaşayan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığı edinememelerinin bir nedeni de veli katkısının ve evde çalışma ortamının olmamasıdır. Ayrıca çocukların ev içerisinde birçok sorumlukluk üstlendiği görülmüştür. Velilerin ilgisiz olması, çocukların evde okuma yapabilecekleri ortamın olmaması, evlerin kullanım alanının tek göz odadan oluşması, çalışmak için kullanılabilecek herhangi bir masanın olmaması ayrıca çocukların kardeşlerine bakma, anneye yardım etme, iş yapma gibi görevlerinin olması bu bağlamda okuyamamaları yaşanan sıkıntılar olarak yorumlanabilir. Araştırmacı çalışma grubundaki öğrenciler için her yıl rehberli okuma yöntemi ile çalışılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun nedeni de öğrencilerin okuma sürekliliğini kazanabilecekleri bir ortama, bunu önemseyen bir aileye ve çevreye sahip olmamalarıdır.

Araştırmacının evinin yönteme uygun olarak dizâyn edilmiş bir odası rehberli okuma sınıfı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin burayı oyun, eğlence ortamı olarak görmesi ayrıca ilk derslerde okumaya ilgisiz ve isteksiz olmaları yaşanan güçlükler arasındadır. Öğrencilerle araştırmacının kızı yaştaş olduğundan derslerden sonra yapılması planlanan oyun etkinlikleri ilk günlerde derslerden önce yapılmış ve süreç sekteye uğramıştır. Öğrenciler derslerin bitmesini ve oyun sürecinin başlamasını ifade etmiş, isteksiz olarak derse katılmışlardır. Araştırmacı sürecin sekteye uğramasını engellemek için kızını kursa yazdırmış ve derslerin işlendiği saatlerde evde olmamasını sağlamıştır.

Öğrencilerin anadil probleminden dolayı birçok kelimeye ve kavrama aşina olmaması yaşanan bir diğer güçlük olarak belirtilebilir. Kendilerini yetersiz hissetmeleri motivasyon düzeylerini düşmesine neden olmuştur. Ayrıca anladıklarını düzeylerine uygun bir anlatım tarzıyla ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Çocuklardan sadece ikisinin ana sınıf eğitimi aldığı veliler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin eğitim-öğretime başlama yaşının sadece ilkokul okumuş veya hiçbir öğrenim hayatları olmamış ebeveynlere bırakılması, sağlıklı okul hayatı olan çocukların yetiştirilmesi bağlamında doğru bir karar olarak düşünülmemektedir.

Çalışma grubundaki bir öğrenci öğretim süreci ortasında mide rahatsızlığı geçirmiştir. Bu nedenle birçok ilaç kullanmıştır. Öğrenci derslere devam etme isteğini araştırmacıya izâh etmiştir. Bu süreçte derslerde düşük performans sergilemesi ve kullandığı ilaçlardan ötürü halsiz olması yaşanan zorlu durumlar olarak ifade edilebilir.

5.1.4.3. Ortam Kaynaklı Sorunlar

Rehberli okuma sınıfını oluşturmak için araştırmacının öğrencilerin evlerine yakın kiralık bir ofis ya da bir ev bulamaması araştırmacıyı kendi evinin bir odasını rehberli okuma sınıfı olarak kullanmaya yöneltmiştir. Öğrencilerin evleri ile araştırmacının evi arasında uzak mesafe olması, araştırmacının grupla karşılaştığı her gün araç tutup öğrencileri evlerinden alıp evlerine bırakması süreçte yaşanan yorucu güçlükler olarak ifade edilebilir.

5.1.5. Okuma Güçlüğü Olan 3. Sınıf Öğrencileriyle Geçekleşirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin rehberli okuma yöntemine ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları sürece ilişkin görüş ve düşüncelerini öğrenebilmek için onlara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular görüşmede yöneltilen sorular kapsamında ayrı ayrı ifade edilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular ve ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Öğrencilere ***"****Birlikte yaşadığımız rehberli okuma süreci hakkında ne düşünüyorsunuz? Yaşadığımız süreç sizi mutlu etti mi?"* sorusu yöneltilerek yaşadıkları sürece ilişkin bakış açılarını öğrenmek amaçlanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin tümü rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen sürecin kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Bu süreçte olumlu deneyimler yaşadıklarını, eğlenceli vakit geçirdiklerini ve yapılan etkinliklerin kendilerini motive ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biriyle ile öğretmen arasında geçen diyalog şu şekildedir.

Öğretmen: *Birlikte yaşadığımız süreç hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu süreç seni mutlu etti mi?"*

Mina: *Çok mutlu oldum öğretmenim. Rehberli okuma sınıfını çok sevdim okumayı da sevdim.*

Öğretmen: *Daha önce okumayı sevmiyor muydun?*

Mina: *Sevmiyordum öğretmenim. Çok sıkılıyordum ama artık sıkılmıyorum.*

Öğretmen: *Neden*

Mina: *Çünkü okumayı seviyorum*

Katılımcıların rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen sürece ilişkin belirtikleri görüşler genel olarak gözlem (kamera kayıtları) sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlk derslerde sıkılma, isteksiz davranma gibi davranışlar sergileyen öğrencilerin daha sonra katılımlarının arttığı ayrıca *"Çok güzel bir dersti keşke hiç bitmeseydi"* gibi dönütlerle pozitif tutum geliştirdikleri gözlemiştir. Öğrencilerin uygulama sürecindeki davranışları onların rehberli okuma yöntemiyle yaşadıkları süreç hakkında pozitif tutum sergilediklerini ve mutlu olduklarını destekler niteliktedir.

Öğrencilere *"İlk rehberli okuma dersini hatırlamanızı istiyorum. Birlikte yaşadığımız bu sürecin okuma gelişiminiz üzerinde ne gibi etkileri oldu? Bu yönteminin size faydası oldu mu?"* soruları yöneltilmiştir.

Öğrenciler genel olarak rehberli okuma sürecine başlamadan önce kötü okuduklarını, hecelediklerini, bazı harfleri bilmediklerini, istemeyerek harf atladıklarını, yavaş okuduklarını ve okuduklarını anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Uygulamalar sonunda doğru ve hızlı okuduklarını, tekrar etmediklerini ve okuduklarını anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sürece yönelik olarak Hazal ile öğretmen arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: *İlk rehberli okuma derslerinde okuman nasıldı?*

Hazal: *Kötüydü öğretmenim. Okuyamıyordum, kötü okuyordum düzgün okuyamıyordum. Bazı harfleri atlıyordum, okumuyordum.*

Öğretmen: *Peki şimdi okuman nasıl? Yöntemin sana faydası oldu mu?*

Hazal: *Okumam şimdi daha iyi, bana faydası oldu. Daha güzel okuyorum. Daha güzel konuşuyorum. Aklımdan geçenleri daha güzel anlatıyorum.*

Melis: *Evet bana çok faydası oldu. Eskiden okuduklarımı anlamıyordum. Bazı harfleri tanımıyordum. Şimdi hızlı okuyorum harfleri tanıyorum okuduğumu anlıyorum.*

Katılımcıların ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde sürecin okuma gelişimleri üzerinde ayrıca kendilerini ifade edebilme becerileri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Uygulama sonunda yapılan okuduğunu anlama başarı testi ve son ara değerlendirme sonuçları rehberli okuma yönteminin öğrencilerin okuma gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer sorusu*"Çalıştığımız ortam hakkında neler düşünüyorsunuz?"* şeklinde düzenlenmiştir. Katılımcıların tümü rehberli okuma sınıfını sevdiklerini ve beğendiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Mina'nın görüşleri şöyledir:

Mina: *Çalışma sınıfımız çok güzeldi, masa çok büyüktü, hem dinlenebileceğimiz yer vardı, hem de oyuncaklarımız vardı, renkli renkli kâğıtlarımız vardı, fotoğraflarımız vardı, yazılarımızı saklayabileceğimiz pembe bir kutumuz vardı, okuduğumuz kitaplar vardı.*

Öğrenciler rehberli okuma sınıfında çok mutlu olduklarını ve bütün dersleri böyle bir ortamda işlemek istedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. İstekleri üzerine çalışma ortamında derslerden sonra gerekli düzenlemeler ve değişiklikler hep birlikte yapılmıştır. Bazen kelime fişleri asılmış, bazen bireysel dosya ve klasörler düzenlenmiş bazende kitaplar yerleştirilmiştir. Yapılan düzenlemelerin onları hoşnut ettiğini ve bu sürece katılmaktan dolayı mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin çalışma ortamını benimsedikleri ve kendi sınıfları gibi hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere *"Böyle bir uygulamayı tekrar yaşasaydık nasıl bir ortamda çalışmak isterdiniz? Biraz düşündükten sonra benimle hayellerinizi ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?"*soruları yöneltilmiştir. Katıımcılar ortamın eksikliklerine yönelik olarak aşağıda îzah edilen görüşleri bildirmişlerdir.

Ayşe: *Daha büyük tahtamız olsaydı. Daha renkli kalemlerimiz olsaydı daha iyi olurdu.*

Hazal: *Çalıştığımız ortamın biraz daha geniş olmasını isterdim, orası küçüktü, masanıza yer yetmiyordu. Biraz daha geniş olsaydı yerimiz daha iyi olurdu.*

Ali: *Sınıfımız küçüktü.*

Melis: *Keşke tahtamız biraz daha büyük olsaydı.*

Genel olarak ifade edilenler, katılımcıların çalışma ortamını sevdikleri ancak çalışama alanını yetersiz buldukları ve daha geniş bir tahtaya ihtiyaç duyduklarına yönelik olarak hissettikleri ihtiyacı belirtmektedir.

Öğrencilere: *"Rehberli okuma yöntemi sürecinde nasıl sorunlarla karşılaştınız? Güçlükler yaşadığınız anda neler hissettiniz? Sıkıldınız mı? Zorlandınız mı? Sizi rahatsız eden bir durum oldu mu? Yaşadığınız süreci anlatır mısınız?"* soruları sorulmuştur. Hazal ve öğretmen arasında geçen diyalog şöyledir:

Öğretmen: Yaşadığımız süreçte hangi sorunlarla karşılaştın? Dersler esnasında zorlandın mı? Sıkıldın mı? Seni rahatsız eden, huzursuz eden bir durum oldu mu?

Hazal: *Bir kez başım ağrıyordu hastaydım gelemedim, onun için biraz geriledim, gelemediğim için sonraki derslerde biraz zorlandım. Bazen sıkılıyordum.*

Okuduğumda arkadaşlarım benimle dalga geçiyordu. Kötü okuduğum için. Şimdi artık iyi okuyorum.

Öğretmen: *Peki rahatsız olduğun bu durumu onlarla paylaştın mı?*

Hazal: *Evet öğretmenim Mina'ya söyledim. Diğerleri benimle dalga geçmiyordu. Daha sonra Mina vazgeçti, bir daha dalga geçmedi.*

Hazal mide rahatsızlığı nedeniyle derslerin bir kısmına katılamadığını belirtmiştir. Derslere katılsa bile ağrılarından dolayı sıkıldığını ama yine de devam etme isteğini dile getirmiştir. Kendisiyle iyi olduğu zamanlarda arkadaşlarına yetişmesi için bireysel dersler gerçekleştirilmiş olsa bile, evde okuma ortamının olmaması ve kardeşlerine bakma sorumluluğu nedeniyle arkadaşlarının gerisinde kaldığını ifade etmiştir. Bu durum uygulama sürecinde arkadaşlarının Hazal'la dalga geçmesine sebep olmuş ancak rahatsızlığını dile getirdiği için arkadaşları hatalarının farkına varmış, özür dilemiş ve dalga geçmeyi bırakmışlardır.

Genel olarak yaşanan sorunların, bireysel anlaşmazlıklardan ve öğrencilerin yaşlarının getirdiği olağan durumlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Katılımcılara "*Rehberli okuma yöntemi esnasında materyal eksikliğimiz oldu mu? Farklı materyaller kullanmak istedin mi? Hangi materyalleri kullanabilirdik? Paylaşır mısın?"* soruları sorularak çalışma ortamın da hissedilen eksikliklerle ilgili düşüncelerini ifade etmeleri beklenmiştir. Genel olarak öğrenciler, bilgisayarın olmamasını eksiklik olarak ifade etmişlerdir. Soruyla ilgili öğrenci görüşleri şunlardır:

Melis: *Bilgisayar, projeksiyon olsaydı daha iyi olurdu.*

Hazal: *Öğretmenim bilgisayarımız eksikti.*

Mina: *Ekisiğimiz olmadı. Herşeyimiz vardı.*

Ayşe: *Bilgisayarımız olsaydı daha iyi olurdu.*

Ali: *Bilgisayar olsun isterdim.*

Öğrenciler ders aralarında eğlenceli etkinlikler yaptıklarını ve çeşitli oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacıya bilgisayarın nasıl kullanıldığını merak ettiklerini söylemişlerdir. Araştırmacı uygun vakitlerde, bazen ders aralarında öğrencilere bilgisayar

kullanımını, basit düzeyde uygulamalı olarak göstererek meraklarını gidermeye çalışmıştır. Öğrencilerin derse odaklanmalarını engelleyeceği düşücesiyle sınıfta bilgisayara yer verilmemiştir. Öğrencilerin bilgisayar merakı yukarıdaki bulgulardan anlaşılacağı gibi sürece yansımıştır. Süreç boyunca okuma kitapları her öğrencide ve araştırmacıda bir örnek olacak şekilde hazırlanmış ve dağıtılmıştır. Sınıfta projeksiyon olsaydı veya öğrencilerin her biri için bir bilgisayar olsaydı sadece kitaplar dağıtılmazdı aynı zamanda öğrencilerin izlemesi için yansıdan yararlanılabilirdi. Yukarıda da ifade edildiği gibi katılımcılar genel olarak her öğrencinin bireysel olarak kullanabileceği bilgisayarların olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer sorusu *"Yaşadığınız bu süreci diğer arkadaşlarınızında yaşamasını ister misiniz?* şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruyla öğrencilerin sürece ilişkin duygularını ifade etmelerine imkân sağlanmıştır. Öğrencilerin tümü yaşadıkları süreci diğer arkadaşlarının da yaşamalarını istediklerini belirtmişlerdir. Mina'nın görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen: *Peki Mina, başka arkadaşlarının da bu süreci yaşamasını ister misin?*

Mina: *Evet isterim. Evet, en iyi arkadaşlarımın…*

Grubun tümü öncelikle sevdikleri ve iyi anlaştıkları arkadaşlarının daha sonra diğerlerinin rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulama sürecini yaşamasını istemişlerdir.

Öğrencilerin yaşadıkları sürece karşı olumlu duygular beslemesi, diğer arkadaşlarının da bu duyguları yaşamaları arzusuyla ifade edilmiştir. Öğrenci görüşlerinde yer alan ifadelerden yola çıkarak rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer sorusu; "*Yaşadığınız süreci arkadaşlarınıza nasıl anlatırsınız?"* şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruyla öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyedir:

Ayşe: *Rehberli okuma sınıfının çok güzel olduğunu, orada eğlendiğimi, sohbet ettiğimi, yazı yazdığımı, okuma yaptığımı anlatırım. Oyunlar oynadığımı anlatırım.*

Hazal: *Öğretmenim evet Leyla bana "Orda gününüz nasıl geçiyor?" diye sordu. Okumalar yapıyoruz, sohbet ediyoruz, dinliyoruz, oyun oynuyoruz, eğleniyoruz diye cevap verdim.*

Ali: *Çok güzel vakit geçirdiğimi, eğlendiğimi ve güldüğümü anlatırdım. Not aldığımı, etkinlik yaptığımı anlatırdım.*

Katılımcıların tümü yaşadıkları süreci arkadaşlarına anlatırken eğlendiklerini, iyi vâkit geçirdiklerini, mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Grup süreçle ilgili olumlu ifadeler kullanarak düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinde yer alan ifadelerden yola çıkarak rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir.

Öğrencilere *"Bu süreci tekrar yaşama şansınız olsa aynı grupla çalışmak ister miydiniz? Grup üyelerini sizin belirlemeniz istenseydi hangi arkadaşlarınızı gruba dahil eder? Hangi arkadaşlarınızı gruptan çıkarırdınız? Neden?"* Soruları yöneltilerek çalışma grubundaki arkadaşlarına olan tutumları incelenmiştir. Öğrencilerin soruyla ilgili görüşleri şöyledir:

Melis: *Tekrar bu süreci yaşasam Hazal'ı çıkarırdım Aynur'u alırım çünkü ayağıma tekme atıyor sonra Mina attı diyor. Ali'yi de çıkarırdım çünkü sözümü kesiyor.*

Ali: *Kimsenin ayrılmasını istemezdim. Çükü kırılırlar.*

Mina: *Sözdar'ın gelmesini isterim ama kimsenin ayrılmasını istemem.*

Hazal: *Melis kalırdı ama Mina ve Ali'nin çıkmasını isterdim. Çünkü benimle dalga geçiyorlardı.*

Ayşe: *Kimsenin gruptan ayrımasını istemezdim.*

Öğrencilerden üçü (Mina, Ayşe ve Ali) gruptan kimsenin ayrılmasını istemezken ikisi (Hazal ve Melis) arkadaşlarıyla bazı anlaşmazlıklar yaşadıkları için ayrılmalarını istemişlerdir. Anlaşmazlıkların genellikle kendi aralarında çözümlendiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğrencilere *"Birlikte yaşadığımız bu sürece katkı sağlayabileceğini düşündüğünüz hayelleriniz ve önerileriniz var mı? Nelerdir?"* soruları yöneltilerek uygulamanın daha verimli yaşanabilmesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bazı öğrenciler bu soruya ilişkin görüş belirtmez iken bazıları belirtmiştir. Mina'yla öğretmen arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Öğretmen: *Yaşadığımız bu sürece katkı sağlayabileceğini düşündüğün hayellerin ve önerilerin var mı? Biraz düşündükten sonra benimle paylaşır mısın?*

Mina: *Bazı metinler sıkıcıydı onları çıkarıp başka metinler okusaydık dersler daha güzel geçerdi.*

Öğretmen: *Peki ders kitabındaki metinler mi sıkıcıydı? Yoksa küçük hikâyelerimiz mi sıkıcıydı? Düşün bakalım.*

Mina: *Ders kitaplarımız çok sıkıcıydı.*

Öğretmen: *Hangi ders kitapları sana daha sıkıcı geldi? 1. Sınıf mı? 2. Sınıf mı? 3. Sınıf mı?*

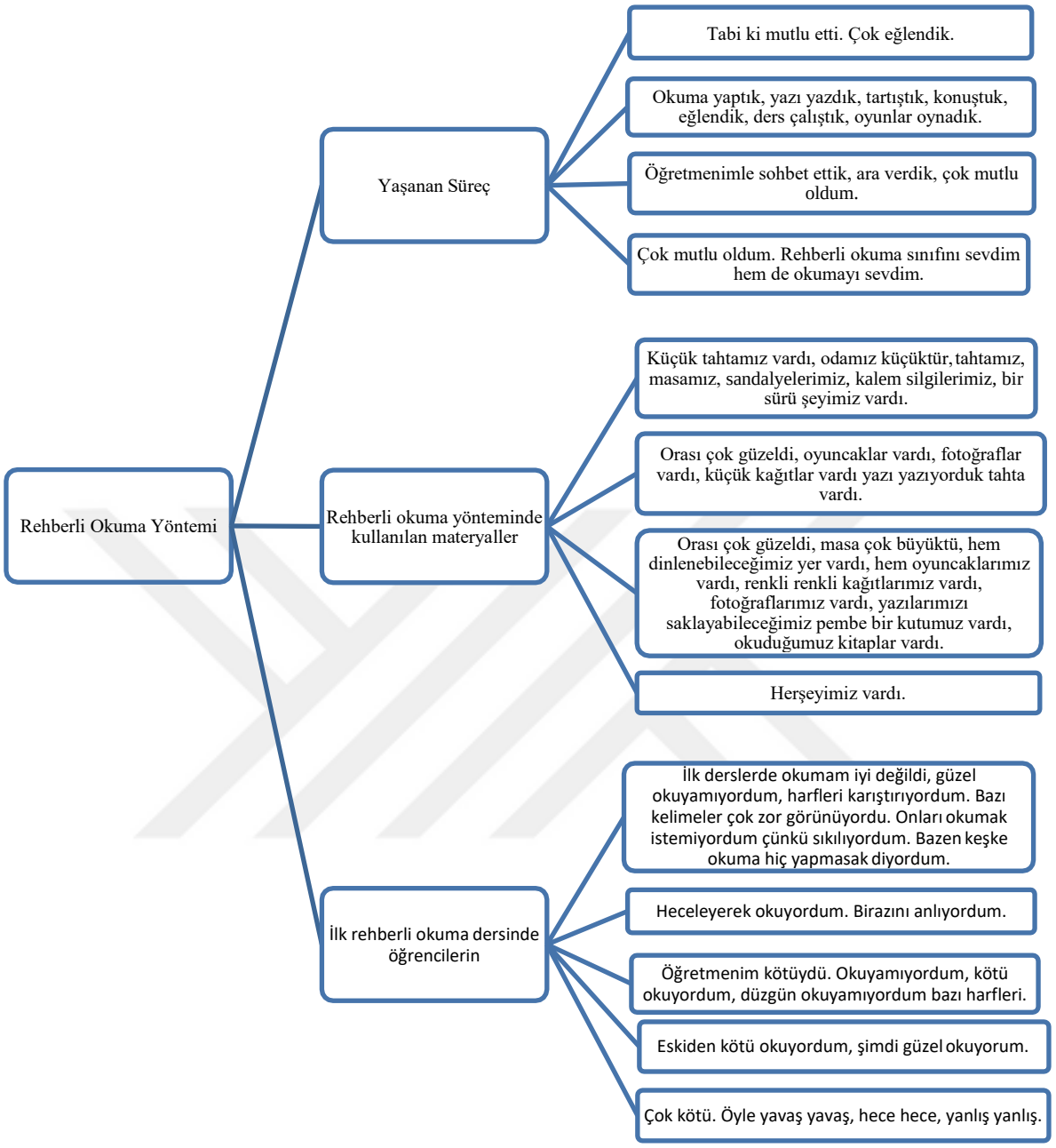
Mina: *3. Sınıf kitapları daha sıkıcı geldi.*

Öğrencilere uygulamalar sürecinde ders kitaplarındaki bazı metinler sıkıcı gelmiştir. Bu durumun 3. sınıf ders kitaplarındaki bazı metinlerin türünden (bilgilendirci metin) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

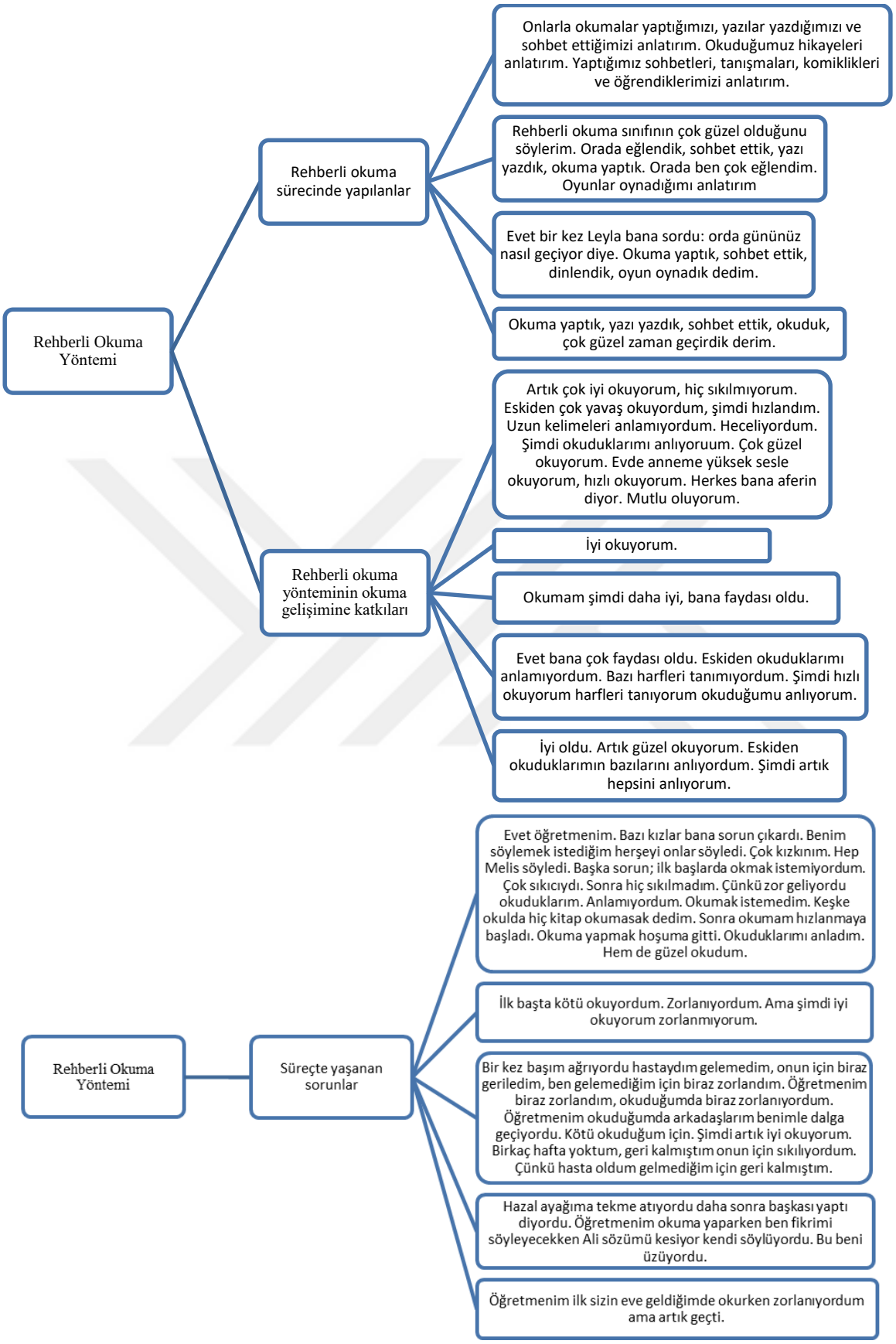
Katılımcılara *"Yaşadığımız süreç sizce eğlenceli miydi? Gelecek eğitim-öğretim yılında benimle tekrar aynı süreci yaşamak ister misiniz?"* soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik verilen cevaplar analiz edildiğinde tüm katılımcılar yaşanan sürece ilişkin memnuniyetlerini dile getirerek çok eğlendiklerini ve gelecek yıl aynı süreci yaşama arzularını ifade etmişlerdir.

