
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

KORO, TEKRARLI VE YARDIMLI OKUMA YÖNTEMLERİNİN ZAYIF OKUYUCULARIN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

HÜLYA KODAN

DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hülya

Soyadı : KODAN

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 09/11/2015

TEZİN

Türkçe Adı : Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effects of The Methods of Choral, Repeated and Assisted Reading on the Reading and Reading Comprehension Skills of Poor Readers

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: Hülya KODAN

İmza: ……..

Jüri Onay Sayfası

Hülya KODAN'ın 'Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi' adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL
(Gazi Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı) ……

Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY
(Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı) ……

Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY
(Gazi Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı) ……

Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU
(Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı) ……

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR
(Kırıkkale Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı) ……

Tez Savunma Tarihi: 09/11/2015

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişi ve kurumun katkısı olmuştur. Bu araştırmanın gerçekleşmesinde önemli katkı sağlayan, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, çalışma grubunda yer alan öğrencilere, öğretmenlerine ve ailelerine, bu araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli desteği sağlayan uygulama okulu müdürü Ahmet PEKMEZCİ'ye, değerli mesai arkadaşlarım Yrd. Doç Dr. İzzet UÇAN, Yrd. Doç. Dr. Nazire ERBAY ve Doç. Dr. Ramis BAYRAK'a, tez süresince anlayış ve önerileri için Prof. Dr. Murat ÖZBAY ve Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a teşekkür ederim.

Son olarak tüm hayatım boyunca olduğu gibi araştırma süresince bana destek olan canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

Hülya KODAN

Ankara, 2015

KORO, TEKRARLI VE YARDIMLI OKUMA YÖNTEMLERİNİN ZAYIF OKUYUCULARIN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Hülya KODAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım, 2015

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı; koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