Bu tema altındaki bulgular çalışma grubundaki öğrencilerin rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen sürece ilişkin olumlu görüş bildirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, okuma güçlüklerinin giderildiğini ve anlama becerilerini geliştiğini belirtmişlerdir. Uygulanan stratejilerin okuma tutumlarını olumlu etkilendiğini ayrıca yapılan etkinliklerden keyif aldıklarını izâh etmişlerdir.

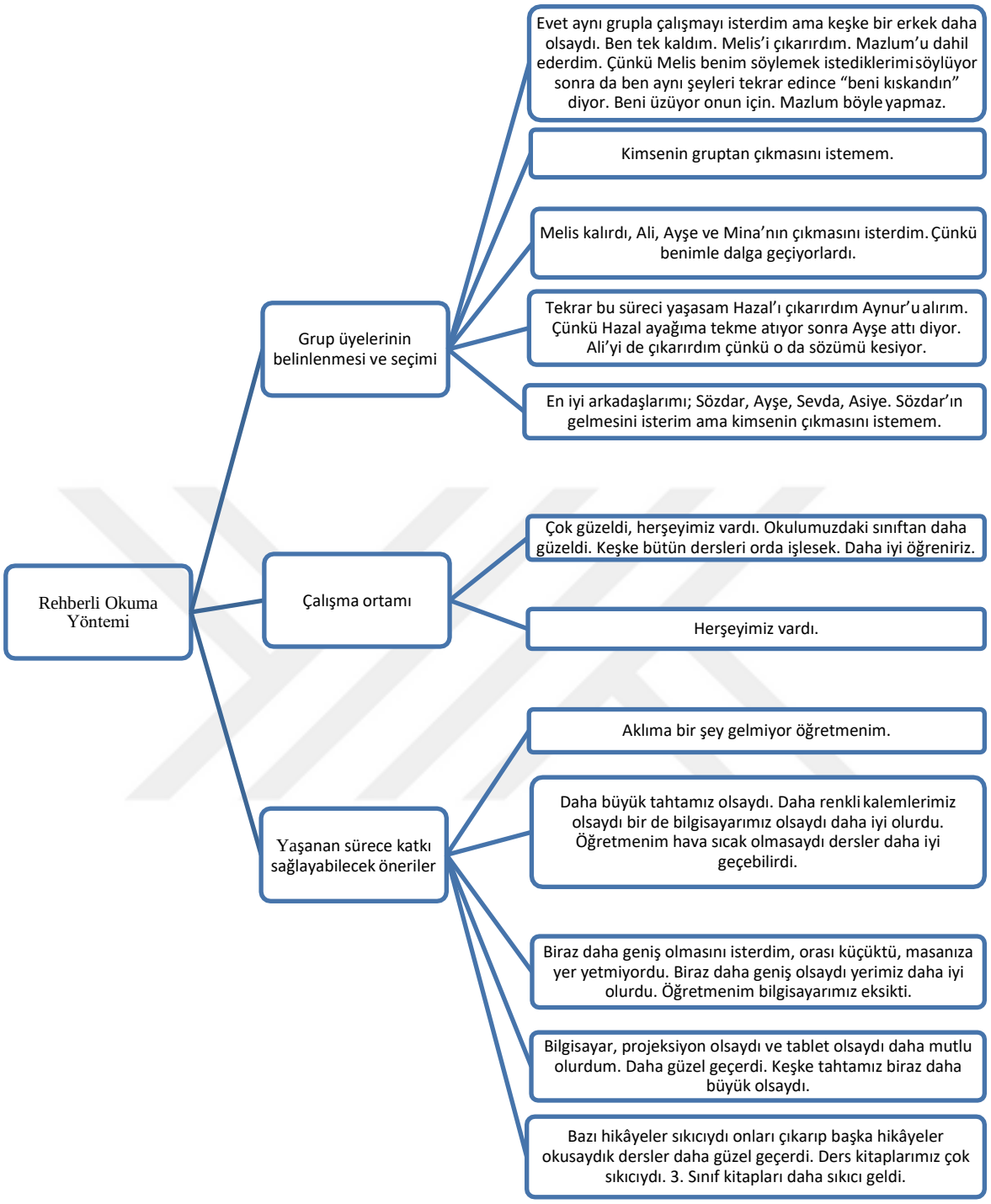
Uygulama sürecinde öğrencilerin okuma güçlükleri giderildiği gibi kendilerine güvenme, hoşgörülü olma, sorumluluklarını bilme gibi bireysel özelliklerinde de olumlu gelişmeler olduğu söylenebilir. Sonuç olarak; rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler şöyle temalaştırılabilir.



Şekil 24. *Yarı yapılandırılmış görüşmelere ait temalar 1*



Şekil 25. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ait temalar 2



Şekil 26. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ait temalar 3

5.2. Nicel Verilerden Elden Edilen Bulgular

Bu bölümde okuduğunu anlama başarı testinin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.2.1. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Öğrencilerin Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

"Rehberli okuma yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilemektedir?" sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında (17 Ocak 2015) ve sonunda (28 Haziran 2015) okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim, öntest ve sontest ölçümlerine göre hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlayabilmek için "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmıştır.

5.2.1.1. Bilgilendirici Metin Türü için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında, uygulama öncesine kıyasla okuduğunu anlama başarı puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının anlamlı bir artış gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35.

Bilgilendirici Metinlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne İlişkin Bulgular

Öğrenci	Xi	Yi	Z_i	□ $_i$	Si	Ti
1	4	9	5	+	1	1
2	4	12	8	+	3.5	3.5
3	4	12	8	+	3.5	3.5
4	2	9	7	+	2	2
5	4	13	9	+	5	5

Tablo 35'e göre X_i, i numaralı öğrencinin ön test puanını; Yi ise i numaralı öğrencinin son test puanını gösterir. $|Z_i|$, i numaralı öğrencinin son testi ile ön testi arasındaki farkın mutlak değeridir. ψ_i, hesaplanan Z_i farkının pozitif ya da negatif olduğunu belirtmektedir. S_i, $|Z_i|$ 'lerin küçükten büyüğe sıralandırılması sonucu oluşan sıra numaralarıdır. T_i, son testi ile ön testi arasındakı farkı pozitif olan i numaralı öğrencinin S_i sıralamasıdır. $T^+ = \sum_{i=1}^{5} T_i = 15$ Tek

yönlü hipotez test edildiği için anlamlılık sınırı $\alpha = .10$ kabul edilmiştir. Analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre anlamlı derecede arttığı ifade edilebilir ($T^{+} = 15$, $p = .0313$). Bu fark, okuma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan rehberli okuma yönteminin anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda rehberli okuma yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından uygulama öncesine göre ciddi ve önemli bir gelişim sağladığını söylemek mümkündür.

5.2.1.2. Öyküleyici Metin Türü için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında öyküleyici metinleri anlama başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36.

Öyküleyici Metinlerde Wilcoxon Işaretli Sıralar Testine ilişkin Bulgular

Öğrenci	Xi	Yi	Z_i	ψ_i	Si	Ti
1	5	9	4	+	1	1
2	4	13	9	+	5	5
3	3	11	8	+	3.5	3.5
4	5	11	6	+	2	2
5	5	13	8	+	3.5	3.5

Tablo 36'ya göre X_i, i numaralı öğrencinin ön test puanını; Yi ise i numaralı öğrencinin son test puanını gösterir. $|Z_i|$, i numaralı öğrencinin son testi ile ön testi arasındaki farkın mutlak değeridir. ψ_i, hesaplanan Z_i farkının pozitif ya da negatif olduğunu belirtir. S_i, $|Z_i|$'lerin küçükten büyüğe sıralandırılması sonucu oluşan sıra numaralarıdır. T_i, son testi ile ön testi arasındaki farkı pozitif olan i numaralı öğrencinin S_i sıralamasıdır. $T^{+} = \sum_{i=1}^{5} T_i = 15$

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu çalışmaya katılan öğrencilerin okuma başarı testinden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($T^{+} = 15$, $p = .0313$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu

sonuçlar, okuma güçlüğü olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ayrıntılı olarak analiz etmek amacıyla bilgilendirici ve hikaye edici metinlerde ki başarıları ayrı ayrı incelenmiştir. Bilgilendirici metinlere ilişkin öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37.

Bilgilendirici Metinlerde ki Öntest-Sontest Başarı Durumlarına ilişkin Bulgular

	Öğrencinin Adı	*Soru Sayısı*	*Öntest'te Doğru Yanıtladığı Soru Sayısı*	*Öntest Okuma Başarı Yüzdesi*	*Sontest'te Doğru Yanıtladığı Soru Sayısı*	*SontestOkuma Başarı Yüzdesi*
Bilgilendirici Metin	Ali	14	4	%29	9	%64
	Mina		4	%29	12	%86
	Ayşe		4	%29	12	%86
	Hazal		2	%24	9	%64
	Melis		4	%29	13	%93

Tablo 37'ye göre rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ki okuduğunu anlama düzeyine olumlu yönde etki etmiştir. Tablo 34'te ki öntest sonuçlarında Ali'nin, 14 sorunun 4'ünü doğru yanıtladığı ve %29 okuduğunu anlama başarısı gösterdiği belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 9 doğru yanıtla %64 okuduğunu anlama başarısı sergilediği görülmüştür. Dolaysıyla Ali'nin bilgiledirici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %35 oranında arttığı ifade edilebilir.

Mina'nın öntest sonuçları incelendiğinde 14 sorunun 4'ünü doğru yanıtladığı ve %29 okuduğunu anlama başarısı sergilediği görülmüştür. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 12 doğru yanıt ve %86 okuduğunu anlama başarısıyla okuduğu belirlenmiştir. Buna göre Mina'nın bilgiledirici metinlerde okuduğunu anlama başarısı %57 oranında artmıştır.

Öntest sonuçlarına göre Ayşe, 14 sorunun 4'ünü doğru yanıtlamış ve %29 okuduğunu anlama başarısı göstermiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 9 doğru yanıt vererek %86 okuduğunu anlama başarısı sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre Ayşe'nin bilgiledirici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %57 oranında arttığı söylenebilir.

Hazal'ın öntest sonuçlarına bakıldığında 14 sorunun 2'sini doğru yanıtladığı ve %24 okuduğunu anlama başarısıyla okuduğu belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğindes 9 doğru yanıt vererek %64 okuduğunu anlama başarısı sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre Hazal'ın bilgiledirici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %40 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Melis'in öntest sonuçları incelendiğinde 14 sorunun 4'ünü doğru yanıtladığı ve %29 okuduğunu anlama başarısıyla okuduğu belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 13 doğru yanıt vererek %93 okuduğunu anlama başarısıyla okuduğu görülmüştür. Dolayısıyla Melis'in bilgiledirici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %64 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Öntest sonuçları incelendiğinde Hazal'ın 2, diğer öğrencilerin ise 4 doğru yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda grubun geneli %29 okuduğunu anlama başarısıyla aynı düzeydedir. Sontest sonuçları incelendiğinde Ali ve Hazal 9 soruyu doğru yanıtlayıp %64 okuduğunu anlama başarısı sergilemişlerdir. Mina ve Ayşe 12 soruyu doğru yanıtladıklarından %86 oranında başarı göstermişlerdir. Melis 13 doğruyla birinci olmuş ve %93 okuduğunu anlama başarısı sergilemiştir. Melis başarı oranını %29'dan %93'e çıkarmıştır. Sonuçlara göre Melis birinci, Mina ve Ayşe ikinci, Hazal ve Ali üçüncü olmuşlardır. Dolayısıyla rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ki okuduğunu anlama başarı oranlarını yükselttiği söylenebilir. Öğrencilerin son testte ön teste göre okuduğunu anlama başarıları oranlarındaki artış en az %35 en fazla % 64 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarılarının, çalışmanın amacı doğrultusunda ilerleme gösterdiği ifade edilebilir.

Öğrencileri bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama başarılarındaki değişim analiz edildikten sonra hikâye edici metinlerdeki başarıları incelenmiştir. Hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama başarılarını ilişkin bulgular aşağıda Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38.

Öyküleyici Metinlerde ki Öntest-Sontest Başarı Durumlarına ilişkin Bulgular

Öyküleyici Metin	*Öğrencinin Adı*	*Soru Sayısı*	*Öntest'te Doğru Yanıtladığı Soru Sayısı*	*Öntest Okuma Başarı Yüzdesi*	*Sontest'te Doğru Yanıtladığı Soru Sayısı*	*Sontest Okuma Başarı Yüzdesi*
	Ali	14	5	%36	9	%64
	Mina		4	%29	13	%93
	Ayşe		3	%21	11	%79
	Hazal		5	%36	11	%79
	Melis		5	%36	13	%93

Tablo 38'de rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin öyküleyici metinlerde ki okuduğunu anlama düzeyini olumlu yönde desteklediği görülmektedir. Öntest sonuçlarına göre Ali'nin 14 sorudan 5'ine doğru yanıt vererek %36 okuduğunu anlama başarısı gösterdiği belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 9 doğru yanıt verdiği ve %64 okuduğunu anlama başarısı sergilediği görülmüştür. Bu sonuca göre Ali'nin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %28 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Mina'nın öntest sonuçları incelendiğinde 14 sorunun 4'ünü doğru yanıtladığı ve %29 okuduğunu anlama başarısı sergilediği görülmüştür. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 13 doğru yanıt vererek %93 okuduğunu anlama başarısıyla okuduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Mina'nın öyküleyici metinlerde ki okuduğunu anlama başarısının %64 oranında arttığını söylemek mümkündür.

Öntest sonuçlarına göre Ayşe, 14 sorunun 3'ünü doğru yanıtlamış ve %21 okuduğunu anlama başarısı göstermiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 11 soruyu doğru yanıtlayarak %79 okuduğunu anlama başarısı sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Ayşe'nin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %58 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Hazal'ın öntest sonuçlarına bakıldığında 14 sorunun 5'ini doğru yanıtladığı ve %36 okuduğunu anlama başarısı gösterdiği belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 11 doğru yanıtla %79 okuduğunu anlama başarısı sergilediği görülmüştür. Bu sonuca göre Hazal'ın öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %43 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Melis'in öntest sonuçları incelendiğinde 14 sorunun 5'ini doğru yanıtladığı ve %36 okuduğunu anlama başarısı gösterdiği belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 13

doğru yanıtla %93 okuduğunu anlama başarısı sergilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla Melis'in öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısının %57 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Öntest sonuçları incelendiğinde Ali, Hazal ve Melis'in 5, Mina'nın 4, Ayşe'nin ise 3 soruyu doğru yanıtladığı görülmüştür. Ali, Hazal ve Melis %36 okuduğunu anlama başarı oranıyla birinciliği paylaşırken, Mina %29 başarı oranıyla ikinci, Ayşe ise %21 başarı oranıyla üçüncü olmuştur. Sontest sonuçları incelendiğinde Mina ve Melis 13 soruyu doğru yanıtlayarak %93 okuduğunu anlama başarısıyla birinciliği paylaşmışlardır. Mina başarı oranını %29'dan %93'e çıkarmıştır. Ayşe ve Hazal 11 soruyu doğru cevaplayıp %79 okuduğunu anlama başarısıyla ikinciliği paylaşmışlardır. Ali ise 9 soruyu doğru yanıtlayarak % 64 okuduğunu anlama başarısıyla üçüncü olmuştur. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarı oranlarını yükselttiği görülmüştür. Öğrencilerin öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama gelişimini görmek için sontest sonucu ile öntest sonucu arasındaki fark incelenmiştir. Sonuç olarak en az % 28 en fazla % 64 gelişim sağlandığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarılarının çalışmanın amacı doğrultusunda ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin her iki metin türündeki başarılarını bir arada incelemek ve genel bir yargıya varmak amacıyla aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Öğrencilerin her iki metin türüne ilişkin öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39.

Hem Bilgilendirici Hem Öyküleyici Metinlerdeki Öntest-Sontest Başarı Durmlarına İlişkin Bulgular

	Öğrenci Adı	*Soru Sayısı*	*Öntest'te Yanıtlanan Doğru Sayısı*	*Öntest'te Göre Okuduğunu Anlama Başarı Yüzdesi*	*Sontest'te Yanıtlanan Doğru Sayısı*	*Sontest'te Göre Okuduğunu Anlama Başarı Yüzdesi*
Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinler	Ali	28	9	%32	18	%64
	Mina		8	%29	25	%89
	Ayşe		7	%25	23	%82
	Hazal		7	%25	20	%71
	Melis		9	%32	26	%93

Tablo 39'da ifade edildiği gibi Ali'nin, öntest sonuçlarına göre 28 sorunun 9'unu doğru yanıtladığı ve %32 okuduğunu anlama başarısı gösterdiği belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 18 doğru yanıt verdiği ve %64 okuduğunu anlama başarısı sergilediği görülmüştür. Bu sonuca göre Ali'nin her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarısının

%32 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Mina'nın öntest sonuçları incelendiğinde 28 sorunun 8'ini doğru yanıtladığı ve %29 okuduğunu anlama başarısı sergilediği görülmüştür. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 25 doğru yanıt verdiği ve %89 okuduğunu anlama başarısıyla okuduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre Mina'nın her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarısının %60 oranında arttığı söylenebilir.

Öntest sonuçlarına göre Ayşe 28 sorunun 7'sini doğru yanıtlamış ve %25 okuduğunu anlama başarısı göstermiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 23 soruyu doğru yanıtlayarak %82 okuduğunu anlama başarısı sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre Ayşe'nin her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarısının %57 oranında arttığı ifade edilebilir.

Hazal'ın öntest sonuçları incelendiğinde 28 sorunun 7'sini doğru yanıtladığı ve %25 okuduğunu anlama başarısı gösterdiği belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 20 doğru yanıt verdiği ve %71 okuduğunu anlama başarısı sergilediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Hazal'ın her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarısının %46 oranında arttığı ifade edilebilir.

Melis'in öntest sonuçları incelendiğinde 28 sorunun 9'unu doğru yanıtladığı ve %32 okuduğunu anlama başarısı gösterdiği belirlenmiştir. Sontest sonuçları analiz edildiğinde 26 doğru yanıt vererek %93 okuduğunu anlama başarısı sergilediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Melis'in her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarısının %61 oranında arttığı söylenebilir.

Öntest ve sontest sonuçları rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin okuduğunu anlama becerini geliştirdiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre okuduğunu anlama becerileri önteste göre son testte en az %32, en fazla %61 oranında gelişme göstermiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır. 1. sırada olan Melis'in okuduğunu anlama düzeyi % 93 olarak bulunmuştur. Mina %89 oranıyla 2. olurken Ayşe %82 oranıyla 3., Hazal %71 oranıyla 4. olmuştur. Ali % 64 okuduğunu anlama başarısıyla son sırada yer almıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerindeki başarı, araştırmanın amacına ulaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında bilgilendirici metinlerin anlaşılmasının yapılarından dolayı öyküleyici metinlere göre daha zor olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 1999). Çalışma bulguları bunu destekler niteliktedir. Rehberli okuma grubundaki öğrencilerin öyküleyici metinlerde

okuduğunu anlama başarısı bilgilendirici metinlerden daha yüksektir. Ayrıca metin seçimi esnasında öğrencilerin daha çok öyküleyici metinleri tercih etikleri gözlenmiştir. Bu durumun bilgilendirici metinlerin zorlayıcılığından ve öyküleyici metinlerin öğrencilere daha cazip gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. McGinley (2008) araştırmasında rehberli okuma yönteminin; okuma güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olduğu, akıcı okumayı desteklediği ve özellikle bilgilendirici metinlerin işlenişi esnasında öğrencilerin bilgiye ulaşma süreçlerine katkı sağladığını ayrıca öğrenmenin kalıcılığını yükselttiğini ortaya koymuştur.

Metin seçimi her ne olursa olsun öğretimi daha verimli ve kolay hale getirmek, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmekle mümkündür. Rehberli okuma yöntemi Amerika'nın birçok eyaletinde eğitim programının parçası olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemin öğrencilerin okuma ve anlama gelişimine pozitif katkı sağladığı yönünde önemli araştırma bulguları bulunmaktadır (Asbury, 2002; Bruce, 2010; Burkhart, 2004; Cobb, 1997; Deegan, 2010; Dowdell, 2007; Gurley, 2012; Iaquinta, 2003; Klingbeil, 2003; Larson, 2003; Piercey, 1999; Tyra, 2007; Underwood, 2010; Walizer, 2004). Williams, (2011) sosyoekonomik olarak dezavantajlı çevrede eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmasında rehberli okuma yönteminin sesli okuma akıcılığının geliştirdiği yönünde araştırma bulgularına rastlamıştır. Renne (2010), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin metni kavrayan ve akıcı okuyan öğrenciler olmalarında yöntemin etkili olduğunu tespit etmiştir. Bruce (2010), okuma gelişimleri risk altında olan öğrenciler için yöntemin önemine değinmiştir. Galarce (2014) okuma sorunu yaşayan öğrencilere rehberli okuma yöntemini kullanarak eğitim veren 12 öğretmenle görüşmüştür. Öğretmenler, öğrencilerinin okuma gelişimleri üzerinde yöntemin pozitif etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bulgular ışığında rehberli okuma yönteminin; okuma gelişimine olumlu katkılar sağladığı, okuma güçlüklerini iyileştirdiği, anlama başarısını arttırdığı, akıcılığı geliştirdiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı en önemlisi de öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde, Rehberli Okuma Yöntemi'nin etkisini inceleyen bu çalışma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Siirt İl merkezinde bulunan Fatih İlkokulunun 3/E sınıfında öğrenim gören beş öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, hiçbir zihinsel ve fiziksel sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan 4'ü kız, 1'i erkek toplam 5 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak kamera kayıtları, yanlış analiz envanteri, okuduğunu anlama başarı testi, yansıtıcı günlük, öğrenci ürünleri, zekâ envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşan veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Rehberli Okuma Yöntemi'yle gerçekleştirilen dersler kamerayla kayıt edilmiştir. Kayıtların dökümünde eğitim sürecini en iyi yansıtan bölümlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırma 17 Şubat 2015 tarihinde başlamış 28 Haziran 2015 tarihinde sona ermiştir. Araştırmacı, uygulama boyunca rehberli okuma derslerini işleyen öğretmen olarak görev almıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümlemelerden yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen öntest-sontest nicel veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile çözümlenip yorumlanmıştır. Sonuçlar, araştırma bulgularıyla bağlantılı olarak ve araştırma soruları temel alınarak sunulmuştur. Elde edilen sonuçlarla, alanyazında araştırmayla ilgisi olan diğer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda önerilerde bulunulmuştur. Karşılaştırma, tartışma ve öneride bulunma çalışmalarını sekteye uğratan bir durum da, uygulama sürecinde toplanan verilerin büyük bölümü nitel veri olduğundan araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin kısıtlanmasıdır. Bu nedenle sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde süreci baskılayan bu durum dikkate alınmıştır.

6.1.1. Nitel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Bu tema altında nitel verilerden elde edilen sonuçlara yer verilecektir

6.1.1.1. Okuma ve Anlama Güçlüğü Olan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma- Anlama Becerilerindeki Mevcut Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalardan önce çalışma gubunda yer alan öğrencilerin sesli okuma ve anlama becerilerindeki mevcut durumları incelenmiştir. İnceleme sonuçları öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadıklarını ve anlama başarılarının sınıf düzeylerine göre yetersiz (endişe düzeyinde) olduğunu göstermektedir. Bizden önceki araştırmacıların da tespit ettiği gibi öğrencilerin, çoğu kelimeyi doğru telaffuz edemedikleri, yanlış okudukları (Dündar & Akyol, 2014), isteksiz okuma tutumları sergiledikleri, okurken kelime, hece veya harf atladıkları (Dağ, 2010) ve noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri (Aktepe & Akyol, 2015), heceledikleri, yavaş ve eksik okudukları (Akyol, 2005), çok heceli kelimeleri okuyamadıkları, tekrar ettikleri (Salvia & Ysseldyke, 1978), harf ve hece ekleme hataları yaptıkları ve kelime tanımada zorlandıkları belirlenmiştir. Alanyazında tespit edilen bu sonuca benzer pek çok araştırma bulgusu yer almaktadır. Akyol ve Temur (2008) araştırmalarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin heceleme, ekleme, tekrarlı okuma, düzeltme, yanlış okuma gibi okuma hataları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer araştırmada Baydık, Ergül ve Kudret (2012) okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmediklerini dolayısıyla hatalı okuduklarını tespit etmişlerdir. Yine bir başka araştırmada Şen Kösem, Bakacak ve Değirmencioğlu (2012), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin derse karşı isteksiz olduklarını ve dikkatsiz davranışlar sergilediklerini ifâde etmişlerdir. Son olarak Şenel (1998), okuma güçlüğü olan çocukların, okumada güçlük yaşamayanlara göre daha çok okuma hatası yaptıklarını ayrıca sesli okuma-anlama puanlarının daha düşük olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının ilgili alanyazınla eşleştiğini söylemek mümkündür.

Yanlış analiz envanteri uygulamalarına göre çalışma grubundaki öğrencilerin sesli okuma beceri düzeyinin 1. sınıf seviyesinde ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlenen sesli okuma düzeylerinin ve anlama başarılarının bu konuda yapılmış olan diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir (Akyol & Kodan, 2016; Ekiz, Erdoğan & Uzuner, 2011; Fidan & Akyol, 2011; Sezgin & Akyol,

2015; Yüksel, 2010). Öğrencilerin okuma sırasında kelimeleri yanlış okuması (Dündar & Akyol, 2014), kelime, hece veya harf atlamış olması (Aktepe & Akyol, 2015), heceleme yapması (Keskin & Akyol, 2014), geri dönüşlerle okuması (Yamaç, 2013), noktalama işaretlerine uymaması (Baydık, Ergül & Kudret, 2012) vb. hatalar öğrencilerin okuduğu metindeki kontrolü yitirmelerine neden olmuştur. Bu nedenle metni anlamaya çalışmak yerine doğru okuma kaygısı içinde oldukları gözlenmiştir. Yapılan bu çalışma ve alanyazında yer alan diğer çalışmalar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma probleminin olduğunu ve anlam kurmada sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur (Baydık, 2002; Baydık, 2006; Gough, Hoover & Peterson, 1996; Güleryüz, 1999; Sidekli, 2010; Shankweiler, Lundquist & Katz, 1999; Slocum, Street & Gilberts, 1995; Mokhtari & Thompson, 2006). Bu nedenle sözü edilen araştırma bulgularının yapılan araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

6.1.1.2. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Rehberli Okuma Yöntemi'nin İşleyiş Sürecine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Araştırmada rehberli okuma bileşenleri olarak okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç farklı bileşenden yararlanılmıştır. Bileşenlerin uygulanması, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.
- Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar boyunca öğrencilerin alanyazında ifade edilen okuma hataları dışında aşağıdaki hataları yaptıkları gözlenmiştir:

a- İlk kez karşılaştığı kelimeler ünsüz harfle bitiyorsa kelimelerin son harfini okumama, yutma,

b- Kelimenin ilk harfine bakarak veya ilk harflerinin çağrıştırdığı anlama göre kelimenin tamamını okumama. Bunun yerine çağrışım kurduğu kelimeyi söyleme, cümlenin sonuna gelince de harf-ses ilişkisi ve anlam arasında uyumsuzluğun olduğunu fark edip geri dönme, kelimeyi yeniden okuyarak öz-düzeltme yapma,

c- Harf-ses ilişkisine yeterince dikkat edilmediğinden yazılı kelimeye benzer farklı bir kelime okuma (atlat yerine atlet gibi, Talat yerine atlat gibi),

d- Orta heceleri üç harften oluşan kelimelerin, orta hecelerinin son harfini yutma (çekirdek- çekidek, İstanbul- İstabul, Safranbolu-Safrabolu),

e- Dikkat süresi yeterince uzun olmadığından metnin ilk cümlelerini doğru okuma sonrakilerdeyse sıkılma davranışları sergileme ve okuma hataları yapma,

f- Çok heceli kelimeleri okuyamama, duraksama (“Salataya” kelimesini oluşturan her bir heceyi ayrı ayrı okuyabilme ancak kelimenin tümünü okumakta zorlanma, son heceye gelinceye kadar ilk heceleri unutma, bu döngüsel süreçte dikkatini yoğunlaştıramadığı için sıkılma davarnışları sergileme)

g- Kelimenin başına ses veya ses bileşimleri ekleme bu bağlamda kelimeyi doğru telafuz edememe (sepet- esepet, kırmızı-îkırmızı, Talat-eTalat, İstanbul- eîIstanbul) gibi okuma hatalarına rastlanmıştır.

- Okuma ilgileri doğrultusunda seçilen metinlerin öğrencilerin derse katılımlarını arttırmıştır.
- Önbilgilerin etkinleştirilmesi okuma becerilerini ve okuma ilgilerini olumlu yönde etkilemiştir. Sürece yönelik olarak soru sorma, metinle ilgili resimleri inceleme, tahminlerde bulunma, metnin anahtar kelimeleri hakkında sohbet etme gibi farklı etkinliklerden yararlanmanın motivasyon düzeyini arttırdığı ve düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okuma esnasında yapılan paylaşımlı okumaların, kısa notlar almanın ve açık uçlu soru sormanın, öğrencilerin işlenen metinle ilgili bilgiyi düzenleme ve organize edebilme becerilerine katkı sağladığı bu bağlamda kavrama düzeylerini yükselttiği belirlenmiştir.
- Öğrencilere metinle etkileşim kurabilmeleri için not alma, altını çizme gibi çeşitli okuma- anlama fırsatları verilmiştir. Bunun sonucunda anlayarak okumaya çalıştıkları ve anlayamadıkları kısımları yeniden okuma stratejisini kullandıkları gözlenmiştir.
- Okuma esnasında gerçekleşen diyaloglar ile öğrencilerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde gelişmeler olduğu gözlenmiştir.
- Tahmin etme, soru sorma ve özetleme stratejilerinin öğrencilerin okuma gelişimlerini desteklediği ve metne odaklanmalarını sağladığı görülmüştür.
- Öğrenciler ileriye dönük tahminlerde bulunurken okuduklarıyla ilişki kurmalarını sağlamak için sorular sorulmuştur. Okuma sonrasında gerçekleştirilen etkinliğin okudukları metni daha iyi kavramalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okuma sonrası gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılımın sağlandığı bunun yanı sıra dinleme, düşünme, konuşma, kaşılaştırma ve yanıtlama becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde stratejiler önce açıklanmış, ardından da sesli düşünme yoluyla nasıl kullanılacağı konusunda model olunmuştur. Stratejilerin öğretimi, bazen grup olarak rehberli okuma derslerinde bazen de bireysel derslerde gerçekleşmiştir. Strateji öğretimi sürecinde stratejileri kullanabilen öğrenciler

cesaretlendirilmiştir. Bu tutumun diğer öğrencileri de stratejileri kullanmaya istekli hale getirdiği gözlenmiştir.

- Akıcı okuma stratejilerinin öğretimi sırasında öğrencilerin kelime gruplarını doğru şekilde ayırarak cümleleri okumaya gayret ettikleri, prozodiye uygun ve akıcı bir şekide okumaya çalıştıkları görülmüştür.
- Hataları düzeltme ve tespit etme stratejileri öğrencilerin daha fazla düşünmelerini sağlamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okuma sürecinde daha aktif rol oynadıkları ve özgözetim yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sesli okumalar esnasında gözlemleme, gözden geçirme ve özdüzeltme gösteren davranışlar sergiledikleri bu bağlamda dağarcıklarındaki bilgi kaynaklarını kullanmaya çabaladıkları görülmüştür.
- Problem çözme stratejilerinin uygulanması sürecinde öğrenciler çeşitli okuma davranışları sergilemişlerdir. Bu süreçte zihinlerinde oluşan soruları yanıtlamak için durdukları, bir-iki satır geriye dönerek tekrar okudukları, bölünmüş dikkatle anlam ve görseller arasında ilişki kurarak metni daha iyi anlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bazen metninden kanıtlara dayanarak düşüncelerini doğruladıkları ve doğrulanan düşünceleri yorumladıkları bazen de düşünceleri ile yazılanlar örtüşmediğinden tekrar okudukları ve özdüzeltme yaptıkları görülmüştür.
- Kavrama stratejilerinin öğretimi ve kullanımında öğrencilerin yüksek doğruluk oranıyla okuyabileceği aynı zamanda çabalayarak üstesinden gelebilecekleri zorluk düzeyinde metinlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin okuma görevlerini yerine getirebilmeleri için sürece etkin olarak katıldıkları, dikkatle okudukları ve zorluk yaşadıklarında bilgi kaynaklarını kullanmaya çalıştıkları gözlenmiştir.
- Öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşmaya çalışırken kelime atlama, kelimeyi sesli okuma ve hecelerine bölerek okuma gibi çeşitli stratejileri nadiren de olsa kullandıkları tespit edilmiştir.
- Yankılayıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüklerini gidermede, sesli okuma becerilerini ilerletmede, prozodik okuma becerilerini geliştirmede ayrıca derse katılımı sağlamada etkili olduğu tespit edilmiştir.
- Koro okuma ve tekrarlı okuma stratejilerin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.
- Hikâye haritaları ve özetleme stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığı belirlenmiştir. Hikâye haritalarında sorulan soruları öğrencilerin genel olarak doğru yanıtladıkları tespit edilmiştir. Ancak metnin ana fikrini ifade etmede zorlandıkları belirlenmiştir.

- Özet yazma etkinliklerinde öğrencilerin başarılı olmadıkları belirlenmiştir. Öğrenciler özetlerinde gereksiz birçok ayrıntıya yer vermiş, metni kendi cümleleriyle anlatamamış, konuşma diyalogları halinde özetlemişlerdir. Bu durum çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özet yazmada başarılı olamadıklarını ortaya koymaktadır.
- Öğrencilerin stratejileri etkin olarak kullanabilmeleri için daha fazla zaman ve uygulamaya gereksinim olduğu görülmüştür.
- Okunulan metnin tartışılması esnasında sık kullanılan stratejilerin; ilişkilendirmeler, tahminler ve metne dayalı çıkarımlar olduğu tespit edilmiştir.
- Tahmin etme ve özetleme stratejilerinin okuduğunu anlamayı destekleyen stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar boyunca öğrencilerin tahmin etme ve özetleme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Özetleme stratejisinin bilgileri organize ederek anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmada işleyiş sürecine ilişkin tartışma, okuma bileşenleri ve uygulanan stratejiler dikkate alınarak incelenmiştir. Okuma öncesi bileşeninde öğrencilerin ilgilerine göre metin seçimi yapılmaktadır. Okuma ilgileri doğrultusunda seçilen metinlerin öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı sonucu Gurley (2012) tarafından yapılan araştırmada "metinlerin öz-seçiminin, okuduğunu anlama sürecini olumlu etkilediği" sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılan tahmin etme stratejisinin anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Tahmin etme stratejisinin kullanımına ilişkin alan yazın incelendiğinde anlama becerilerini geliştirdiğine ilişkin araştımalarla karşılaşmaktayız. Örneğin Fisher (2007) rehberli okuma yönteminde tahmin eğitiminin okuma başarısını arttırdığını tespit etmiştir. Bir diğer araştırmada Fielding, Anderson ve Pearson (1990) okuma sırasında metindeki fikirler ile tahminler karşılaştırıldığında hikâyenin daha güçlü anlaşıldığını ifade etmişlerdir (Anderson ve Pearson'dan aktaran, Duke & Pearson, 2002, s. 212-213*).* Dolayısıyla araştınmanın bu sonucunun alan yazında yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada özetleme etkinliklerinin ve hikâye haritalarının, bilgileri organize ederek anlama becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Hikâye haritalarının kullanımına ilişkin alan yazın

incelendiğinde okunanı anlama ve özetleme becerisini geliştirdiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Akça, 2002; Boulineau, Fore, & 2004; Bozkurt, 2005; Davis & McPherson, 1989; Şahin, 2012). Akyol (1999) hikâye haritalarının "önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencilerin dikkatlerini önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya yöneltmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada büyük fayda sağladığını" belirtmiştir (s. 57). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun alanyazınla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Metin tartışmalarına ilişkin süreç incelendiğinde yapılan tartışmaların, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediği ayrıca konuya odaklanmalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgu Larson (2003) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçları ile benzeşmektedir. Larson (2003), 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında metnin tartışılması esnasında eşler arasındaki konuşmaların, strateji kullanımını etkinleştirmede, konuya odaklanmalarını sağlamada ve anlama becerilerini geliştirmede önemli rolü olduğunu belirtmiştir.

Okuma sonrasında ana fikir bulma stratejisine ilişkin bulgular incelendiğinde çocukların işlenen metnin ana fikrini tam olarak yazamadıkları, düşüncelerini tek bir cümlede ifade etmede zorlandıkarı ve ana fikir yerine konuyu yazdıkları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Susar Kırmızı ve Akkaya (2011) tarafından yapılan araştırmanın 'öğrencilerin metnin ana düşüncesini ifade etmede zorlandıkları' bulgusuyla paralellik göstermektedir. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırmada 'öğrencilerin metnin konusu ve ana fikri arasında tam olarak ayrım yapamadığı, ana fikri belirlemede genel olarak başarısız olduğu' bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda, okuma esnası ve sonrasında, yankılayıcı okuma ve birlikte okuma stratejilerine (Reutzel & Cooter, 1996; Akyol, 2006) sıklıkla yer verilmiştir. Bu stratejilerin okuma güçlüklerini gidermede, sesli okuma becerilerini ilerletmede, prozodik okuma becerisini geliştirmede ayrıca öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir. İzâh edilen stratejilerinin okuma güçlüklerinin giderilmesi üzerindeki etkisi, alan yazındaki birçok araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Duran ve Sezgin (2012) yankılayıcı okuma stratejisi ile okuma güçlüklerinin giderildiğini, sesli okuma becerilerinin geliştiğini, okuma hatalarının azaldığını ve anlama düzeyinin yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bir diğer araştırmada Aktepe ve Akyol (2015) eko

ve tekrarlı okuma yöntemlerinin okuma güçlüklerini giderdiğini ve anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Son olarak Özkara (2010) birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma yöntemlerinin okuma düzeyini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak yapılan uygulamalarda izah edilen sonuçların uzman görüşleri ve araştırma sonuçları ile benzeştiğini söylemek mümkündür.

6.1.1.3. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Rehberli Okuma Yöntemi'ni Uygulama Süreci Boyunca Okuma-Anlama Becerilerindeki Gelişim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okuma güçlüğü bulunan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar süresince sesli okuma düzeyleri ve anlama becerilerinin gelişimiyle ilgili sonuçlar bu tema altında ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sesli okuma ve anlama becerilerindeki gelişimin belirlenebilmesi için ara değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca toplam 4 ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirmelerde yanlış analiz envanterinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Yanlış analiz envanteri uygulamalarıyla öğrencilerin okuma-anlama gelişimi süreç boyunca belirli aralıklarla değerlendirilmiş ve okuma becerilerindeki gelişim düzeyleri uygulama süreci boyunca ilerlemiştir.
- Öğrencilerin okuma gelişimlerini yanlış analiz envanterleriyle değerlendirmenin ve gelişimleri hakkında onları cesaretlendirmenin kendilerinden bekleneni görmeleri açısından ekili olduğu görülmüştür.
- İlk ve son yanlış analiz envanteri sonuçları bağlamında öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderek iyileştiği görülmüştür. Sesli okuma becerilerindeki iyileşme durumunu belirlemek için sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sesli okuma düzeyinin başlangıçta "endişe düzeyi"nde olduğu belirlenmiştir. Son uygulanan envanter sonuçlarına göre iki öğrencinin "serbest düzey"e üç öğrencinin de "öğretim düzeyi"ne ulaştığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin sesli okuma becerilerinde ilerlemeler olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuçlar incelendiğinde yanlış analiz envanteri ile gerçekleştirilen ara değerlendirmelerde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin azaldığı ve anlama becerilerinin gitgide yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda rehberli okuma yönteminin etkili bir yöntem

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Bruce (2010) tarafından yapılan çalışmada okuma gelişimi risk altında olan öğrencilerin, okuma tutumları ve anlama başarıları üzerinde rehberli okuma yönteminin etkili olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Tyra (2007) tarafından yapılan araştırmanın "öğrencilerin sözlü etkileşimlerinin, kelime bilgilerinin bu bağlamda akıcı okuma düzeylerinin geliştiği" bulgusu da bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Huber (2011) ve Magnin (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları, yukarıda belirtilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Huber (2011) rehberli okuma yönteminin, öğrencilerin okuma başarısı üzerinde çok az etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Diğer taraftan Magnin (2011), 1. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisini geliştirmek için fonetik okuma ve rehberli okuma yöntemleri ile uygulamalar gerçekleştirmiş ve bu iki yöntemden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Buna göre fonetik okuma yöntemiyle eğitim alan öğrencilerin daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu yönüyle, izâh edilen araştırma bulguları yapılan araştırmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir.

Yanlış analiz envanteri ile gerçekleştirilen ara değerlendirmeler kelimeleri doğru telaffuz edememe, harf ve hece atlama, harf-hece ekleme, tekrar etme gibi okuma hatalarında iyileşmeler olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ilk uygulanan envanterde yapmış olduğu okuma hatalarının çoğunu son ara değerlendirme etkinliğinde yapmadıkları belirlenmiştir. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar, öğrencilerin okuma hatalarının azalmasını sağlamış ve okuma becerilerinin iyileşmesini olumlu yönde etkilemiştir. Elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan, rehberli okuma yöntemi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirten korelasyonel araştırmaları desteklemektedir (Baztle, 2004; Brown, 2007; Bruce, 2010; Dowdell, 2007; Fisher, 2007; Gurley, 2012; Kate Tyra, 2007; Klingbeil, 2003; Larson, 2003; McGinley, 2008; Walizer, 2004). Dolayısıyla mevcut araştırma ile elde edilen sonuçların, alan yazında yer alan diğer birçok araştırma sonucuyla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

6.1.1.4. Okuma-Anlama Güçlüğü Yaşayan İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Rehberli Okuma Yöntemini Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Rehberli okuma yöntemine uygun olarak hazırlanan derecelendirilmiş kitapların olmayışı araştırma sürecinde yaşanan ilk önemli sorundur.
- Sürecin başında öğrencilerin okuduklarını anlamada zorlandıkları görülmüştür. Sorun,

çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin zihinlerindeki sözcük bilgilerinin olması gereken düzeyin oldukça gerisinde olduğu sonucu Tulu'nun (2009, s. 36) Türkçe'yi yeterli düzeyde bilmeyen çocukların kelime hazinelerinin yeterince gelişmediği ve kavram şemalarının tam olarak oluşmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

- Öğrencilerin okul öncesi eğitim almamaları, fizyolojik ve psikolojik olarak hazır olmadan okula başlamaları ve öğrenim hayatlarında ailelerinden destek almamaları okuma güçlüğü yaşamalarına, okul yaşamlarında kendilerinin yetersiz hissetlemelerine ve düşük özgüvene neden olmuştur. Bu durum öğrencilerin rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalara olumsuz benlik algısıyla başlamalarını sağlamıştır. Nitekim Akyol (2011, s. 42) araştırmasında öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik gelişimlerinin farklı olabileceğini bu bağlamda gelişimi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin okula kayıt edilemeyebileceğini îzah etmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Akyol (2011) tarafından belirtilen bu durumu desteklemektedir.
- Çocukların evde okuma yapabilecekleri ortamın olmaması, evlerini kullanım alanının tek göz odadan oluşması, evde herhangi bir masanın bulunmaması ayrıca çocukların kardeşlerine bakma, anneye yardım etme, iş yapma gibi görevlerinin olması bu bağlamda çalışamamaları uygulama sürecini sekteye uğratmıştır.
- Öğrencilerin sesli okuma ve anlama becerilerinde gelişme gösterseler bile anladıklarını tam olarak düzeylerine uygun bir şekilde ifade etmede zorlandıkları ve konuşurken düzgün cümle kuramadıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin evleri ile araştırmacının evi arasında uzak mesafe olması zamansal sorun yaşanmasına sebep olmuştur.
- Grup çalışmalarında öğrencilerin bazı anlaşmazlıklar yaşamaları dikkatlerinin dağılmasına sebep olmuş ve uygulama sürecini olumsuz yönde etkilemiştir.
- Ders kitaplarında yer alan metinlerin genel olarak yanlış analiz envanteriyle gerçekleştirilen değerlendirmeler için uygun olmadığı belirlenmiştir. Kitaplarda öğrencilerin not alabilmeleri için yeterli alan yoktur. Metinler öğrencilerin okuma amacı oluşturmaları için hedeflerin konulduğu sistemli bir yapıyla düzenlenmemiştir. Bu durum, ders kitaplarındaki metinlerin rehberli okuma yöntemi ile işlenen dersler için uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Anlamı bilinmeyen kelimelere, kitapların yeterince uygun tekrarlarla yer vermediği görülmektedir. Ayrıca metinlerde yer alan görsellerin, bilinmeyen kelimelerin ve anlamsal ipuçlarının, çocukların öğrenilen stratejileri uygulayabilmeleri için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda

ülkemizde kitapların, çocukların kelime hazinelerini geliştirmek için hedeflerin konulduğu sistemli bir yapıyla hazırlanmadığını söylemek mümkündür. Araştırmanın bu sonucu alanyazında yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin; Kutlu (2006), ders kitaplarında yer alan metinlerin de öğrencilerin söz dağarcıklarını geliştirme hedefine yönelik seçilmemiş olduğunu; Baysal (2007), ders kitaplarının kelime hazinesi yönünden yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bir diğer araştırmada Çetinkaya (2011) sınıf düzeylenine göre çocukların kelime hazinelerinin sistematik bir programla öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine bir başka araştırmada Anılan ve Genç (2011), kelime öğretiminde sık tekrarların olması gerektiğini ancak kitaplarda bu durumun söz konusu olmadığını ifade etmişlerdir. Son olarak Özalp (2011) Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime hazinesi açısından yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırma ile ilgili alanyazın karşılaştırıldığında, elde edilen sonuçlarının daha önce yapılan araştırmalarla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

6.1.1.5. Okuma Güçlüğü Olan 3. Sınıf Öğrencileriyle Geçekleşirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu tema altındaki sonuçlara göre çalışma grubundaki öğrencilerinin tamamı rehberli okuma yöntemine dayalı uygulamalara ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğrenciler;

- Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar öncesinde okuma güçlükleri yaşadıklarını, zorlandıkları dolayısıyla sıkıldıklarını belirtmişlerdir.
- Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerin çok keyifli olduğunu, yaşadıkları sürecin kendilerini memnun ettiğini ve mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Grup dışındaki arkadaşlarına yöntemi faydalı ve eğlenceli bulduklarını söyleyebileceklerini ayrıca diğer arkadaşlarının da bu süreci yaşamaları arzusunu ifade etmişlerdir.
- Rehberli okuma derslerinin gerçekleştirildiği ortamı eğlenceli bulmuşlardır. Ancak sınıfın küçük olduğunu ve daha geniş bir ortamda çalışma arzularını îzah etmişlerdir.
- Rehberli okuma sürecini tekrar yaşamaları durumunda bireysel sorun yaşadıkları arkadaşlarını gruba dâhil etmek istemediklerini ve samimi oldukları sınıf arkadaşlarıyla bu süreci daha eğlenceli geçirebileceklerini belirtmişlerdir.
- Rehberli okuma derslerinde kullanılan materyalleri yeterli bulduklarını ancak bilgisayarın, projeksiyonun ve daha büyük bir tahtanın olabileceğini ifade etmişlerdir.
- Gelecek eğitim-öğretim yılında aynı süreci tekrar yaşayabilme arzularını dile getirmişlerdir.

- Rehberli okuma yönteminin okuma güçlüklerini gidermede ve anlama becerilerini geliştirmelerinde faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamalarda yapılan etkinlikleri beğendiklerini açıklamışlardır. Uygulama sürecinin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardım ettiğini, okuma tutumlarını olumlu etkilediğini, okuma hatalarının azaldığını ve sesli okumalarının geliştiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda îzah edilen sonuçlar, rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamaların okuma güçlüklerini gidermede ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu Iaquinta (2003) tarafından yapılan araştırmanın 'rehberli okuma yönteminin okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu' (öğrencilerle yaptığı görüşme) sonucuyla uyuşmaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerden bazıları rehberli okuma yönteminin okuma akıcılıklarını ve hızlarını artırdığını ayrıca kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdiğini îzah etmişlerdir. Daha önce de belirtildiği gibi rehberli okuma yönteminin sesli okuma akıcılığını (Williams, 2011), okuduğunu anlamayı (Deegan, 2010; Dowdell, 2007; Gurley, 2012; Larson, 2003; Underwood, 2010), sözcük dağarcığını (Klingbeil, 2003; Tyra, 2007), akıcı okumayı (Renne, 2010) ve tahmin etme becerilerini geliştirdiği (Fisher, 2007) ayrıca kavrama (Klingbeil, 2003; Montoya, 2008) ile motivasyon düzeylerini yükselttiği (Higgins, 2009; McGinley, 2008) ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiği (Walizer, 2004) gibi birçok alanda etkili olduğu alanyazında yapılan araştırmalarda îzâh edilmiştir. Ancak düşündüklerini daha güzel ifade etme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine şimdiye kadar herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Konuyla ilgili bazı öğrenciler rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalardan sonra daha güzel konuşabildiklerini ve daha anlamlı cümleler kurduklarını îzah etmişlerdir. Bu durumun, metin sohbetlerinde gerçekleşen etkileşim sürecinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin daha rahat bir ortamda kendilerini ifade etmeleri, düşüncelerini söylemek için çabalamaları, bu yolla özgüvenlerinin arttığı söylenebilir. Dolayısıyla bu durumun daha rahat bir ortamda ve sorulan soruları daha düzgün cümleler kurarak cevaplamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerle uygulama sonrası yapılan görüşmeler, öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderildiği ve anlama becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada elde edilen bu sonuçların alanyazın bilgileriyle paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. İlerleyen dönemlerde bu konuda yapılacak yeni çalışmalar alana katkılar sunacak ve daha aydınlatıcı bilgiler edinmemizi sağlayacaktır.

6.1.2. Nicel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Bu tema altında rehberli okuma yöntemine göre uygulanan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.2.1. Rehberli Okuma Yöntemi'nin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar öncesinde öğrecilerin tümünün okuduğunu anlama becerilerine ilişkin öntest puanlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde sontest sonuçlarının ön test sonuçlarına göre anlamlı derecede arttığı belirlenmiştir (T^{+}=15, p =.0313). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu fark anlama becerilerini geliştirmede rehberli okuma yönteminin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu, rehberli okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği pek çok araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. McGinley (2008), öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ölçmek için yapılan öntest-sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı farkın olduğu tespit etmiştir. Bu fark Rehberli Okuma Yöntemi'nin etkililiğini yansıtmaktadır. Deegan (2010) rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirlen eğitsel uygulamaların DRA skorlarını yükselttiğini belirlemiştir. Bir başka araştırmada Underwood (2010), ISAT sınavındaki okuma başarı puanlarını arttırdığını tespit etmiştir. Higgins (2009), 8 ay boyunca rehberli okuma yöntemiyle eğitim almış 546 öğrencinin okuma ve anlama seviyelerinin yükseldiğini belirlemiştir. Bir diğer araştırmada Brown (2007), rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen programa katılan 15 çocuğun okuma başarısının arttığını îzah etmiştir. Yine bir başka araştırmada Williams (2011), sesli okuma akıcılığının rehberli okuma yöntemi ile geliştirilebileceğini tespit etmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi uluslar arası alanyazında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesli okuma ve anlama başarısı üzerinde rehberli okuma yönteminin etkisini inceleyen araştırma sayısı oldukça fazladır. İzâh edilen tüm bu araştırmalar okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede rehberli okuma yönteminin etkililiğini göstermesi bakımından mühimdir. Dolayısıyla bu çalışma mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini temel alan bu yöntemin okuma başarısını arttırdığını söylemek mümkündür.

6.2. Öneriler

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkililiğini ortaya koymaya çalışan bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları uygulamanın başında ve sonunda yapılan testlerle belirlenmiştir. Ayrıca rehberli okuma yöntemi ile gerçekleştrilen uygulamaların öğrencilerin okuma gelişimlerini nasıl etkilediği derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma rehberli okuma yönteminin okuma güçlüklerini gidermede ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinin geliştiği ve okumaya olan ilgilerinin arttığı görülmüştür. Son olarak rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda bazı güçlükler ortaya çıkmıştır. Elde edilen tüm bulgular araştırmacı, öğretmen ve diğer eğitimcilere rehberli okuma yöntemi ile okuma güçlüklerinin nasıl giderilebileceği ve anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin birtakım öneriler sunmaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1- Araştırma sürecinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma ve okuduklarını ifade etme becerilerinin yetersiz olduğu gözlenmiştir. PISA (2016) verileri bağlamında ülkemizin okuma bakımından OECD ortalamalarının gerisinde kaldığı belirlenmiştir. Bu durum okuma eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir. Okul öncesi eğitim almanın yararlı olacağı, çocuğun okula başlama sürecinde zihinsel ve fiziksel hazır oluşunun dikkate alınması önerilmektedir.

2- Araştırmacı öğretmenlik hayatı boyunca okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşmıştır. Bu çalışmayı da kendi sınıfında eğitim gören ve okuma güçlüğü yaşayan beş öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sınıf öğretmenlerinin okuma güçlükleri ile karşılaştıkları, bunun için çeşitli uygulamalar yaptıkları, yaptıkları uygulamaları kısmen etkili gördükleri ancak yeterli görmedikleri belirtilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere okuma güçlükleri ve güçlüklerin giderilmesi için uygulanabilecek stratejiler hakkında seminerler verilmelidir.

3- ABD, İngiltere, Belçika gibi gelişmiş ülkelerde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için okuma uzmanları vardır. Okuma uzmanı olarak adlandırılan eğitimciler okuma güçlüğü

yaşayan her bir çocuk için özel bir program uygulamaktadırlar. Akyol ve Yıldız (2013) okuma uzmanlarını, "görevli oldukları okullarda ya da eğitim kurumlarında okuma başarısını artırmak için çalışan profesyoneller" olarak tanımlamışlardır (s. 1). Ülkemizde gerçekleştirilen 17. Milli Eğitim Şura'sında, okuma uzmanlığıyla ilgili bir karar alınmıştır. Alınan karar "Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yoluyla üniversitelerce yetiştirilmelidir" şeklindedir (MEB, 2006). Bu karar doğrultusunda okuma uzmanlarının sağlıklı ve disiplinli bir eğitimle yetiştirilmesi için gerekli adımların atılması önerilmektedir.

4- Okuma problemlerinin devam etmesi öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği gibi özgüvenlerini de zedeleyecek, okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacak, motivasyonlarını düşürecek dolayısıyla psikolojik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan çocuklar için bir an önce bir müdâhale programının hazırlanması ve uygulanması tavsiye edilmektedir.

5- Yapılan çeşitli araştırmalar sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler ile avantajlı öğrencilerin okuma düzeylerinin aynı olmadığını göstermektedir (Dowdell, 2007; Williams, 2011; Huber, 2011). Üst sosyoekonomik çevrelerde öğrenim gören çocuklarda okuma sorunlarına daha az rastlanmaktadır. Öğrenciler daha zengin öğrenme çevresi ile karşılaşmakta ve okuma ilgileri karşılaştıkları zenginlik oranında gelişmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerle üst sosyo- ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında okuma ve anlama becerileri açısından oluşan dengesizliğin düzeltilmesi için dezavantajlı eğitim bölgelerinde öğrenim gören öğrencilere rehberli okuma yönteminin uygulanması tavsiye edilebilir.

6- İlkokullarda çalışan öğretmenlere hizmetiçi eğitim kapsamında, rehberli okuma yöntemini ve rehberli okuma yönteminin bileşenlerini etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilebilir.

7- Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan rehberli okuma yöntemi sınıf mevcudu uygun olan öğretmenler tarafından kullanılabilir. Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine göre gruplar oluşturularak haftanın en az üç günü gruplarla çalışılacak şekilde süreç planlanabilir.

8- Araştırma sürecinde meteryal kaynaklı sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Ders kitaplarında, yanlış analiz envanteri ile gerçekleştirilecek uygulamalar için ugun metinlere yer verilebilir.

9- Ders kitaplarının rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilecek uygulamalar için uygun olmadığı görülmektedir. Kitaplarda yer alan her metinde öğrencinin anlamını bilemeyeceği sözcükler için düzenlemeler yapılmalıdır. Metnin görselleri ve anlamsal ipuçları öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamına erişmesine yardım etmelidir. Bilinmeyen kelimelere uygun tekrarlarla yer verilmelidir. Dolayısıyla ders kitapları öğrencilerin öğrendikleri stratejileri uygulayabilecekleri sistemli bir yapıyla hazırlanmalıdır. Metinlerde öğrencilerin okuma amacı oluşturmaları için durma noktaları oluşturulmalı ve metni oluşturan her bölüm için okuma amacı belirlenmelidir. Bu bağlamda işlenen derslerin daha nitelikli hale getirilmesi amaçlanmalıdır.

10- Rehberli okuma yönteminin eğitim programının bir parçası olarak uygulanabilmesi için zorluk düzeyi derecelendirilmiş okuma kitaplarına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin kitapları eğitsel seviyelerine ve ilgi duydukları konular doğrultusunda seçmeleri önemlidir. Dolayısıyla ülkemizde ders kitapları, bu durumlar dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

11- Öğrencilerin okuma gelişimlerini değerlendirmek için yurt genelinde okuma başarısını ölçen geniş kapsamlı sınavlar yapılabilir. Böylece öğrencilerin ihtiyaçları belirlenebilir ve okuma becerilerini geliştirmek için yeni uygulamalar yapılabilir.

12- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına rehberli okuma yöntemini etkili bir biçimde ve nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi faydalı olabilir.

13- Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ders dışı saatlerde rehberli okuma yöntemi uygulanarak okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yapılması yararlı olabilir.

14- Okullarımızın fiziki yapısı düşünüldüğünde rehberli okuma yöntemini tüm sınıfa uygulamak için şartların yeterli olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla tüm sınıfların yerine okuma uzmanları için rehberli okuma çalışmalarının yapılabileceği ortamlar oluşturulabilir. Bu bağlamda okuma uzmanları, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri kendi sınıflarına alarak rehberli okuma yöntemini uygulayabilirler. Koşulların sağlanması durumunda öğretmenler de, sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere değil okuma sorunu olmayan öğrencilerin de okuma gelişimlerini desteklemek amacıyla bu yöntemi uygulayabilirler.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgulara göre yapılacak araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Rehberli okuma yöntemiyle ilgili olarak ülkemizde yapılan kuramsal bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan rehberli okuma yöntemi hakkında bir kuramsal temel oluşturulması amacıyla çalışmalar yapılabilir.
2. Rehberli okuma yönteminin kendini ifade etme becerilerini nasıl etkilediği araştırılabilir.
3. Rehberli okuma yönteminin okuma isteğini nasıl etkilediği araştırılabilir.
4. Bilgilendirici metinlerin işlenişinde rehberli okuma yönteminin etkililiği araştırılabilir.
5. Rehberli okuma yönteminin okuma akıcılığını nasıl etkilediği araştırılabilir.
6. Rehberli okuma yönteminin öğrencilerin kelime bilgisini nasıl etkilediği araştırılabilir.
7. Rehberli okuma yönteminin, okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde araştırılabilir.
8. Rehberli okuma yöntemi yaratıcı dramayla ilişkilendirilerek öğrencilerin okuma gelişimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktepe, V., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: tek örneklemli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(19), 111-126.

Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 142,* 55-57.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Akyol, H. (2016). Yeni programa uygun *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 7-21.

Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi, 10*(29), 259-274.

Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması.* 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Alexander, P.A., & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6.b.), (ss. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.

Alexander, P.A., & Fox, E. (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. In D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6.b.), (ss. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.

Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs.* New York: Addison Wesley Longman.

Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2011), 80-101.

Anılan, H. (1998). *Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Anılan, H., & Genç, B. (2011). Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanım durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 111-132.

Ankney, P., & McClurg, P. (1981). Testing Manzo's Guided Reading Procedure. *The Reading Teacher, 34*(10), 681-85.

Antonacci, P. A. (2000). Reading in the zone of proximal development: mediating literacy development in beginner readers through guided reading. *Reading Horizons, 41*(1), 19-33.

Archer, J. A. (2004). *Characteristics of an effective teacher of reading in an elementary school setting.* Doktora Tezi, Louisiana State Üniversitesi, Lousiana. (UMI No: 3151816).

Asbury, E. B. (2002). *Processes of teacher change: teachers learning to ımplement guided reading ınstruction.* Doctor of Education, The State University of New Jersey.

Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaların etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, S. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf metinlerindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atılgan, H. (ed). (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme,* Ankara: Anı.

Avalos, M. A., Plasencia, A., Chavez, C., & Rascon, J. (2007). Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning. *Reading Teacher, 61* (4), 318-329.

Baker, L., Dreher, M. J. & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: promoting achievement and motivation.* New York: Guilford.

Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 11-23.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Batzle, J. L. (2004). *Instructional actions of exemplary grades 2 and 5 teachers who mediate strategic reading behavior in guided reading with low-achieving students.* (Doctoral dissertation). Faculty of The Rossier School of Education University of Southern Californıa.

Bauman, J., Hooten, H., & White, P. (1999). Teaching comprehension through literature: A teacher research project to develop fi fth graders' reading strategies and motivation. *The Reading Teacher, 53,* 38–51.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiate instruction* (Master's

research). Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

Baydık, B. & Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(1), 1-22.

Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 7*(1), 29-36.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 301-319.

Baydık, B., Ergül, C. & Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789.

Baydık, B., Ergül, C. & Bahap, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789.

Baysal, A. D. (2007). İlköğretim *7.sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi,* (Doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp sayfasından erişilmiştir.

Bedel, A. (2003). *İlköğretim I. devre programlarındaki okuma yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review, 35,* 91-107.

Begeny, J. C., Krouse, H.E., Ross, S.G., & Mitchell, R.C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with group-based interventions: A comparison of

repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education, (18),* 211-228.

Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Benzer, A., Sefer, A., Ören, Z., & Konuk, S., (2016). Öğrenci odaklı bir araştırma: metin özeti yazma stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Eğitim ve Bilim*. *41*(186), 163-183.

Betts, E. A. (1940). *Foundations of reading instruction, with emphasis on differentiated guidance.* New York: American Book Company.

Biddulph, J. (2002). *The guided reading approach* (ss. 2-10). Wellington: Learning Media.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goal sandego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* (ss. 417-450), San Diego, CA: Academic.

Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods.* Boston: Allyn & Bacon.

Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading compre-hension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 541-552.

Boulineau, T., Fore III., & Burke, A. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elemantary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 2*(2),105-121.

Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp sayfasından erişilmiştir.

Brabham, E., & Villaume, S. (2001). Guided reading: Who is in the driver's seat? *The Reading Teacher*, *55*(3), 260-263.

Brown, B. *(2007). The ımpact of a guided reading program: student results and teachers' perceptions.* (Doctoral dissertation). The Temple University.

Bruce, L.T. (2010). *The effects of guided reading ınstruction on the reading comprehension and reading attitudes of fourth-grade at-risk students.* Doctoral Dissertation, Walden Universitiy.

Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly,* (23), 51-69.

Bruneau, Beverly J. (1997). The literacy pyramid organization of reading/writing activities in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, *51*. 158-160

Buehl, D. (2009). *Classroom strategies for interactive learning* (3.b.). Newark, DE: International Reading Association.

Burkhart, G.D. (2004). *The effect of peer coaching on teachers' perceptions of their training in ımplementing guided reading practices.* Doctoral Dissertation, Widener University.

Burkins, J. M., & Croft, M. M. (2010). *Preventing misguided reading: New strategies for guided reading teachers.* Newark, DE: International Reading Association.

Burns, P. C., Roe, B. D., & Smith, S. H. (2002). *Teaching reading in today's elementary schools.* (8. baskı). New York: Houghton Mifflin Company.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* (6.b.). Ankara: Pegem A.

Calkins, L. M. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Addison-Wesley Educational.

Capps, A. (2007). *Guided reading: the ımportance of body language.* Master of Arts in Teaching, Chapman University.

Carbo, M. (1996). Selecting the Right Reading Method. *Teaching K–8* 27, *1*(84), 86-87.

Cavazos Teresa, (2003). Guided reading, *AISD,* Austin. http://deckardsdogs.weebly.com/uploads/1/4/6/4/14641500/la_guided_reading_overview.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çetinkaya, Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(3), 188-210.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 93- 108.

Chamot, A. U., & El-Dinary, P.B. (1999). Children's learning strategies in immersion classrooms. *The Modern Language Journal, 83*(3), 319-341.

Chang, K., Sung, Y., & Chen, I. (2002), The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summaarization, *The Journal of Experimental Education, 71*, 1 – 13.

Clay, M. M. (1991a). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. M. (1991b). *Introducing a new storybook to young readers. The Reading Teacher 45,* 2264-73.

Clay, M. M. (1993a). *An observation survey of early literacy achievement.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. M. (1993b). *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training.* Auckland: Heinemann Education.

Combs, M. (2006*). Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach K-4.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Combs, M. (2006*). Readers and writers in primary grades: A balanced and integrated approach K-4.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: an oral reading fluency intervention program. *Preventing School Failure, 53*(1), 15-20.

Copp, A. (1997). *The effects of guıided reading and writing on emergentand early readers and writers in the reading and writing workshop.* The Degree Master of Arts, The Faculty of California State University.

Cornejo, R. J. (2001). *Guided reading: an effective intervention for struggling readers.* Master of Science, California State University.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cranganu-Cretu, B., Chen, Z., Uchimoto, T. & Miya, K. (2001). Automatic text summarizing based on sentence extraction: A statistical approach. *International Journal of Applied Electromagnetics and Mechanics,* 13(1-4), 19-23.

Creswell. J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisiti on and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934-345. http://www.apa.org/journals/dev/' den ulaşılmıştır.

Cunningham, P. M., Hall, D. P., & Defee, M. (1991). Non-ability grouped, multilevel instruction: A year in a first grade classroom. *The Reading Teacher, 44*, 566-571.

Cunningham, P., & Allington, R. (1999). Classrooms that work: *they can all read and write* (2.b..). New York: Longman.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Özel Eğitim Dergisi, 11*(1) 63-74

Daly, E. J., & Martens, B.K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis. 27,* 459–469.

Davis, M., & Hult, R. F. (1997). Effects of writing summaries as a generative learning activity during note-taking. *Teaching of Psychology*, 24(1), 47-49.

Davis, Z. T., & McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher, 43*(3), 232-240.

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum

Deegan, C. E. L. (2010). *A case study of the impact of guided reading groups in second grade on comprehension improvement*. Doctoral Dissertation, Widener University. deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience.

deMarrais, K., & Lapan, S. D. (Eds.). *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (s. 51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Denton, C. A., Fletcher, J. M., Taylor, W. P., Barth, A. E., & Vaughn, S. (2014). An experimental evaluation of guided reading and explicit ınterventions for primary-grade students at-risk for reading difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 7*(3), 268-293.

Dilidüzgün, Ş., & Genç, Ş. (2014). Metin türü odaklı özet çıkarma çalışmalarının özet çıkarma becerisini geliştirmeye etkisi. *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar içinde* (s. 87-103). Ankara: Pegem A.

Doctoral Dissertation, The Education Faculty of Lindenwood University.

Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.

Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on secondgrade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly, 22*(4), 389-406.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice, 30,* 158- 164.

Duffy, A.M. (2001). Balance, literacy acceleration, and responsive teaching in a summer school literacy program for elementary school struggling readers. *Reading Research and Instruction, 40*(2), 67- 100.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (s. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(171), 361-375.

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies 7*(4), 1649-1662

Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher, 59*(3), 222-229. Retrieved from http://www.reading.org/publications/ journals/rt/index.html sayfasınan alınmıştır.

Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement.* Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the model of achievement-related choices. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (s. 105- 121). New York: Guilford.

Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an ancedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 271-281.

Edmunds, J.S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P.C. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 83-847.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. (5.b.) Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.

Eisenberg, N., & J. Strayer (Eds.), Empathy and its development. Cambridge: *Cambridge University*, 47-80.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı.

Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(4). 415-439.

Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11*(2), 111-131.

Elliott, J. G., & Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist?. *Journal of Philosophy of Education, 42*(3-4), 475-491.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6).

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2033-2057.

Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationals. In J. L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research.* (177-205). Washington, DC: American Educational Association: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Erkan, S. (2002). *Okulöncesi eğitimde kalite,* XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Özet Kitapçığı. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Eurydice. (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Brussels: Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf, sayfasından alınmıştır.

Fawson, P. (2000). But I only have a basal: Implementing guided reading in the early grades. *Reading Teacher, 54*(1), 84-97.

Fawson, P. C., & Reutzel, D. R. (2000). But I only have a basal: Implementing guided reading in the early grades. *The Reading Teacher, 54* (1), 84-97.

Fawson, P. C., Ludlow, B. C., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Smith, J. A. (2006). Examining the reliability of running records. attaining generalizable results. *Journal of Educational Research, 100*(2), 113-126.

Ferguson, J., & Wilson, J. (2009). Guided reading: It's for primary teachers. *College Reading Association Yearbook, 30,* 293-306.

Ferrance, E. (2002). *Themes in education. Action research. LAB. a program of the education alliance.* Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Fidan, N. K., & Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Egitimbilim, 4*(2), 16-29.

Fielding, L., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: What works? *Educational Leadership, 51*(5), 62–67.

Firestone. W. A. (1987). Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher, 16,* 16-21.

Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy, 42*(1), 19-28.

Fisher, D., & Frey, N. (2007). Implementing a schoolwide literacy framework: Improving achievement in an urban elementary school. *The Reading Teacher, 61*(1), 32-43. Retrieved from http://www.reading.org/publications/journals/rt/index.html, sayfasından alınmıştır.

Fisher, D., & Frey, R. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fisher, R.W. (2007). *The effect of guided mental imagery on the ıntrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students.* Doctoral Dissertation, Widener University.

Ford, M., & Opitz, M. (2002). Using centers to engage children during guided reading time: Intensifying learning experiences away from the teacher. *Reading Teacher, 55*(8), 710-717.

Ford, M.P., & Opitz, M. F. (2008). A national survey of guided reading practices: What we can learn from primary teachers. *Literacy Research and Instruction, 47*(4), 309-331.

Fore, C., Boon, R., & Lowrie, K. (2007). Vocabulary instruction for middle school students with learning disabilities: A comparison of two instructional models. *Learning Diabilities: A Contemporary Journal, 5*(2), 49-73.

Fountas, I., & Pinnell, G. (2001). *Guiding readers and writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: good first teaching for all children.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (2006a). *Leveled books (k-8): matching texts to readers for effective teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (2006b). *Teaching for comprehending and fluency, k-8: thinking, talking, and writing about reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Frey, N., & Fisher, D. (2007). *Reading for information in elementary school: content literacy strategies to build comprehension.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Frey, N., & Fisher, D. B. (2006). *Language arts workshop: Purposeful reading and writing instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education, 39,* 34-44.

Gabl, K. A., Kaiser, K. L., Long, J. K., & Roemer, J. L. (2007). *Improving reading comprehension and fluency through the use of guided reading.* Master's Thesis, Saint Xavier University, Chicago.

Galarce, P.C. (2014). *Resident teachers take an inquiry stance: the impact of guided collaborative inquiry groups on the development of guided reading instructional practices.* (Doctoral dissertation). The University of Pennsylvania.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49* (7), 518-533.

Gay, L.R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* New Jersey, NJ: Merril Prentice Hall.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4*(4), 1025-1055

Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(65), 56-66.

Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. (1996). Some observations on the simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), Reading comprehension difficulties. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Graves, M.F., Cooke, C.L., & Laberge, M.J. (1983). Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students. *Comprehension, Recall, and Attitudes, Reading Research Quarterly*, *18*(3), 262-276.

Gray, L., & Reese, D. (1957). *Teaching children to read* (2.b.). New York: Ronald.

Green, A. K. (2010). *Comparing the efficacy of sra reading mastery and guided reading on reading achievement in struggling readers*. Doctoral Dissertation, Walden University.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guide to Effective Instruction in Reading, Kindergarten to Grade 3, Ontario Early Reading Strategy, 2003. http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/reading_K_3_English.pdf sayfasından erişimiştir.

Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki İlişkiler.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi.* Ankara: Ocak. Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel

Güneş, Firdevs. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 101-108.

Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children***.** Boston: Allyn and Bacon.

Guns, C. (2012). *A comparison of literature-based and content-based guided reading materials on elementary student reading and science achievement.* Master of Education, Virginia University.

Gurley, J. L. (2012). *An analysis of the impact of second grade students self-selection of text on their engagement, discourse, and reading strategies during guided reading.* (Doctoral dissertation). University of Northern Colorado.

Guthrie, J. T., & Humenick, N. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In *The voice of evidence in reading research* (s. 329-354). Baltimore: Brookes.

Guthrie, J. T., & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T., Guthrie, A. Wigfield, & K. Perencevich, (Eds.) *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.87-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *30*, 25-30.

Hagaman, J. L., Luschen, K., & Reid, R. (2010). The "rap" on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children*, *42*(4), 22-28

Hambrick, R. S. S. (1997). *The effect of the computerized guided reading program on relative reading efficiency.* Doctoral Dissertation, Mississippi State University.

Hancock, B. (2002). *Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research.* London: Trent Focus.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse.

Hauptman, A. L. (2012). *Guided reading and motivation.* (Doctoral dissertation). The Graduate College at the University of Nebraska.

Higgins, L. G. (2009). A*n evaluation of the relationship between criterion-referenced competency test reading comprehension and lexile scores and fountas and pinnell's guided reading levels ın a georgia public school district.* Doctoral Dissertation, The Faculty of the School of Education Liberty University.

Hill, M. (1991). Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum but why are they so difficult to write? *Journal of Reading,* 34(7), 536-539.

Hill, S. (2000). *Phonics.* Portland, ME: Stenhouse.

Hoffman, M. L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. N. Eisenberg ve J. Strayer (Eds.), *Empati ve gelişimi* (s. 47-80). New York: Cambridge Üniversitesi.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sdney, Australia: Ashton Scholastic.

Hollingsead, C., & Ostrander, R. (2006- Nisan/Mayıs), How can I help my students who struggle with reading comprehension? *Journal of Adventıst Educatıon,* 15 -20.

Hornsby, D. (2000). *A closer look at guided reading.* Armadale, WA, Australia: Eleanor Curtain.

Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension, *School Effectiveness and School Improvement*, *18*(2), 173–190.

Hoyt, L. (2000). *Snapshots: literacy minilessons up close*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hubbard R. S., & B. M. Power. 1993. *The art of classroom ınquiry: a handbook for teacherresearchers.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Huber, M. S. (2011). *Teacher implementation of guided reading and the effect on students in grades 3 – 5.* Doctoral Dissertation. Widener University.

Iaquinta, A. (2003). *A qualitative case study of professional development: two first-grade teachers' efforts to implement the innovation of guided reading.* (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.

Iaquinta, A. (2006). Guided reading: A research-based response to the challenges of early reading instruction. *Early Childhood Education Journal, 33*(6), 413-418.

Jenkins, J. R., Fuchs, Lynn S., Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 237-245.

Jenkins-Joseph R. (2000). Tutoring first grade struggling readders in phonoogical reading skills. *Learnin Disabilities Research and Practice, 15,* 75-84.

Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research.* (2. baskı). USA: Pearson Education, Inc.

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y.Uzuner & Meltem Ö.Anay, Çev.). Ankara: Anı.

Kang, N. H. (2007). Elementary teachers' teaching for conceptual understending: Learning from action research. *Journal of Science Teacher Education,18,* 469- 495.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kartal, E., & Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* (The Journal of İnternational Social Research), 3, 11.

Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal, 40* (2), 193-206.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(4), 107-119.

Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği,* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Klingbeil, M. K. (2003). *Nine-week gains in vocabulary, decoding, comprehension, and attitude of third grade students who were in guided reading and literature-based reading ınstruction.* Doctoral Dissertation, Central Missouri State University.

Klubnik, C., & Ardoin, S. P. (2010). Examining immediate and maintenance effects of a reading intervention package on generalization materials: individual verses group implementation. *Journal of Behavioral Education, 19, 7-29.*

Kocaaslan, M., Akyol, H., & Güneş, F. (2016). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 32*(1), 63-80 [2017].

Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3-21.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: yeni durum belirleme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 335.

Larson, D. K. (2003). *The impact of fifth grade reading strategies acquired through guided reading on oral and written responses in literature discussion groups.* Doctoral Dissertation, Kansas State Unıversıty.

Leary, S. E. (2000). *The effect of guided reading instruction within a balanced reading program on first grade reading and writing achievement at high point elementary school in clear water.* Master's Thesis. Degree, Kean University.

Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2004). *Becoming a teacher of reading: a developmental approach.* Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Linehan, J. (2003). Synthesis of understandings and practices in guided reading.

Lorent Deegan, C. B. (2010). *A case study of the impact of guided reading groups in second grade on comprehension improvement.* Doctoral Dissertation, Widener University.

Lyons, C. A., & Pinnell, G. S. (2001). Organizing and implementing a professional development system. *Systems for change in literacy education* (s. 44-56). Portsmouth, NH: Heinemannb

Magnin, M. C. (2011). *A comparison of guided reading and phonics for reading.* (Master's thesis) The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California.

Mahlke, A. G. (2009). *Does Systematic Miscue Analysis Explain Variance in Struggling Readers' Oral Reading Proficiency?* Faculty of The Graduate School of The University of Minnesota.

Malloy, J. A., & Gambrell, L. B. (2010). The contribution of discussion to reading comprehension and critical thinking. A. McGill-Franzen & R. Allington (Eds.), *Handbook of reading disabilities research içinde* (s. 253-262). Mahway, NJ: Erlbaum

Massengill, D. (2002). *Teaching adults to read: The role of guided reading*. Doctor of Philosophy, The University of Kansas.

Mathes, P. G., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Henley, A. M., & Sanders, A. (1994). *Increasing strategic reading practice with Peabody classwide peer tutoring.* Learning Disabilities Research and Practice, *9*, 44-48.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach. applied social research method series,* 41. Thousand Oaks, CA: Sage.

McCain, K. G. (2008). "*A comparison of the reading progress of english language speakers and learners, participating in an intensive, explicit, structured, phonics-based program.* Doctor of Dissertation, The University of Arizona.

McCandliss, B. D., Cohen, L., & Dehaene, S. (2003). The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus. *TRENDS in Cognitive Sciences, 7* (7), 293–299.

Mcginley, D.L. (2008). *Effects of guided reading on motivation and comprehension in reading expository texts.* Master's Thesis, Caldwell College.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: fundamentals for the consumers*. Boston, MA: Pearson Education.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative researchand case study applications in education.san francisco:* Jossey-Bass.

Mertler, C. A. (2006). *Action research teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Mertler, C. A., & Charles, C. M. (2005). *Introduction to educational research* (5.b.). Boston: Allyn & Bacon.

Metsala, J., & Ehri, L. (Eds.). *Word recognition in beginning reading* (161–188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Miles, M. B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis.* London: Sage Özdemir E. (2007). *Eleştirel Okuma.* Ankara: Bilgi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Mills, G. E. (2003). *Action research. a guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Mills, G. E. (2011). *Action research: a guide for the teacher researcher* (4.b.). Boston: Pearson.

Mills, G. E. (2014). *Action research: a guide for the teacher researcher* (with My Education Lab). (5.b.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mokhtari, K., & Thompson, H.B. (2006). How problem of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction, 46*(1), 73.

Montoya, L. P. A. C. (2008). *Effects of guided reading (teacher supported) on reading comprehension scores for primary students who are learning disabled english*

language learners. Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School University of Southern California.

Mooney, M. (1994). Reading to children: A positive step on the road to literacy. *Teaching K-8, 25*, 90-92.

Mooney, M.E. (1990). *Reading to, with, and by children. Katonah*, N.Y., Richard C. Owen.

Mooney, M.E. (1995a). Guided reading beyond the primary grades. *Teaching K-8, 26*(1), 75-77.

Mooney, M.E. (1995b). Guided reading-the reader in control. *Teaching K-8, 25*(5), 57-58.

Morrow, L, M. (2001). *Literacy development in the early years: helping children read and write (4. b.).* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Moskal, M. K., & Keneman, A. F. (2011). *Literacy leadership to support reading ıcmprovement: ıntervention programs and balanced ınstruction.* Newyork, NY: Guilford.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and HumanDevelopment.

No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, § 115, Stat. 1425 (2002).

O'Shea, L., & O'Shea, D.J. (1998). *Algozzine learning disabilities from theory toward practice*. Upper Saddle, NJ: Merrill Prentice Hall.

Osborn, D. F. (2007). *Developing oral reading fluency: effects of daily use of word walls and daily independent silent reading on oral reading fluency development of second grade students.* Doctoral Dissertation, Liberty University.

Özalp, B. (2011). *İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(18), 17-28.

Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılâp.

Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5,* 109-119.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pachtman, A. B., & Wilson, K. A. (2006). What do kids think? *Reading Teacher, 59*(7), 680-684.

Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher, 48* (2), 176-178.

Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Pen-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report, 9,* 266-277.

Perrin, J. G. (2008). *The role of teacher-student interactions during the guided reading component of literacy instruction.* Doctoral Dissertation, Lamar University.

Peterson, S. (2002). Phonemic awareness: One piece of the learning-to-read puzzle. *Orbit, 33* (1), 9-11.

Piercey, N. (2009). *Guided reading: teachers speak up.* (Master's thesis). Memorial University of Newfoundland.

Pilancı, H. (2009). 7-9 yaş arasındaki Türk öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimi. *The Journal of International Social Research, 2* (9), 348-357

Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: An introduction guide book for literacy coordinators.* The Ohio State University.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 452-502). San Diego, CA: Academic.

Plowman, B. (2003). *The difference in vocabulary acquisition for grade one students using shared reading or guided reading.* Master's Thesis, The University of Windsor.

Poluga, J. T. (2007). *A case study of three primary teachers' perceptions and implementation of guided reading: A retrospectiveanalysis.* Doctoral Dissertation, The Kent State University.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, 3,* 545-561. Mawah, NJ: Earlbaum.

Pressley, M., & Gaskins, I.W. (2006). *Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? Metacognition Learning.* 1, 99-113.

R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research 2*, 609–640. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency.* Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.

Rasinski, T. V. Rikli, A., & Johnsonton, S. (2009). Reading fluency: morethan automaticity? more than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction, 48*, 350-360.

Rausch A. L. (2011). *The effects of guided reading and word-mapping on the vocabulary, comprehension, and fluency of struggling adolescent readers*. Doctoral Dissertation, The Temple University.

Rawlinson, D., & Little, M. (2004). *Improving student learning through classroom action research.* Florida Department of Education. Tallahassee: Author

Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. İstanbul: Edebiyat Fakültesi.*Pedagoji Dergisi,* 1.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*, 19-29.

Reavıs, A. G. (2004). *The relationship between oral reading fluency scores and reading comprehension scores.* Master's Thesis, University of Alaska.

Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process.* (Master's thesis). The Biaola University. ERIC ED459471 http://web. ebscohost.com/ehost/ sayfasından erişilmiştir.

Renne, M. (2010). *The effectiveness of guided reading on the reading achievement of a special needs 1st grade student.* Master's Thesis, Caldwell College.

Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *Reading Fluency, 14*, 10-13.

Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books* (2. b.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Reutzel, D., & Cooter Jr., R. B. (2004). *Teaching children to read: Putting the pieces together* (4. b.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Reutzel, R., & Cooter, R. B. (2008). *Teaching children to read: the teacher makes the difference.* (5. b.). Upper Saddle River, NJ: Merril Prentice Hall.

Richards, J.C. (2005). *Towards reflective teaching, the teacher trainer.* http://www.tttjournal.co.uk. sayfasından erişilmiştir.

Rickey, M. J. (2002, January). Guided reading in the balanced reading program. New Horizons for Learning. Retrieved October 5, 2007, http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/rickey.html sayfasından erişilmiştir.

Robinson, R. (2005). *Readings in reading instruction: Its history, theory, and development.* Boston: Pearson Education, Inc.

Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science, 10*, 334-338.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of literacy work.* Carbondale, IL: Southern Illinois University.

Rosenblatt, L. M. (2013). The *transactional theory of reading and writing.* In D. E. Alverman, Unrau, N. J., & Ruddel, R. B. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (6. b.), (s. 923-956). Newark, DE: International Reading Association.

Ross, J. A. (2004). Effects of running records assessment on early literacy achievement. *Journal of Educational Research, 97*(4), 186-194.

Routman, R. (2000). *Conversations*: Strategies for teaching, learning, and evaluating. Portsmouth, NH: Heinemann.

Şahin, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 367-388.

Salinger, T. (1993). *Models of literacy instruction.* Macmillan.

Sallabaş, M. E. (2008), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (16), 141–155.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1978). *Assesment in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin.

Samsel, K. W. (2005). *An analysis of the implementation of guided reading*. (Doctoral dissertation). The Graduate School of the University of Minnesota.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26,* 299-323.

Schirmer, B. R., & Schaffer, L. (2010). Guided reading approach: teaching reading to students who are deaf and others who struggle. *TEACHING Exceptional Children*. *42*(5), 52-58.

Schirmer, B. R., & Schaffer, L. (2010). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf, 155*(3), 377-385.

Schoen, S. (2007). Action research: a development model of professional socialization. *The Clearing House, 80*(5), 211-216.

Schulman, M. B, (2006). Guided reading in grades 3-6: *everything you need to make small-group reading instruction work in your classroom.* New York, NY: Scholastic.

Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J., Kuhn, M., & Morris, R. (2006). Becoming a fluent and automatic reader: a cross-sectional study. *Reading Research Quarterly, 41*, 469–522.

Şen Kösem, F., Bakacak, S., ve Değirmencioğlu, Z. (2012). *Disleksi Bilgilendirme Kitapçığı.* Denizli Disleksi Derneği.

Şen, H. S. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sezgin, Ç. Z., & Akol, H. (2015), Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education, 4* (2), 4-16.

Shankweiler, D., Lundquist E., & Katz, L. (1999). Comprehension and decoding: patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading, 3*, 69-94.

Shany, M., & Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly, 30*, 382–395.

Shany, M.T., & Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*, *30*, 382-395.

Short, K. G. (1999). The search for "balance" in a literature-rich curriculum. *Theory Into Practice*, *38*(3), 130-137.

Short, R.A., Kane, M., & Peeling, T. (2000). Retooling the reading lesson: Matching the right tools to the job. *The Reading Teacher*, *54*(3), 284–295.

Sidekli S., & Coşkun, İ. (Mayıs, 2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları ile konuşma hataları arasındaki benzerlikler ve anlamaya etkisi,* Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR, 27*, 563-580.

Sidekli, S., & Yangın S. (2005), Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.

Simons, D. C., & Kame'unui, E. J. (1990). The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: a comparion of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(5), 291-297.

Simplicio, J. (2003). Effectively utilizing group reading strategies to enhance comprehension. *Reading Improvement, 40*(3), 110-112.

Simpson, M., & Trevor, R. (1972). Suggestions for teaching reading in primary and secondary schools. New Zealand.

Slocum, T. A., Street, E. M., & Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relationship between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education, 5*, 377-398.

Slocum, T. A., Street, E. M., & Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relation between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education, 5*, 377.

Smith, F. 1971. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stoltz, B. A. (2006). *A parent-guided early reading intervention a dissertation presented.* Doctoral Dissertation, Stony Brook University.

Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2. b.). New Jersey: Pearson.

Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2011). İlköğretim özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 267-277.

Taberski, S. (2000). *On solid ground: strategies for teaching reading K–3*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (2), 21-36

Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), 7-26.

Torgesen, J. K. (2004). Preventing early reading failure. *American Educator*, Fall.

Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal, correlational, and instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading,* (s.161-188), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Treiman.

Torgesen, J. K., & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: the forgotten dimension of reading success.* Newark, DE: *International Reading Association Monograph of the British Journal of Educational Psychology.*

Totereau, C., Thevenin, M.G., & Fayol M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Rieben L., Fayol M., Perfetti C.A. (dir) *Des orthogrpahes et leur acquisition,* Delachaux et Niestlé, 147-165.

Trail, L. (1999). *Presentation at the international reading association*, San Diego, CA.

Tulu, Y. (2009) *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30,* 410-441.

Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher, 48,* 662-673.

Tyra, S. K. (2007). *The nature of verbal ınteractıons in guided reading groups in first and second grade*. Doctoral Dissertation, Brigham Young University.

Underwood, V. L. (2010). *The effect of guided reading ınstruction on reading achievement.*

Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. *A. J. Elliott &* C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (s. 297-317). NewYork: Guilford.

Vogt, M. & Shearer, B. (2007). *Reading specialists and literacy coaches in the real world*. (2. b.). Boston, MA: Pearson.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes in society.* (M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). MA: Cambridge.

Walizer, B. R. (2004*). The impact of preservice teacher guided reading tutorials on the reading achievement and attitude of second graders.* Doctoral Dissertation, Kansas State University.

Walker, B. J. (2005). Thinking aloud: Struggling readers often require more than a model. *Reading Teacher, 58*(7), 688-692.

Weber, S. M. (2009). *The effects of a teacher-guided library selection program on fourth-grade reading achievement.* Doctoral Dissertation, Capella University.

Welcome to exemplary literacy practices in exemplary ınstruction for emergent readers: a balanced literacy approach. *Journal of Behavioral Education, 21, 7-29.*

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299-309.

Willaume, S., & Brabham, E. (2001). Guided reading: who is in the driver's seat? *Reading Teacher, 55*(3), 260-263.

Williams, (2007). Literacy in the curriculum: Integrating text structure and content area instruction In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies*, (s. 199-219). New York NY: Lawrence Erlbaum.

Williams, C. (2011). *Small group reading practice and oral reading fluency in second grade students.* Doctoral Dissertation, Walden University.

Wilson, P., Martens, P., & Arya, P. (2005). Accountability for reading and readers: What the numbers don't tell. *Reading Teacher, 58*(7), 622-631.

Wolsey, T. D., Lapp, D., & Dow, B. (2010). Reading practices in elementary schools: format of tasks teachers assign. *Journal of Research and Innovative Thinking, 3*(1), 105-116.

Worthy, J., & Sailors, M. (2001). That book isn't on my level: moving beyond text difficulty in personalizing reading choices. *New Advocate, 14* (3), 229-239.

Yamaç, A. (2013). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını arttırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 631-644.

Yangın, S., & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* 393- 413.

Yıkmış, A. (1999). *Zihin engelli çocuklara temel toplama ve çıkarma işlemelerinin kazandırılmasında etkileşim ünitesi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2000). *İlköğretim okulları dördüncü sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi (İstanbul ilinde bir araştırma).* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okulöncesi eğitim. M. Sevinç (Ed), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür.

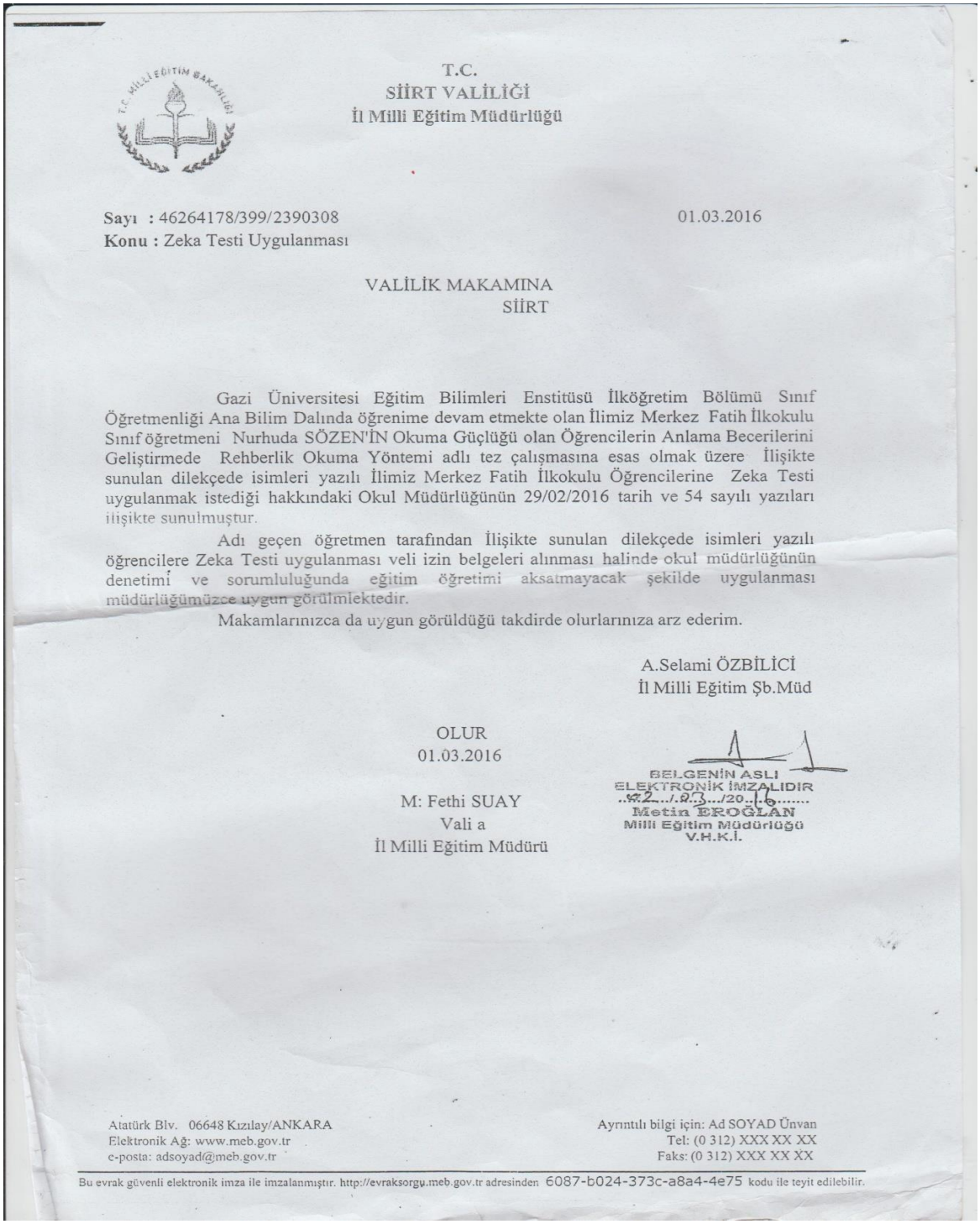
Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim, 3*(1), 124-134.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). *Best Practice: Today's Standards for Teaching & Learning in America's Schools.* (3. b.). Portsmouth, NH: Heinemann.

EKLER

EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46264178/399/2390308 01.03.2016
Konu : Zeka Testi Uygulanması

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenime devam etmekte olan İlimiz Merkez Fatih İlkokulu Sınıf öğretmeni Nurhuda SÖZEN'İN Okuma Güçlüğü olan Öğrencilerin Anlama Becerilerini Geliştirmede Rehberlik Okuma Yöntemi adlı tez çalışmasına esas olmak üzere İlişikte sunulan dilekçede isimleri yazılı İlimiz Merkez Fatih İlkokulu Öğrencilerine Zeka Testi uygulanmak istediği hakkındaki Okul Müdürlüğünün 29/02/2016 tarih ve 54 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen öğretmen tarafından İlişikte sunulan dilekçede isimleri yazılı öğrencilere Zeka Testi uygulanması veli izin belgeleri alınması halinde okul müdürlüğünün denetimi ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

A.Selami ÖZBİLİCİ
İl Milli Eğitim Şb.Müd

OLUR
01.03.2016

M: Fethi SUAY
Vali a
İl Milli Eğitim Müdürü

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
..02.../.03.../20..16.....
Metin EROĞLAN
Milli Eğitim Müdürlüğü
V.H.K.İ.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6087-b024-373c-a8a4-4e75 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Veli İzin Formu

Sayın Veli:

Bu çalışmaya destek verdiğiniz ve evlatlarınızı emanet ettiğiniz için teşekkür ederim. "Okuma Güçlüğü Olan 3. Sınıf Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Okuma Yöntemi'nin Etkisi" adlı araştırmamı gerçekleştireceğim. Rehberli okuma yöntemi ile çocukların okuma güçlüklerinin giderilmesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağıma inanıyorum. Uygulama süreci kendi evimin bir odasında oluşturduğum rehberli okuma sınıfında yapılacaktır. Bu nedenle çarşamba, cumartesi ve pazar günleri çocuklarınızı evlerinden alıp evlerine bırakacağım. İhtiyaç duyduğum zamanlarda da sizinle telefonla görüşecekve öğle aralarında sınıfta çalışmalar yapacağım. Bu süreçte çocuklarınızdan ses ve görüntü kaydı toplanacak ayrıca yaptıkları çalışmalardan bilimsel veri olarak yararlanılacaktır. Elde edilen her türlü veri bilimsel yayınlarda kullanılabilecektir. Evlatlarınızın bu çalışma sürecine katılmasına izin verdiğinizi belirten bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Saygılarımla

Adı-Soyadı:

İmza:

EK-3. Öğrenci Onay Formu

Sevgili Öğrenci,

Bu çalışma ile rehberli okuma yöntemi ile dersler işleyeceksiniz. Bu yöntemin, okuma güçlüklerinizi giderme ve anlama becerilerinizi geliştirmeye katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Araştırma sürecine katılıp katılmamak sizin seçiminize bağlıdır. Çalışma verileri araştırma sürecinde yer alan bireyler dışında hiç kimseye gösterilmeyecektir. Uygulama süreci hakkında ailenize gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırma sürecinde yer almak istiyorsanız aşağıda yer alan bölüme adınızı ve soyadınızı yazarak imzalayınız.

Adı-Soyadı: _____

İmza: _____

EK-4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Yönerge:

Bu test, sizin okuduğunuzu anlama becerilerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Testte 17 soru vardır. Her bir soru ve seçeneği dikkatle okuduktan sonra, doğru yanıt olabileceğini düşündüğünüz seçeneğin işaretleyiniz. Unutmayın her sorunun tek bir doğru seçeneği vardır. Başarılar dilerim.

Atatürk'e İzmir Karşıyaka'da bir ev hazırlanmıştı. Bu evde işgal esnasında Yunan kralı Konstantin'de kalmıştı… Ev sahibinin oğlu ile hazırlıkta çalısanların bâzı yakın akrabaları Yunanistan'da esir bulunuyorlardı; işgal esnasında, bütün Türkler gibi çok ızdırap çekmislerdi; içlerinden yaralıydılar ve yunanlılardan öç almak ateşiyle yanıp tutuşuyorlardı. Bu duyguların etkisi altında evin dış merdiveninin üzerine, muzaffer başkomutan'ın basıp geçmesi için, ipek bir düşman bayrağı sermişlerdi…

Atatürk yere serili bayrağın önünde durmuştu; etrafında bulunan kadın-erkek İzmir'liler, kendisini içeriye girmeye davet ediyordu. Gözleri yaşlarla dolu İzmir'liler: "Buyurunuz, geçiniz, bizim öcümüzü yerine getiriniz. Yabancı kral bu evden içeri, bizim bayrağımıza basarak girmişti. Siz de lütfedin, aynısını yapın, bu karşılıkla o lekeyi silin. Burası bizim şehrimizdir, bu ev sizin evinizdir, bu hak sizindir" diye yalvarıyorlardı.

Hiçbir durumda benliğini ve sağduyusunu kaybetmeyen civanmert insan; kendilerine en tatlı bakış ve sesi ile:

"O, geçmişte hata etmiş. Bir milletin iskitlalinin simgesi olan bayrak çiğnenmez, ben onun hatasını tekrar edemem," cevabını vermişti ve ancak bayrağı yerden kaldırttıktan sonra beyaz mermerlere basarak içeri girmişti…

Hasan Rıza SOYDAK

(Düzenlenmiştir)

1-) Yukarıdaki metne en uygun başlık ne olabilir?

A-) Bayrağa Saygı

B-) Yunan Kralı

C-) İzmir Halkı

2-) Metne göre aşağıdakilern hangisi İzmir halkının savaş esnasında hissettiği duygulardan biridir?

A-) Sevinç

B-) İntikam

C-) Huzur

3-) Yukarıdaki metnin ana fikri nedir?

A-) Bize yapılan yanlışlara karşı bizde yanlış yapmalıyız.

B-) Başka ülkelerin bayrağına saygı duymak

C-) Başkalarının bayrağına saygımız yoktur.

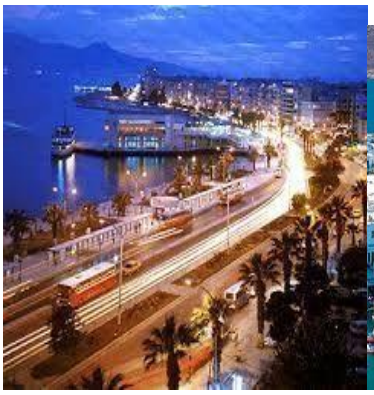
4-) Okuduğunuz metnin konusu sizce aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A-) Yunanlıların yaptıkları

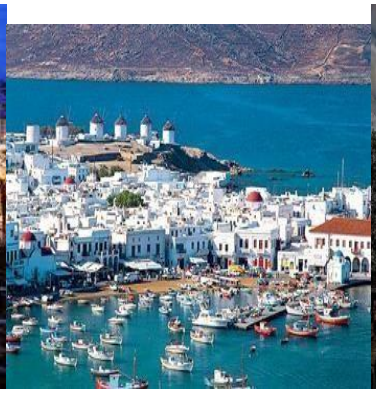
B-) Bağımsızlığın sembolü

C-) Bayrağa duyulan saygı

5-) Okuduğunuz metne göre Atatürk'e hazırlanan ev neredeydi?



A-) İzmir Karşıyaka'da



B-) Yunanistan'da



C-) İstanbul'da

6-) Metne göre aşağıdakilerden hangisi ülkelerin bağımsızlık sembolüdür?

A-) Silah

B-) Kravat

C-) Bayrak

7-) "Çok ızdırap çekmişlerdi, içlerinden yaralıydılar."

Yukarıdaki cümlede içlerinden yaralıydılar kelime grubu yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlenin anlamı bozulmaz?

A-) Yürekleri kanıyordu.

B-) Çok sevinçlilerdi

C-) Yaraları acıyordu.

8-) Okuduğunuz metne göre aşağıdakileden hangisi Yunan kralının özelliklerinden değildir?

A-) Adı Konstantin'dir

B-) İzmir'de kalmıştır.

C-) Ülkemizin bayrağına saygı duymuştur.

9-) Metne göre ev sahibinin oğlu neredeydi?

A-) Yaralı olduğundan hastanedeydi.

B-) Yunanistanda esir bulunuyordu.

C-) Cephede savaşıyordu.

10-) Zıt anlamlı sözcükler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A-) Öç-İntikam

B-) Beyaz-Ak

C-) Savaş-Barış

11-) Atatürk'e hazırlanan evde işgal sırasında kim kalıyordu?

A-) Yunan kralı Konstantin

B-) Yaralı askerler

C-) Gazeteciler

12-) Bu metinle ilgili olarak aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir?

A-) Başkaları hata yapsa bile biz doğru davranışlarda bulunmalıyız.

B-) Her zaman intikam almalıyız.

C-) Bize yapılan kötülükleri biz de tekrar etmeliyiz.

13-) Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi Mustafa Kemal'in özelliklerinden biridir?

A-) Kahverengi gözleri vardır.

B-) Sağduyuludur.

C-) Halkının her istediğini yapar.

14-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi vardır?

A-) Savaşta çok şehit vediğimiz için intikam almak istiyoduk.

B-) Krallar her zaman doğu davranışlarda bulunmayabilir.

C-) İnsanlar savaşı sevmemelidir.

REKLAMLAR

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

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

İyi reklam eğlendirici ve ilgi çekicidir. Başka türlü öğrenmemize olanak bulunmayan şeyleri de anlatır. Reklamlar sayesinde neyi, niçin, nereden satın alabileceğimizi öğreniriz. Reklamların amacı piyasaya sunulan yeni bir ürünü tanıtarak tüketiciyi bilgilendirmek ve aynı zamanda üreticinin kâr etmesini sağlamaktır. Ürünü üretenler, bu ürünün piyasadaki en iyi, en kaliteli, en çok işe yarayan ve en ucuz ürün olduğunu iddâ ederler. Reklamların baş döndürücü çekiciliğine kapılmamalıyız. Reklamların etkisinde kalarak yapacağımız hatalı ya da gereksiz alışverişler israfa düşmemize neden olabilir. Bu yüzden reklamı yapılan ürün ve hizmetler arasından ihtiyacımıza ve aile bütçemize en uygun olanını seçmeliyiz. Bu ürün ve hizmetlerle ilgili çeşitli araştırmalar yapmalıyız. Araştırma yaparken bu ürünlerin markasından ve albenili reklamlarından çok, kalitelerine ve fiyatlarına dikkat etmeliyiz.

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

Reklamın kötüsü olmaz demeden önce bir kez daha düşünmeliyiz.

15-) Yukarıdaki metin ne amaçla yazılmıştır?

A-) Eğlendirmek

B-) Bilgi vermek

C-) Karşılaştırma yapmak

16-) Yukarıdaki metnin ana fikri nedir?

A-) Reklamlar ilgimizi çeker ve bizi eğlendirir.

B-) Satın aldığımız ürünlerde reklamlar önemli rol oynar.

C-) Reklamlarda söylenen her şeyi doğru olarak kabul etmemeliyiz.

17-) Okuduğunuz metnin konusu sizce aşağıdakilerden hangisi olabilir?

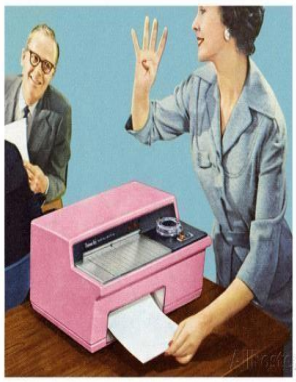
A-) Reklamlar ve amaçları

B-) Reklamlar ve faydaları

C-) Reklamlar ve zararları

18-) Metne göre aşağıdakilerden hangisi ürünlerin reklamını yapmak için kullanlan iletişim araçlarından biridir?





A-) Mekup B-) Gazete C-) Belge-geçer

19-) Okuduğunuz metne göre reklamların amacı aşağıdaki seçeneklerden hangisi olamaz?

A-) Piyasada sunulan yeni bir ürünü tanıtmak.

B-) Kalitesiz ürünlerin tüketilmesini sağlamal.

C-) Tüketicileri ürünler konusunda bilgilendirmek.

20-) Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine <u>değinilmemiştir</u>?

A-) Reklamlar tüketicileri yanlış yönlendirebilir.

B-) Reklamlar bize piyasa hakkında bilgi verir.

C-) Reklamları izlemek boşa zaman harcamamıza neden olur.

21-) Bu metinle ilgili olarak aşağıdaki sonuçlardan hangisi <u>çıkarılamaz?</u>

A-) Reklamlar çekiciliğine kapılırsak aile bütçemize zarar verebiliriz.

B-) Reklamı yapılan ürünün kaliteli olmasına dikkat etmeliyiz.

C-) Ürünleri satın alırken en ucuz olanını satın almalıyız.

22-) Aşağıdakilerden hangisi reklamların faydalarına örnek olarak <u>gösterilemez?</u>

A-) Ürünleri niçin ve nereden satın alabileceğimizi gösterir.

B-) Gereksiz yere alışveriş yapmamıza neden olur.

C-) Ürünleri ilgi çekici ve eğlenceli bir şekilde tanıtmaya çalışır.

23-) "Reklamların amacı, yeni bir ürünü tanıtarak tüketiciyi bilgilendirmek ve üreticinin kâr etmesini sağlamaktır." **Cümlesinde geçen zıt anlamlı sözcüler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?**

A-) Kâr-Zarar

B-) Tüketici-Üretici

C-) Yeni-Eski

24-) Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen abartılı bir ifadedir

A-) Ürünlerin markasından ve albenili reklamlarından çok, kalitelerine ve fiyatlarına dikkat etmeliyiz.

B-) Reklamların baş döndürücü çekiciliğine kapılmamalıyız.

C-) Reklamlar sayesinde neyi, niçin, nereden satın alabileceğimizi öğreniriz.

25-) Okuduğumuz metne göre aşağıdakilerden hangisi bilinçli bir tüketicinin özelliklerinden değildir?

A-) Alışveriş yapmadan önce alacağı ürünün fiyatını araştırır.

B-) Aynı kalitedeki ürünün en ucuzunu almaya çalışır.

C-) Ürün satın alırken reklamı yapılan ürünü tercih eder.

26-) "Bozuk çıkma ihtimâlini düşünerek alacağımız ürünü mutlaka görmeliyiz." Yukarıdaki cümlede "<u>mutlaka</u>" sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlenin anlamı bozulmaz?

A-) kesinlikle

B-) hızla

C-) gözümüzle

27-) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi vardır?

A-) Gerekli araştırmayı yapmazsak fazla para ödeyerek zarara uğrayabiliriz.

B-) Reklamlar her zaman gerçeği yansıtmayabilir.

C-) Reklamlar bizi neden yanıltır?

28-) Okuduğumuz metne göre iyi bir reklam hangi özelliklere sahiptir?

A-) Eğlendirici ve ilgi çekicidir.

B-) En pahallı ürünleri tanıtır.

C-) En ucuz ürünleri tanıtır.

EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Birlikte yaşadığımız okuma süreci hakkında ne düşünüyorsunuz? Yaşadığımız süreç sizi mutlu etti mi?
- İlk rehberli okuma dersini hatırlamanızı istiyorum. Birlikte yaşadığımız bu sürecin okuma gelişiminiz üzerinde ne gibi etkileri oldu? Bu yönteminin size faydası oldu mu?
- Çalıştığımız ortam hakkında neler düşünüyorsunuz? Böyle bir uygulamayı tekrar yaşasaydık nasıl bir ortamda çalışmak isterdiniz biraz düşündükten sonra benimle hayellerinizi ve düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- Rehberli okuma yöntemi sürecinde nasıl sorunlarla karşılaştınız? Güçlükler yaşadığınız anda neler hissettiniz? Sıkıldınız mı? Zorlandınız mı? Sizi rahatsız eden bir durum oldu mu? Yaşadığınız süreci anlatır mısınız?
- Rehberli okuma yöntemi esnasında materyal eksikliğimiz oldu mu? Farklı materyaller kullanmak istedik mi? Hangi materyalleri kullanabilirdik? Paylaşır mısınız?
- Yaşadığınız bu süreci diğer arkadaşlarınızında yaşamasını ister misiniz? Onlara bu süreci nasıl anlatır sınız?
- Bu süreci tekrar yaşama şansınız olsa aynı grupla çalışmak ister miydiniz? Grup üyelerini sizin belirlemeniz istenseydi hangi arkadaşlarınızı gruba dahil eder? Hangi arkadaşlarınızı gruptan çıkarırdınız? Neden?
- Birlikte yaşadığımız bu sürece katkı sağlayabileceğini düşündüğünüz hayelleriniz ve önerileriniz var mı? Nelerdir?
- Yaşadığımız süreç sizce eğlenceli miydi? Gelecek eğitim-öğretim yılında benimle tekrar aynı süreci yaşamak ister misiniz?

EK-6. Örnek Ders Planı

Metnin Adı: Ayşe'nin Civcivleri

Süre: 40 dk.

Kazanımlar

- Okumak için hazırlık yapar.
- Metnin görselleri hakkında konuşur.
- Ön bilgilerini okuma ortamına getirir.
- Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.
- Okuduğu kelimeleri doğru telâfuz eder.
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarını zihninde canlandırır.
- Okudukları arasında sebep sonuç ilişkileri kurar.

Amaç: Metin aracılığıyla öğrencilerin tahmin etme becerlerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Rehberli okuma yöntemi

Kullanılan Araç-Gereç ve Kaynaklar: Hikâye kitabı, pusulacıklar, beyaz tahta, tahta kalem.

Giriş

- Öğrencilere kitapların dağıtılması.
- Ön bilgilerini okuma ortamına getirmek için metinde geçen görsellerinöğrenciler tarafından incelenmesi.
- Metnin konusunun ne olabileceği hakkında öğrencilerle diyalog geliştirilmesi.
- Ayşe'nin Civcivleri adlı metni okunması.
- Öğrencilerin okumaları esnasında öğrentmenin belli durma noktalarında durarak onlara sorular sorması ve metinle ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlaması.
- Metnin konusunu sorması.
- Ayşe'nin yerine siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Sorusu ile metin ve kendi yaşamları arasında empati kurmalarını sağlaması.
- Ayşe neden böyle davranmış olabilir? Sorusu ile metinde gelişecek olaylar hakkında tahmin etme stratejisini kullanmalarına imkân yaratması.

EK-6. (Devamı) Örnek Ders Planı

Değerlendirme

- Okunan bölümü birkaç cümleyle özetlemeleri için pusulacıklar dağıtması.
- Öğrencilerin not aldıkları pusulacıkların okunması
- Rezim gezisi yaparak öğrencilerin okudukları metni özetlemelerini sağlaması.
- Metinde geçen olayların oluş sırasına göre sıralanarak tahtaya yazılması ve hep beraber okunması.

EK-7.Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



HATIRLI MİSAFİR

Çanakkale Savaşı'nda sahile yüzerek çıkan Fransız teğmen anlatıyor:

"Bir top mermisi cephaneliğimize isabet etti. Ardından bir mayına çarptık. Gemi, sancak tarafından yana yatarak hızla batıyordu. Arkadaşlarımızla kendimizi denize bıraktık. Kırk beş dakika sonra sahile vardık. Hava soğuktu, ıslanmıştık ve yorgunluktan bitkin düşmüştük. Daha doğrusu korkudan perişandık.

Bir süre sonra, sahilin az ilerisindeki tepelerin ve ağaçların arasından Türk askerleri göründü. 'İşimiz tamam.' diye düşündüm. Önce hâlimize baktılar. Sonra ellerindeki silahları yanlarına bıraktılar. Kaputlarını çıkartıp bize doğru geldiler. İşaretle üzerimizdekileri çıkarmamızı anlattılar. Kaputlarını giymemiz için bize verdiler. Kollarımızdan tutarak kaldırdılar. Yukarıya doğru yürümeye başladık. Hayret! Hepsi sanki ailemizden biri gibi davranıyorlardı.

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



Karargâha gelmiş olacaktık. Bir barakanın içine girdik. İçeride büyük bir soba vardı. Etrafına dizildik. Az sonra askerler ellerinde tabaklarla yanımıza geldiler. Çorba ve ekmek getirmişlerdi. Biraz sonra kuru çamaşırlar da getirdiler. Şaşkınlığımız devam ediyordu. Genç bir subay geldi. Adını not ettim: Hasan Galip. Bize, Fransızca 'Geçmiş olsun. Sizler için savaş bitti. Şimdi misafirimizsiniz.' dedi.

Genç teğmen, 'Burada birkaç gün neyimiz varsa paylaşacağız. Ne yazık ki yiyecek çok şeyimiz yok. Üzülmemenizi rica ederim.' dedi. Sonra gülerek ekledi: 'Kader, bugün sizi esir durumuna düşürdü. Bir isteğiniz olursa nöbetçi onbaşıya söyleyiniz.'

Orada dört gün kaldık. Daha sonra Tekirdağ'a nakledildik. Esir değil sanki hatırlı misafirler gibiydik. Türklerin bu civanmertliğini hiç unutamadım."

Bir Salkım Üzüm
hzl. : Yaşar NAR
(Düzenlenmiştir.)

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



ÇOCUKLARIN ORMANI

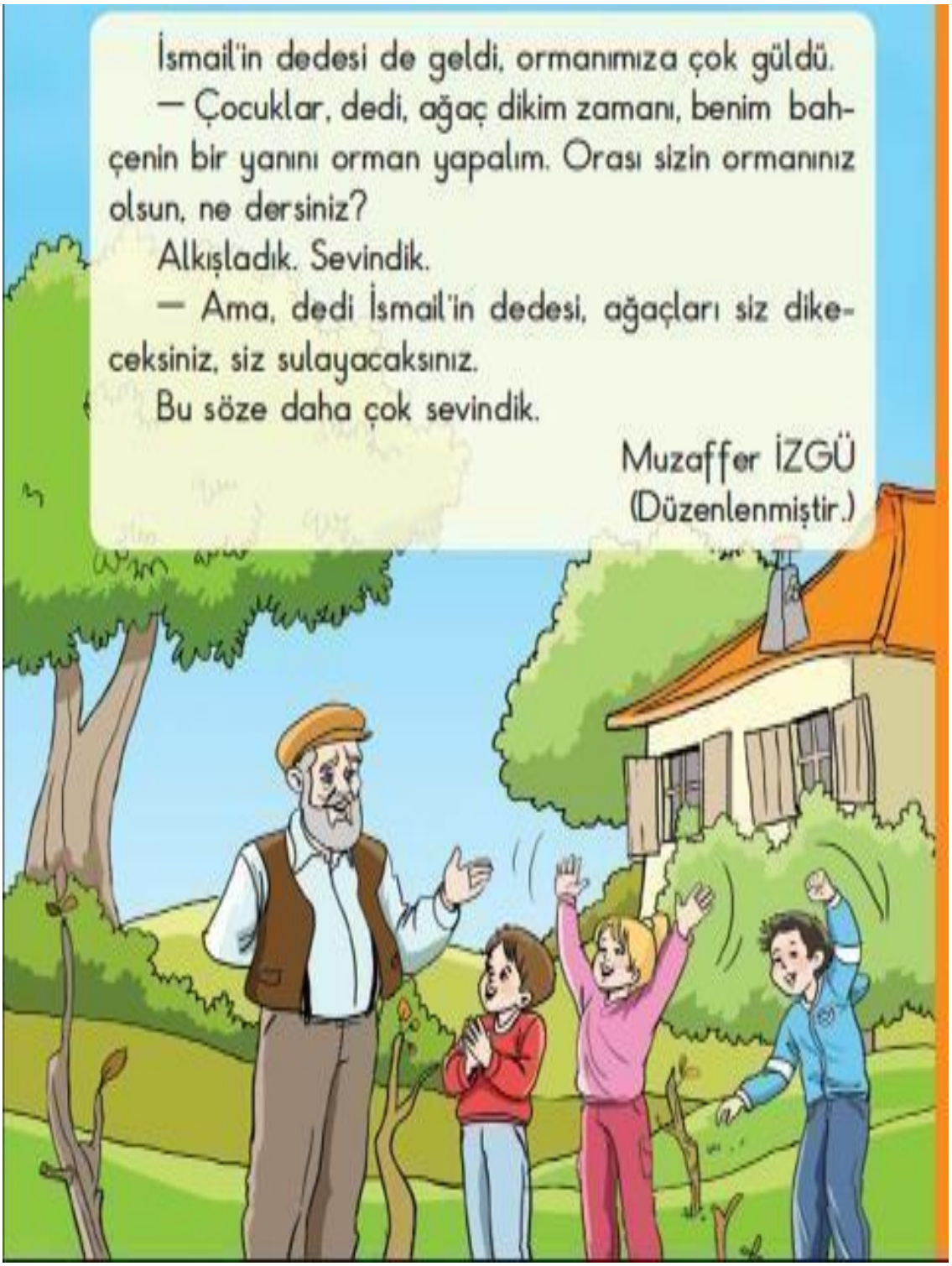
İsmail'in dedesi, bahçelerindeki ağaçları budadı. Kestiği dal parçalarını kapılarının önüne yığdı.

Yığını görünce bize gün doğdu. Nasıl mı? Hepimiz bir dal kaptık. Kısa sürede o kadar dal yığınını, sokağın arkasındaki arsaya taşıdık.❶ Ağaçtan bir mağara yaptık, içine girdik. İsmail, Bahar, Önder, Cemal, Ebru, Sevil, Işıl, Sermet ve Didem... Ağaçtan mağaramızın içinde, o kadar çok şarkı söyledik ki sesimize dallar dayanamadı. Mağaramız güpür güpür başımıza çöktü.

Uf, vazgeçer miyiz? Haydi bir kez daha!

Tam mağaramızı bitiriyorduk ki Sevil.❷

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler

REKLAMLAR

Televizyonda, her gün birçok ürünün reklamını izleriz. Reklamlar sayesinde ürünler hakkında bilgi ediniriz.

Bir ürünü, yalnız reklamlarda söylenenlere bakarak almamalıyız. Ürünü önce incelemeliyiz. Bizim için yararlı olduğundan emin olmalıyız. İncelemeden alacağımız ürün, umduğumuzdan çok farklı çıkabilir.



EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler

Alışveriş yaparken ihtiyacımız olan ürünleri almalıyız.

Reklamları izlemeliyiz. Ama reklamını gördüğümüz her ürünü almamalıyız. Böylece paramız boşa gitmez. İyi bir alışveriş yapmış oluruz.

(Bu kitap için yazılmıştır.)



EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



ANADOLU DAVULU

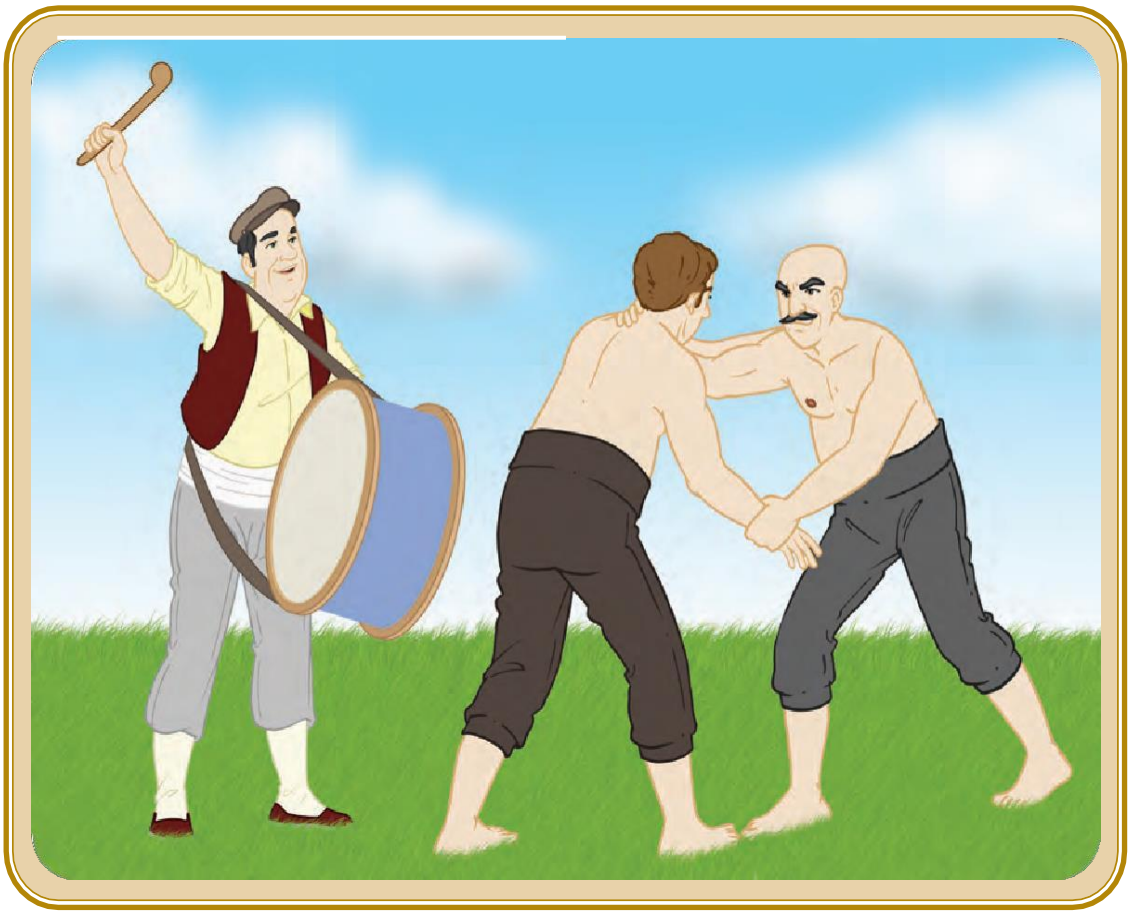
Anadolu'dabayramda gezmede davulla başlar. Davul güm güm vurmadıkça bayramın tadımı olur? Düğünmü var, önce davul gelsin. Karşılamaya, uğurlamaya davul gerek. Ne demişler: Arı kovanı oğulsuz olmaz, düğün dernek davulsuz olmaz.

Bu nedenle kültürümüzün vazgeçilmez parçası davul düğünlerin başkonuğudur.

Bilirsiniz, Anadolu'da bir de ramazan davulu vardır. Sahur yemeğine kaldırır. Anadolu insanı düşünür, taşınır, kendine şöyle bir sorur sorar:

Bir insan tatlı uykusundan nasıl uyandırılır? Çözüm olarakda davulu bulurlar. Davulcu hem davulu çalar hemde mâni söyler:

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



Eğlenip gülüşelim, Tanışıp bilişelim. Bahşişini hazırla Bayramda görüşlelim.

Davulun sesi insanı yerinden oynatır, yüreğini hoplatır. Bayramların, düğünlerin gürsesi davul, hangi toplulukta çalınsa orası neşelenlenir. Halaylar çekilir, oyunlar oynanır. Davul, köydüğünlerinde gelin alayının önündegider.

Halkımız davulu, duygularını ifade etmek için kullanmıştır. En mutlu anlara tanık olan davul, pehlivanlar güreşlirkende onlara şevk verir, güç katar.

Mehmet ÖNDER

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler





Aslan ile Fare

Ormanlar kralı aslan ormanda bir gün avlanmaktan gelmiş, yatmış uyuyormuş. Minik bir fare aslanın üzerinde dolaşmaya başlamış. Aslan sinirlenerek uyanıp fareyi yakalamış. Tam öldüreceği sırada fare yalvarmış:

-Ne olur beni bırak! Gün olur benim de sana bir iyiliğim dokunur, demiş.

Aslan farenin bu sözlerine gülerek:

-Sen küçük bir faresin, bana ne iyiliğin dokunurki deyip, fareyi aşağılamış. Daha sonra acımış ve fareyi bırakmış.

Fare sevinerek oradan uzaklaşmış.

Aradan zaman geçmiş, Aslan bir gün avcıların kurduğu tuzağa yakalanmış. Avcılar aslanı koymak için bir kafes getirmeye gitmişler.

Aslan çırpınmış, bağırmış ama tuzaktan bir türlü kurtulamamış. Oradan geçmekte olan fare aslanın bu durumunu görmüş. Ona hızla yardım etmesi gerekiyormuş. Hemen arkadaşlarına haber vermis. Fare ve arkadaşları dişleri ile tuzağın iplerini kemirerek kesmişler. Aslanı tuzaktan kurtarmışlar.

Fare, aslana:

- Beni küçük diye beğenmiyordun. Bak, senin canını kurtardım, demiş.

Aslan, böylece yaptığı hatanın farkına varmış. Hiç kimseyi aşağılamaması gerektiğini öğrenmiş.

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler

SORULAR

1-) Uyuyan aslanın başına kim çıkmış?

……

……..

2) Aslanı tuzağa düşüren avcılar nereye gitmiş?

……

…

……

…

3) Siz aslan yerinde olsaydınız size yalvaran fareye nasıl davranırdınız?

……

……

……

……

4) Fare tek başına aslanı kurtarabilir miydi? Neden?

……

……

……

……

5) Yardımlaşma nasıl sonuçlar doğurmuştur?

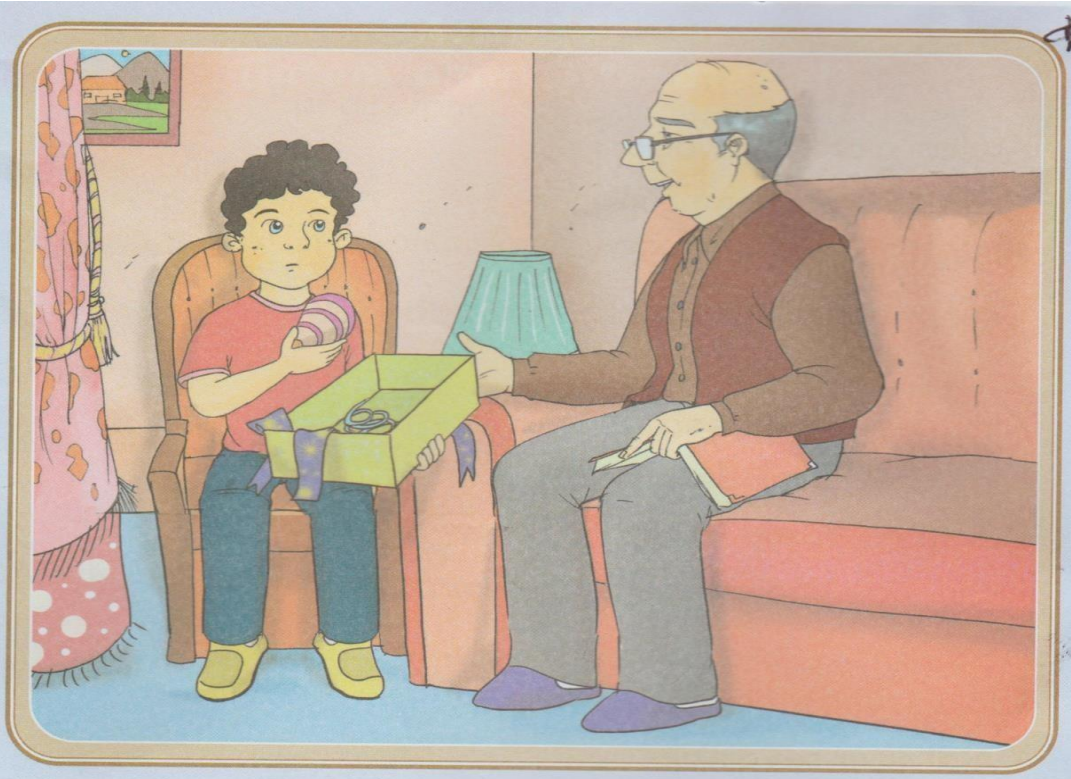
……

……

……

……

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



RENGÂRENK TOPACIM
(2. Serbest Okuma Metni)

Dedem bana bir hediye verdi.

Merak ettim. Hemen açtım.

Tahtadan rengârenk bir şey...

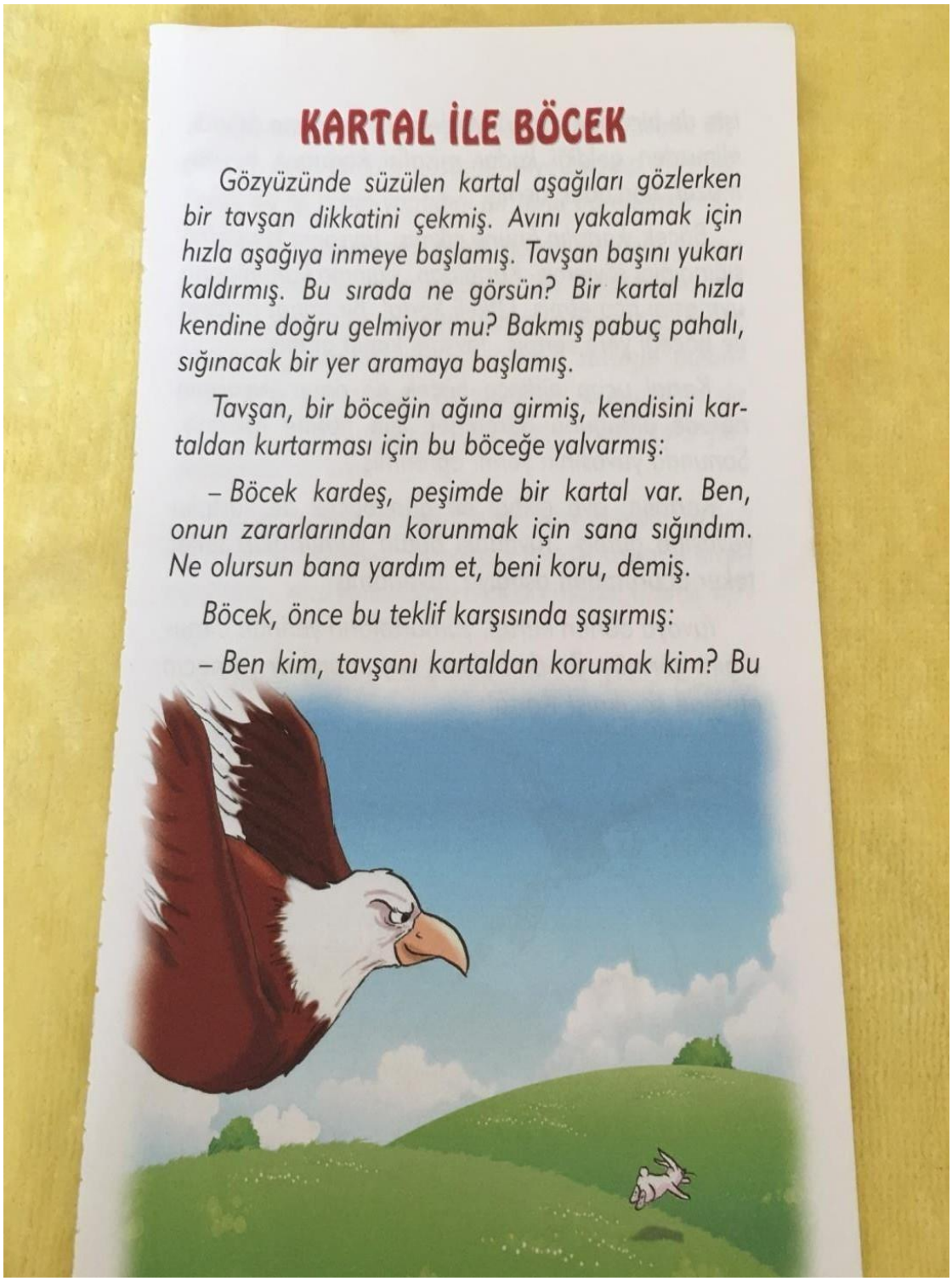
Anlayamadım. Dedeme sordum:

— Dedeciğim bu ne?

Dedem dedi ki:

— Buna topaç denir. Çok eskiden çocuklar topaçla eğlenirdi. İşte bu topaç da benimdi.

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



KARTAL İLE BÖCEK

Gözyüzünde süzülen kartal aşağıları gözlerken bir tavşan dikkatini çekmiş. Avını yakalamak için hızla aşağıya inmeye başlamış. Tavşan başını yukarı kaldırmış. Bu sırada ne görsün? Bir kartal hızla kendine doğru gelmiyor mu? Bakmış pabuç pahalı, sığınacak bir yer aramaya başlamış.

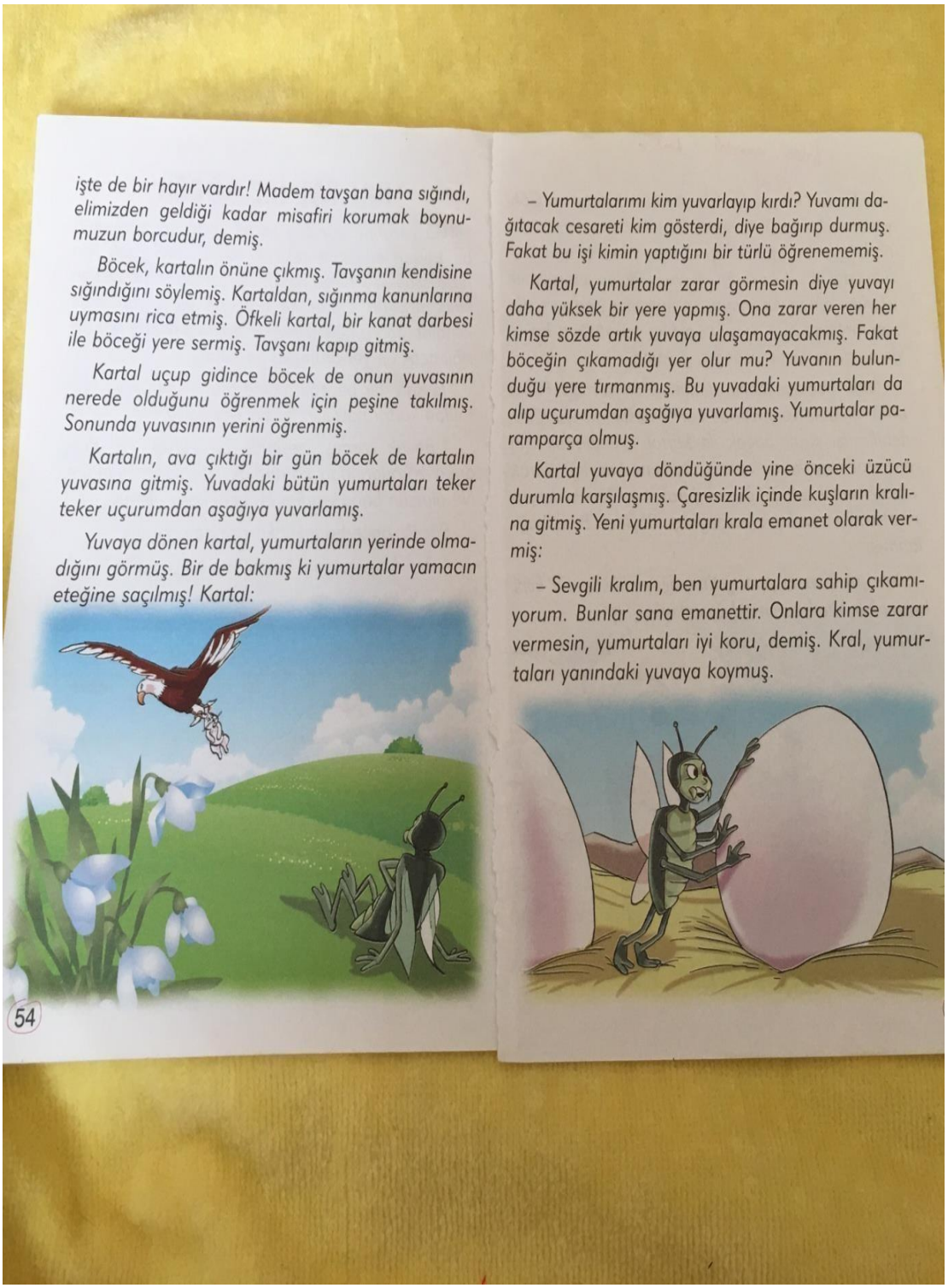
Tavşan, bir böceğin ağına girmiş, kendisini kartaldan kurtarması için bu böceğe yalvarmış:

– Böcek kardeş, peşimde bir kartal var. Ben, onun zararlarından korunmak için sana sığındım. Ne olursun bana yardım et, beni koru, demiş.

Böcek, önce bu teklif karşısında şaşırmış:

– Ben kim, tavşanı kartaldan korumak kim? Bu

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler



işte de bir hayır vardır! Madem tavşan bana sığındı, elimizden geldiği kadar misafiri korumak boynumuzun borcudur, demiş.

Böcek, kartalın önüne çıkmış. Tavşanın kendisine sığındığını söylemiş. Kartaldan, sığınma kanunlarına uymasını rica etmiş. Öfkeli kartal, bir kanat darbesi ile böceği yere sermiş. Tavşanı kapıp gitmiş.

Kartal uçup gidince böcek de onun yuvasının nerede olduğunu öğrenmek için peşine takılmış. Sonunda yuvasının yerini öğrenmiş.

Kartalın, ava çıktığı bir gün böcek de kartalın yuvasına gitmiş. Yuvadaki bütün yumurtaları teker teker uçurumdan aşağıya yuvarlamış.

Yuvaya dönen kartal, yumurtaların yerinde olmadığını görmüş. Bir de bakmış ki yumurtalar yamacın eteğine saçılmış! Kartal:

54

– Yumurtalarımı kim yuvarlayıp kırdı? Yuvamı dağıtacak cesareti kim gösterdi, diye bağırıp durmuş. Fakat bu işi kimin yaptığını bir türlü öğrenememiş.

Kartal, yumurtalar zarar görmesin diye yuvayı daha yüksek bir yere yapmış. Ona zarar veren her kimse sözde artık yuvaya ulaşamayacakmış. Fakat böceğin çıkamadığı yer olur mu? Yuvanın bulunduğu yere tırmanmış. Bu yuvadaki yumurtaları da alıp uçurumdan aşağıya yuvarlamış. Yumurtalar paramparça olmuş.

Kartal yuvaya döndüğünde yine önceki üzücü durumla karşılaşmış. Çaresizlik içinde kuşların kralına gitmiş. Yeni yumurtaları krala emanet olarak vermiş:

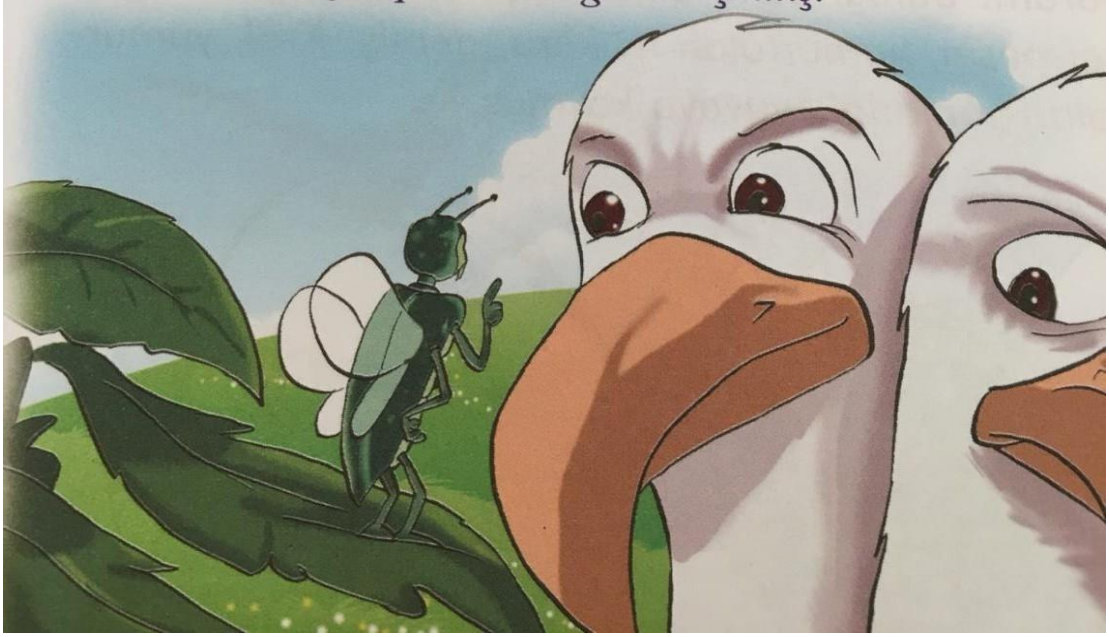
– Sevgili kralım, ben yumurtalara sahip çıkamıyorum. Bunlar sana emanettir. Onlara kimse zarar vermesin, yumurtaları iyi koru, demiş. Kral, yumurtaları yanındaki yuvaya koymuş.

EK-7. (Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler

Olanları takip eden böcek rahat durmamış. Gökyüzüne uçmuş. Yukarıdan, kartallar kralının yuvasına bir çamur topu atmış. Çamur, yumurtaların üzerine dağılmış. Kral, çamurlu yumurtaları temizlemek isterken onları yuvarlamış. Yumurtalar yine yere düşüp kırılmış. Kral, başını kaldırıp gökyüzüne baktığında bu işi kimin yaptığını anlamış.

Kral, böceğin haklı olduğunu biliyormuş. Fakat böyle giderse yeryüzünde kartal neslinin soyu tükenebilirmiş. Kral, böcek ile kartalı barıştırmak için aracı olmaya karar vermiş. Barışma karşılığı olarak kartal tutsak ettiği tavşanı bırakmış. Böcek de yumurtaları kırmaktan vazgeçmiş. Böylece barış sağlanmış.

Savaşın kimseye yarar getirmediği görülmüş. En köti barışın bile birçok yararı olduğu anlaşılmış. ***



EK-7. (Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler

SEVİNÇ ÇIĞLIKLARI

Ahmet bir sabah okula gidiyordu. Evleri kıyı boyunca uzanan yolun üzerindeydi. Evden okula yürüyerek gitmesi onbeş dakikasını alırdı.

Elinde çantası, Yeni ütülü pantolonu ve mavi önlüğü üzerindeydi. Ağır ağır yürüyordu. Derken başına bir şeyin değip geçtiğini hissetti. Başını kaldırdı. Bu bir kırlangıçtı. Sanki Ahmet'e bir şey söylemek istiyordu.

- Acaba benden ne istiyor?

Ahmet etrafına bakındı. Yolda tek başına yürüyordu. Kırlangıç geri döndü. Alçalarak geldi. Ahmet başını eğmeseydi, kırlangıç ona çarpaçaktı.

- Neden böyle yapıyor kırlangıç?

Kuşu izledi. Çantasını başının üzerine koyup bekledi. Kuş yeniden dönmüş ve saldırıya geçmişti. Bekledi. Kırlangıç bu sefer cik cik… diyerek yanından uçup gitmişti.

Bunda bir iş vardı. Bir ağacın arkasına sinmiş bir kedi gördü. Kedinin başını göremiyordu.

Ama birşeyle uğraştığı belli idi.

Ahmet usulca yanaşıp baktı, kedi bir kuş yavrusuyla oynuyordu. Onu bir ayağı ile itiyor, havaya kaldırıyor, sonra da üzerine atlıyordu.

Ahmet anlamıştı: Kırlangıç kendisinden yardım istiyordu. Yavrusunun kurtarılması için onu uyarıyordu.

Ahmet birden kediye doğru koştu. Korkan kedi, yavruyu bırakıp kaçtı. Uzanıp yavruyu kucağına aldı.

Kedi az ilerde durmuş Ahmet'i izliyordu. Ahmet yerden taş alıp atar gibi yapınca, kedi soluğu karşı bahçede aldı.

Peki, şimdi ne yapacaktı? Kuşun yavrusu elinde kalakalmıştı. Bunu ana kuşa nasıl verecekti? Yere bırakırsa başka bir kedi kapabilirdi. Bekledi. Kırlangıç gidip geliyordu. Ahmet avucunu yukarı kaldırdı.

- Al işte yavrun, dedi.

Kırlangıcın yapacağı bir şey yoktu. Yavrusunu nasıl alırdı? Ahmet ağaçlara baktı. Acaba yavru hangisindeydi? Ama kırlangıçlar en çok çatılarda yuva yaparlardı. Avucundaki kuşa baktı. Daha kanatları tüylenmemişti. Bir yeri kanamadığına göre kedi

EK-7.(Devamı) Yanlış Analiz Envanterinde Kullanılan Metinler

ona zarar vermemişti. Ağaca yeniden göz attı. Yuvaya benzer bir şey yoktu. Az ilerdeki eve döndü. Orada, bir köşede olabilirdi. Evet, işte yuva oradaydı. Çamur parçalarından örülmüştü. İçinde bir baş görünüp kayboluyordu.

Ana kırlangıç yeniden geldi. Ahmet'in yanından rüzgâr gibi geçti. Aaaa… bu da ne? Kırlangıç Ahmet'in elindeki yavruyu iki ayağının arasına almıştı. Havada asılı gibi duran yavruyu yuvasına bırakmaz mı? Derken bir cıvıltı başladı yuvada. Diğer canlılar kardeşlerine kavuşmanın sevincini yaşıyorlardı.

Ahmet de sevinmişti. Yavru sonunda yuvasındaydı. Kırlangıç yaklaştı. Ahmet'in etrafında sevinç çığlıkları atarak uçtu, uçtu. Ahmet kırlangıcın kendisine teşekkür ettiğini düşünüyordu. Sonra, zor durumda olan birine yardım etmenin gururuyla koşarak okuluna gitti.

Adnan ÇAKMAKCIOĞLU

Teşekkürler

EK-8. Rehberli Okuma Derslerinde Kullanılan Kitap ve Metinlerin Listesi

Duyularımız, Nuria ROCA, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Eğlenceli Hikâyeler. F. Tanışır, E. K. Tanışır Yayınları, (2013). İstanbul.

- Zıpzıpın Yaramazlığı
- Ayşe'nin Civcivleri
- Aysarı
- Taylan Kurabiye Yapıyor
- Berkay Okula Başlıyor
- Cihan Depremi Öğreniyor
- Pıtırcık Okulu Seviyor
- Minnoş
- Piknikte Bir Gün
- Sinem'in Yıl Sonu Gösterisi

İlköğretim Türkçe 1. Sınıf, Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, Harf Yayıncılık (2010). Ankara

- Oynayarak Büyümek,
- Renklerin Lideri
- Keloğlan,
- Yıldızlar ve Dşler,
- Uzayda Halat Çekme Oyunu,
- Masanın Rüyası,
- Reklamlar,
- Tarladaki Hazine,

İlköğretim Türkçe 2. Sınıf, 1. Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, Harf Yayıncılık (2010). Ankara

- Misafir Ağırlamak ve Uğurlamak
- Üç balık
- Trafik
- Atatürk'ün Hayatı
- Atatürk ve Çocuk
- Sağlıklı Yaşamak

EK-8. (Devamı) Rehberli Okuma Derslerinde Kullanılan Kitap ve Metinlerin Listesi

- Çevreci Çöp Bidonu ve Tırmık

İlköğretim Türkçe 2. Sınıf, 2. Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, Harf Yayıncılık (2010). Ankara

İlköğretim Türkçe 3. Sınıf, 1. Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, Özgün Yayıncılık (2010). Ankara

- Küçük Bulutun Başından Geçenler,
- Yeryüzünün Gizemli Toprakları,
- Güneş Uykuda,
- Bugün Yağmur Yağar mı?
- Çevreci Ayı,
- Aynadan Utanan Kız,
- Hastane,
- Hatırlı Misafir,
- Bozkırın Tuz Denizi,
- Andolu,
- Van,
- Tahta At.

İlköğretim Türkçe 3. Sınıf, 2. Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, Özgün Yayıncılık (2010). Ankara

- Komşu Kunduzlar,
- Dayanışmanın Böylesi
- Yeni Kırmızı Topum,
- Mustafa Kemal'in Okul Hayatı,
- Verdiğin Sözü Unutma,
- Atatürk ve Çocuk,

EK-8. (Devamı) Rehberli Okuma Derslerinde Kullanılan Kitap ve Metinlerin Listesi

- Ağacım,
- Rüyalarımız,
- Aydede ve Küçük Yıldız,
- Gökkuşağı Nasıl Oluşur?
- Söğüt Ağacndaki Usta,
- Hava Tahmini Uzmanları,
- Kelaynak Kuşu.

Harika Hayvanlar, Muştu Yayınları, Yasemin DEMİRCİ.

- Kaplan
- Kanguru
- Fil
- Aslan
- Koala
- Zebra
- Zürafa
- Sincap
- Deve
- Koyun
- At
- Kedi
- Tavşan
- Köpek
- Deve Kuşu
- Mürekkep Balığı

EK-8. (Devamı) Rehberli Okuma Derslerinde Kullanılan Kitap ve Metinlerin Listesi

- Balina
- Fok Balığı
- Deniz Anası
- Somon Balığı
- Deniz Atı
- Yunus
- Köpek Balığı
- Timsah
- Ördek
- Kuğu
- Yarasa
- Baykuş
- Papağan
- Leylek
- Ağaçkakan
- Karınca
- Kelebek

MEB Tavsiyeli 100 Temel Eserden Seçmeler, Nasrettin Hocan'nn Hayatı, Zambak Yayınları.

- Bal Kabağı ile Ceviz
- Ne Zaman Meve Verecek
- Parayı Veren Düdüğü Çalar
- Bayram Günü
- Duvardaki Körük
- Kapıdan Ayrılma
- Ya Tutarsa
- Cübbe ve Tavuk

EK-8. (Devamı) Rehberli Okuma Derslerinde Kullanılan Kitap ve Metinlerin Listesi

- Yorgan Gitti Kavga Bitti

MEB Tavsiyeli 100 Temel Eserden Seçmeler, Kibritçi Kız, Andersen Masalları, Zambak Yayınları.

MEB Tavsiyeli 100 Temel Eserden Seçmeler, Yaban Kuğuları, Andersen Masalları, Zambak Yayınları.

- Kralın Çocukları
- Elisa'nın Yolculuğu
- Kuğu Tüyleri
- Zor Yolculuk
- Isırgan Out
- Kralın Sarayı

MEB Tavsiyeli 100 Temel Eserden Seçmeler, Kaval Çalan Balıkçı, Ezop Masalları, Zambak Yayınları.

MEB Tavsiyeli 100 Temel Eserden Seçmeler, Karınca ile Çekirge, Ezop Masalları, Zambak Yayınları.

- Karınca ile Çekirge
- Tavus Kuşuna Özenen Karga
- İhtiyar Çiftçi ve Oğulları
- Kurtlar ile Koyunlar
- Horoz ile Tilki
- Aslan ile Fare

MEB Tavsiyeli 100 Temel Eserden Seçmeler, Keloğlan Masalları, Zambak Yayınları.

Afacanlar Sınıfı Yasaklar. Çaışkan Arı Yayınları. Sinan, ÖZGÜR, (2014), Istanbul.

Karikatürlerle Okulda Görgü ve Nezaket Kuralları, Kuşak Yayınları, Eyüp

EK-8. (Devamı) Rehberli Okuma Derslerinde Kullanılan Kitap ve Metinlerin Listesi

ÖZDEMİR. Masallar Ülkesi, Aslan ile Fare, Çilek Kitaplar.

MEB İlköğretim Ders ve Çalışma Kitabı 2015 (Harf Yay.), Gülcan DEĞİRMENCİ, Fatma KARAFİLİK.

Kırmızı Balıklar, Kır Öyküleri 3, Erdem Çocuk, Nuran TURAN, Şafak TAVKUL.

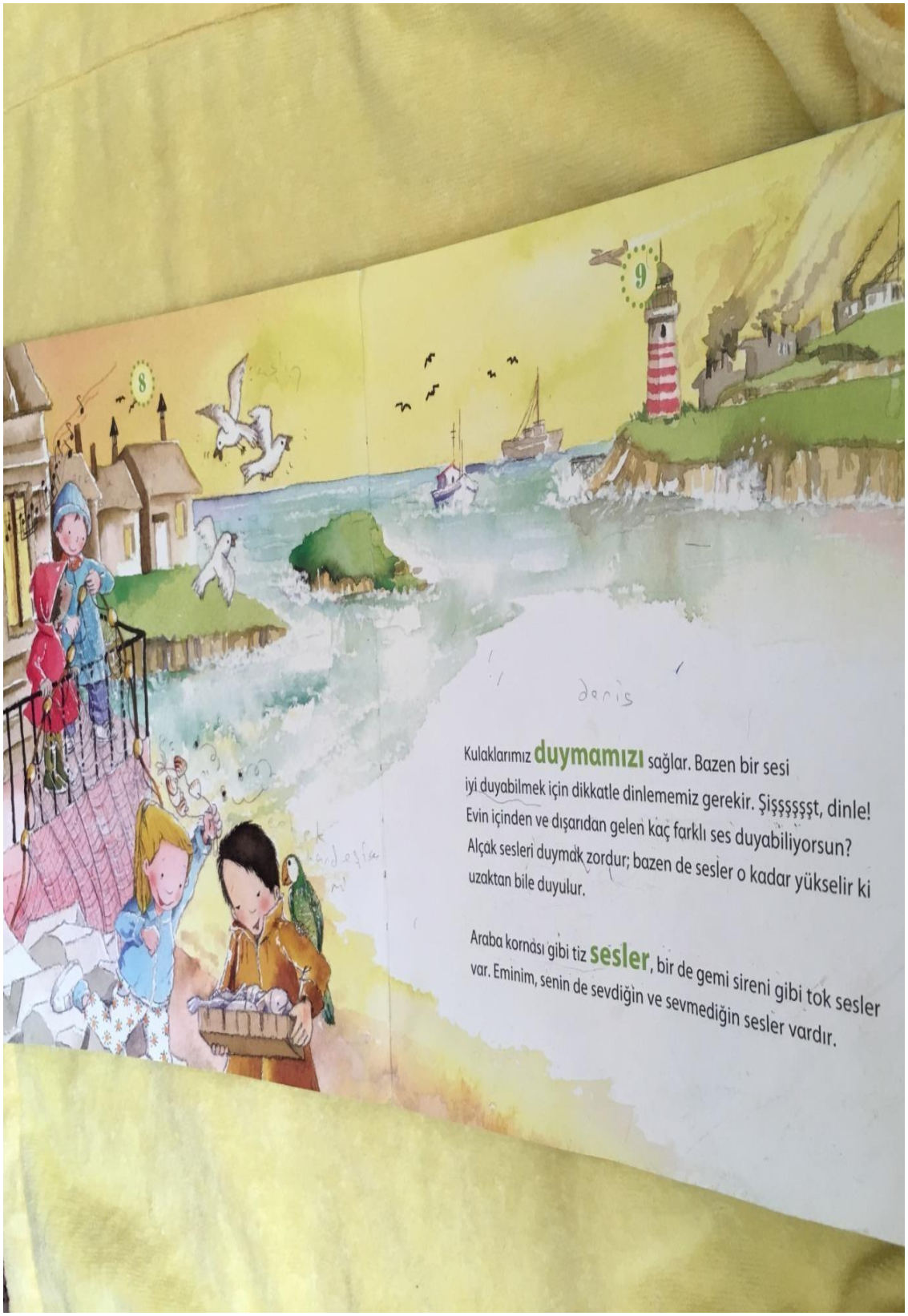
Oynamayı Özledim, Pınarcık Serisi, Kilit Yayınları.

Serkan'ın Rüyası, Pınarcık Serisi, Kilit Yayınları. Tonbiş ile Zıpzıp, Pınarcık Serisi, Kilit Yayınları. Tonton ve Arkadaşları, Mini Masallar, Timaş Yayınları. Dnazor Dino, Mini Mini Fabllar, Akvaryum Yayınları. Hijen ile Tijen, Eyüp ÖZDEMİR, Gonca Yayınları.

Akıllı Defter, Tümdersler. Çalışkan Arı Yayınları, 2013

- Salyangoz ve Evi,
- Cengiz'in Arkadaşları.

EK-9. ***Metin Örnekleri***

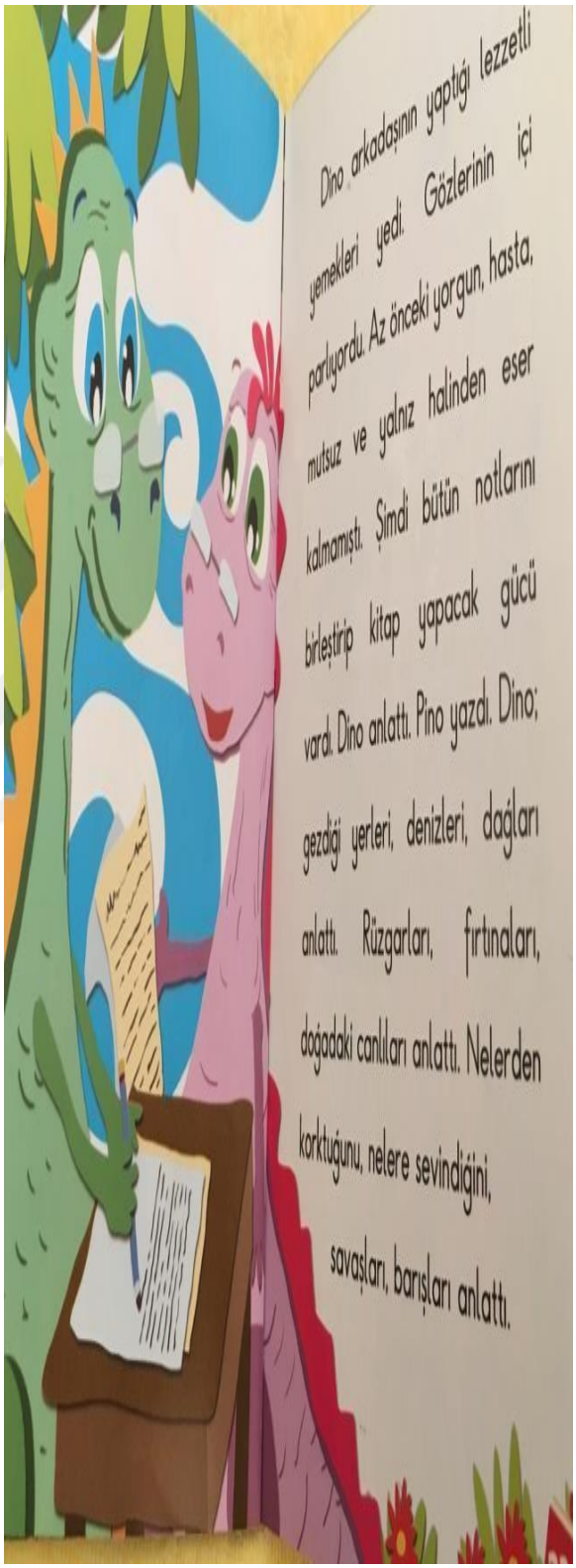


EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***

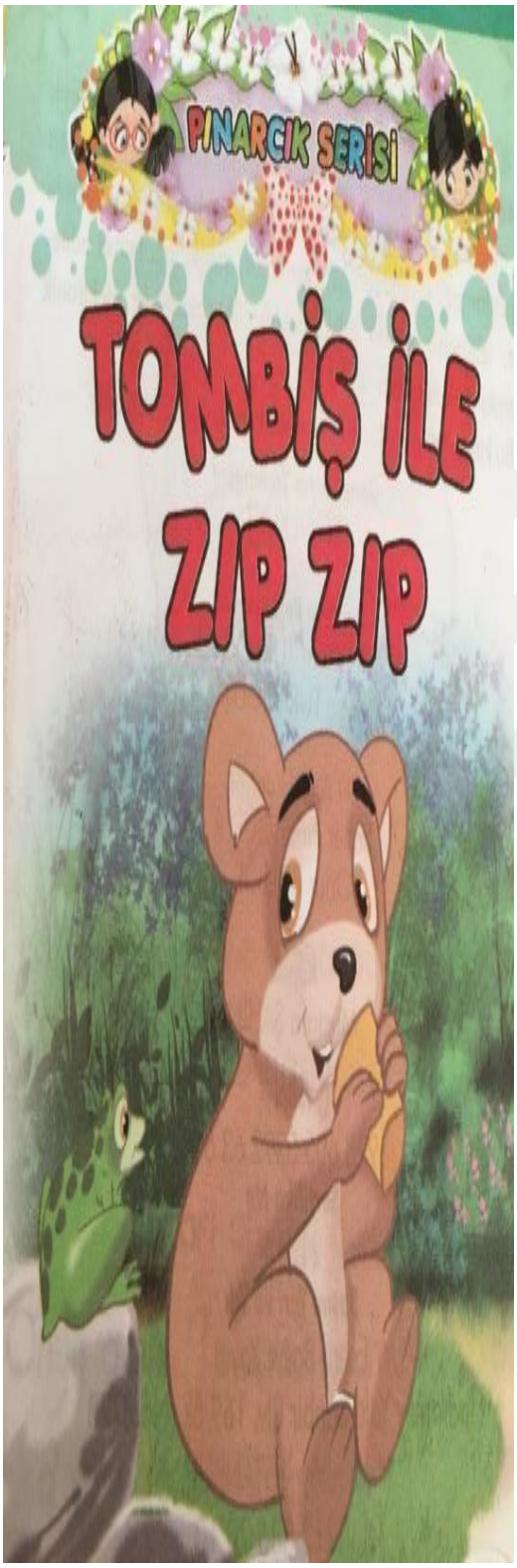


EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***




Dino arkadaşının yaptığı lezzetli yemekleri yedi. Gözlerinin içi parlıyordu. Az önceki yorgun, hasta, mutsuz ve yalnız halinden eser kalmamıştı. Şimdi bütün notlarını birleştirip kitap yapacak gücü vardı. Dino anlattı. Pino yazdı. Dino; gezdiği yerleri, denizleri, dağları anlattı. Rüzgarları, fırtınaları, doğadaki canlıları anlattı. Nelerden korktuğunu, nelere sevindiğini, savaşları, barışları anlattı.

EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***




Tombiş'in annesi, yemek yapmaya başlamış. O sırada Tombiş de çimlerin üstünde takla atıyormuş.

Tombiş, kısa zamanda yorulmuş. Üstelik karnı da çok acıkmış.

Annesine:

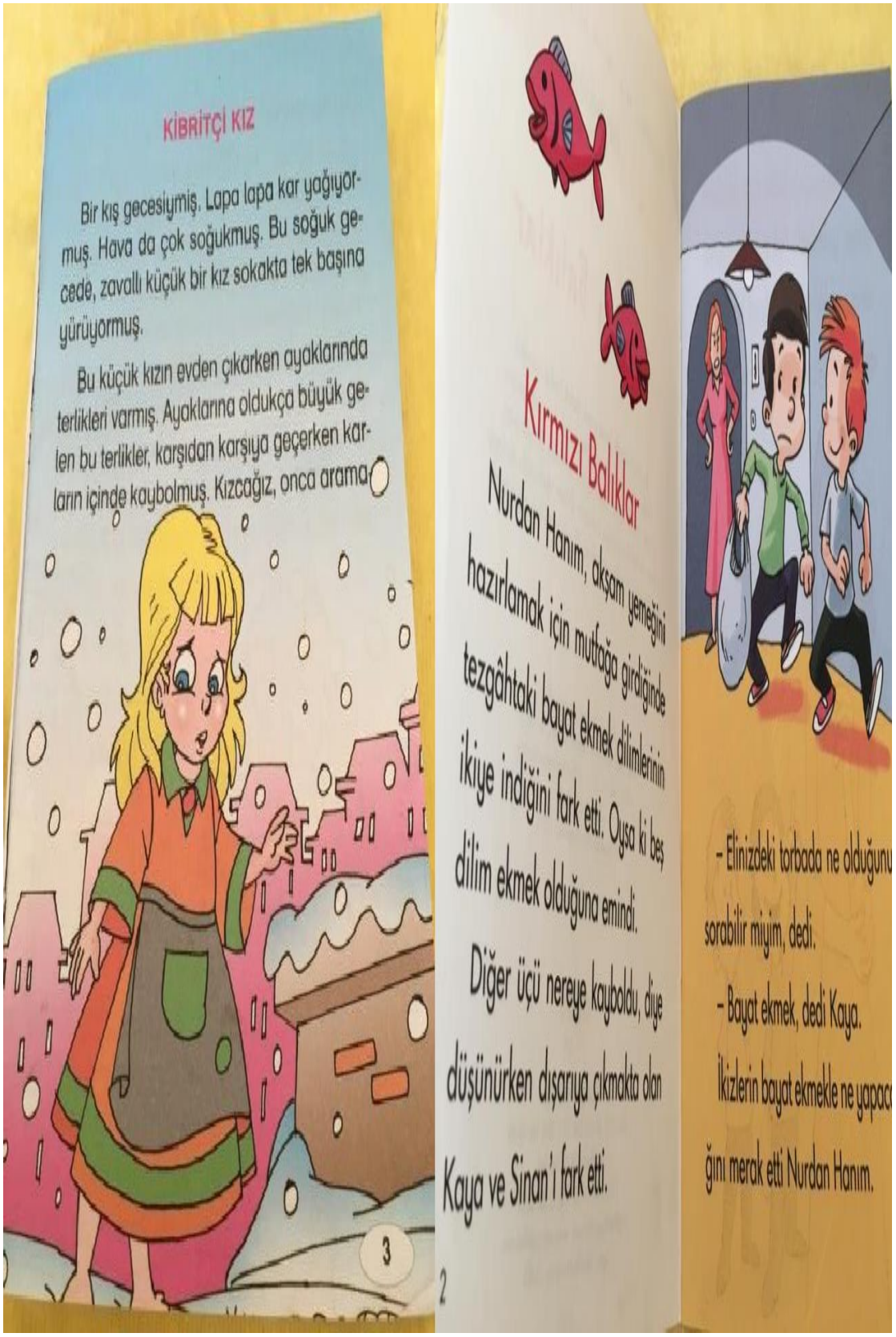
– Anneciğim, karnım acıktı, demiş. Annesi de ona hemen yemeğini vermiş. Tombiş, afiyetle yemeğini yemeye başlamış. O annesinin yemeklerini çok severmiş.

6

Yemekten sonra anne ayı çöp dökmeye giderken, Tombiş koşarak annesinin önünden geçmiş. Annesi onu görmemiş. Son anda Tombiş'i ezmemek için üstünden atlamış. Anne ayının ayakları, Tombiş'in dizine çarpmış.

7

EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***



KİBRİTÇİ KIZ

Bir kış gecesiymiş. Lapa lapa kar yağıyormuş. Hava da çok soğukmuş. Bu soğuk gecede, zavallı küçük bir kız sokakta tek başına yürüyormuş.

Bu küçük kızın evden çıkarken ayaklarında terlikleri varmış. Ayaklarına oldukça büyük gelen bu terlikler, karşıdan karşıya geçerken karların içinde kaybolmuş. Kızcağız, onca arama

3

Kırmızı Balıklar

Nurdan Hanım, akşam yemeğini hazırlamak için mutfağa girdiğinde tezgâhtaki bayat ekmek dilimlerinin ikiye indiğini fark etti. Oysa ki beş dilim ekmek olduğuna emindi.

Diğer üçü nereye kayboldu, diye düşünürken dışarıya çıkmakta olan Kaya ve Sinan'ı fark etti.

2

– Elinizdeki torbada ne olduğunu sorabilir miyim, dedi.

– Bayat ekmek, dedi Kaya.

İkizlerin bayat ekmekle ne yapacağını merak etti Nurdan Hanım.

EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***





EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***



Yine bir gün, Ayşe erkenden kalkmış, acele-
leyle kahvaltısını yapıp bahçeye çıkmıştı. Annesi
yardım etmeyi düşünmemişti bile. Annesi, Ayşe'
odasına girdiğinde, odanın dağınık olduğunu gör
Ayşe, yatağını ve kıyafetlerini toplamamıştı. Oysa
daha önceleri çok düzenli bir çocuktu.

TANIŞIR
28

Annesi üzülmüş, aynı zamanda çok sinirlen-
di. Artık, bu duruma bir son vermek gerekiyor-
du. Hemen Ayşe'yi çağırdı ve onunla konuştu:

– Bak Ayşe, daha önceleri düzenli bir ço-
cuktun. Şimdi ise sorumsuz ve dağınıksın. Ya bir an
önce kendine çekidüzen verirsin, ya da senin bah-
çeye çıkmanı ve civcivlerle oynamanı yasaklarım.

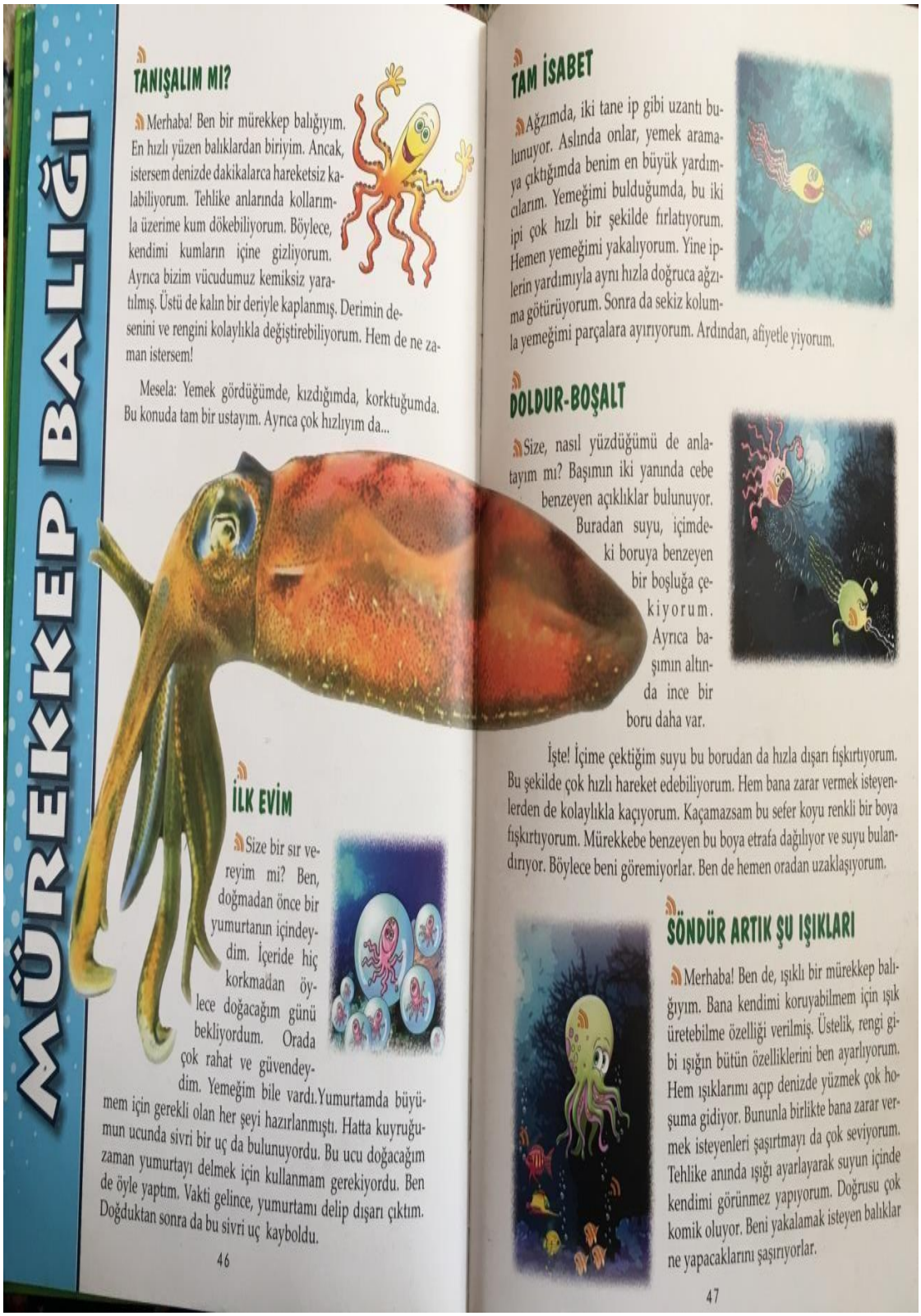
TANIŞIR
29

EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***





EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***



MÜREKKEP BALIĞI

TANIŞALIM MI?

Merhaba! Ben bir mürekkep balığıyım. En hızlı yüzen balıklardan biriyim. Ancak, istersem denizde dakikalarca hareketsiz kalabiliyorum. Tehlike anlarında kollarımla üzerime kum dökebiliyorum. Böylece, kendimi kumların içine gizliyorum. Ayrıca bizim vücudumuz kemiksiz yaratılmış. Üstü de kalın bir deriyle kaplanmış. Derimin desenini ve rengini kolaylıkla değiştirebiliyorum. Hem de ne zaman istersem!

Mesela: Yemek gördüğümde, kızdığımda, korktuğumda. Bu konuda tam bir ustayım. Ayrıca çok hızlıyım da...

İLK EVİM

Size bir sır vereyim mi? Ben, doğmadan önce bir yumurtanın içindeydim. İçeride hiç korkmadan öylece doğacağım günü bekliyordum. Orada çok rahat ve güvendeydim. Yemeğim bile vardı.Yumurtamda büyümem için gerekli olan her şeyi hazırlanmıştı. Hatta kuyruğumun ucunda sivri bir uç da bulunuyordu. Bu ucu doğacağım zaman yumurtayı delmek için kullanmam gerekiyordu. Ben de öyle yaptım. Vakti gelince, yumurtamı delip dışarı çıktım. Doğduktan sonra da bu sivri uç kayboldu.

46

TAM İSABET

Ağzımda, iki tane ip gibi uzantı bulunuyor. Aslında onlar, yemek aramaya çıktığımda benim en büyük yardımcılarım. Yemeğimi bulduğumda, bu iki ipi çok hızlı bir şekilde fırlatıyorum. Hemen yemeğimi yakalıyorum. Yine iplerin yardımıyla aynı hızla doğruca ağzıma götürüyorum. Sonra da sekiz kolumla yemeğimi parçalara ayırıyorum. Ardından, afiyetle yiyorum.

DOLDUR-BOŞALT

Size, nasıl yüzdüğümü de anlatayım mı? Başımın iki yanında cebe benzeyen açıklıklar bulunuyor. Buradan suyu, içimdeki boruya benzeyen bir boşluğa çekiyorum. Ayrıca başımın altında da ince bir boru daha var.

İşte! İçime çektiğim suyu bu borudan da hızla dışarı fışkırtıyorum. Bu şekilde çok hızlı hareket edebiliyorum. Hem bana zarar vermek isteyenlerden de kolaylıkla kaçıyorum. Kaçamazsam bu sefer koyu renkli bir boya fışkırtıyorum. Mürekkebe benzeyen bu boya etrafa dağılıyor ve suyu bulandırıyor. Böylece beni göremiyorlar. Ben de hemen oradan uzaklaşıyorum.

SÖNDÜR ARTIK ŞU IŞIKLARI

Merhaba! Ben de, ışıklı bir mürekkep balığıyım. Bana kendimi koruyabilmem için ışık üretebilme özelliği verilmiş. Üstelik, rengi gibi ışığın bütün özelliklerini ben ayarlıyorum. Hem ışıklarımı açıp denizde yüzmek çok hoşuma gidiyor. Bununla birlikte bana zarar vermek isteyenleri şaşırtmayı da çok seviyorum. Tehlike anında ışığı ayarlayarak suyun içinde kendimi görünmez yapıyorum. Doğrusu çok komik oluyor. Beni yakalamak isteyen balıklar ne yapacaklarını şaşırıyorlar.

47

EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***



EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***



EK-9. (Devamı) ***Metin Örnekleri***



TANIŞALIM MI?

Merhaba! Ben bir kelebeğim çok güzel renkli kanatlarım var. Ama biliyor musunuz? Doğduğumda benim böyle kanatlarım yoktu. Yumurtadan çıktığımda küçücük bir kurtçuktum. Daha sonra büyüdüm ve değiştim.

Şimdi, rengârenk kanatlara sahip oldum. Nasıl mı? Hemen anlatayım!

ÇOK KİLO ALDIM

İşte, bu gördüğünüz benim tırtıl arkadaşım. Ama şu anda kanatları yok. Çok da kısa. Aslında bir süre sonra şişmanlamaya başlayacak. Sonra da derisi yırtılacak. Merak etmeyin, tırtıl arkadaşım derisiz kalmayacak. Çünkü Allah, onun bedenine uygun bir deri daha verecek.

AAA... BU TIRTILMIŞ

Şişman küçük bir tırtılken kendimi nasıl koruduğuma şaşırdınız değil mi? Oysa ben dimdik durarak dal taklidi, çok korktuğumda ise ölü taklidi yapamıyordum!

Daha sonraları ise karnımı yapraklarla doldurup kendimi bir torbanın içine kapattım. Allah'ın izniyle, bu torbanın içerisinde kelebeğe dönüşmeye başladım. Bu sürenin sonunda, vücudumuzda sert kabuk oluştu.

Artık, bu kabuğun içinde hareket edemiyordum. On gün sonra da bu kabuğu yırttım.

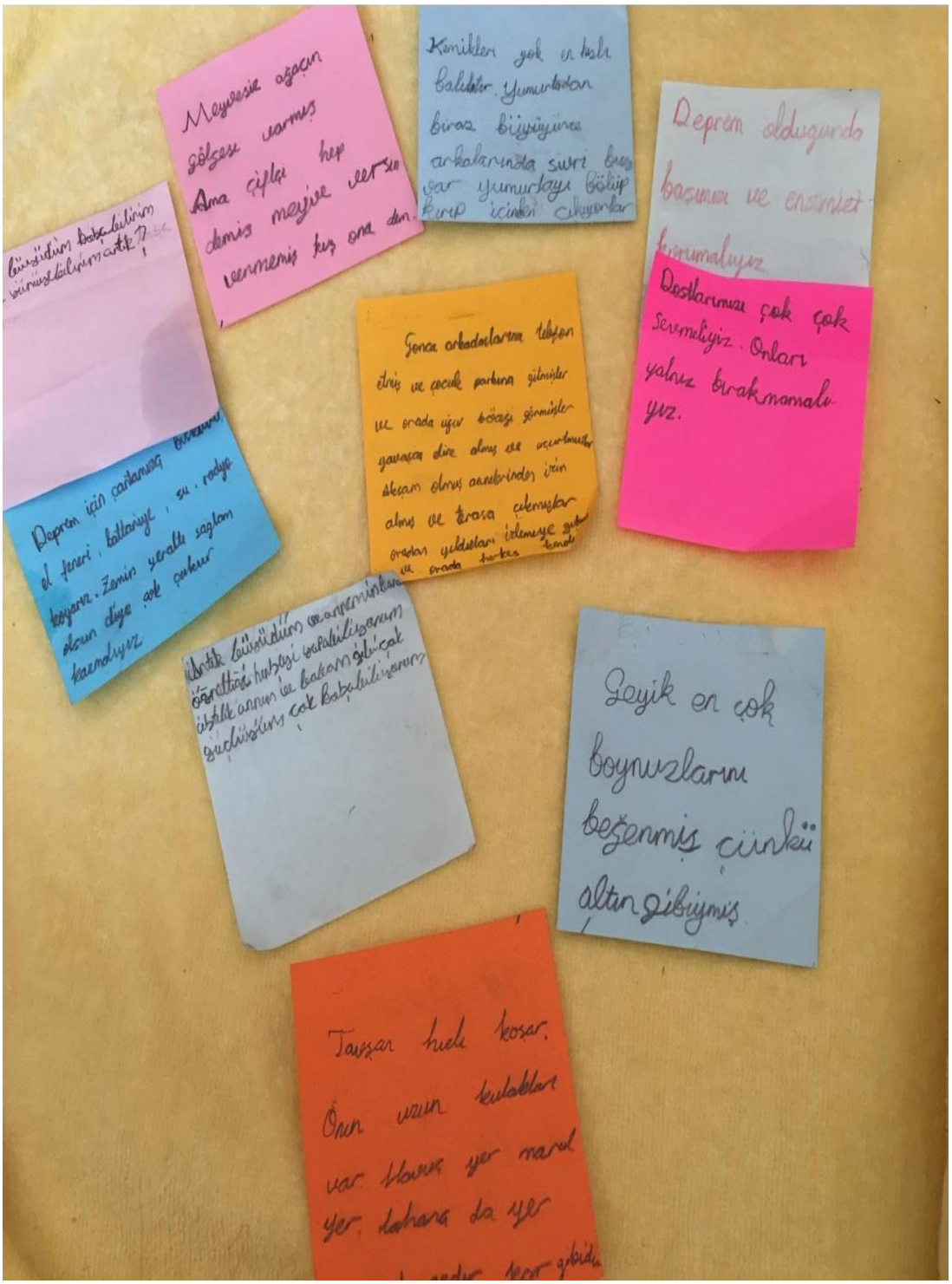
ALLAH'IM KANATLARIM NE GÜZEL

Sonunda çok güzel bir kelebek oldum. Kanatlarım minicik pullarla kaplandı. Kanatlarımdaki pulcuklar üst üste dizili. Üstelik, rengârenk.

Bu güzel kanatlarımla, çiçekten çiçeğe uçuyorum. Uzun dilimle de bitki özlerini emiyorum. Ne güzel değil mi?

107

EK-10. Öğrencilerin Etkinliklerinden Örnekler





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...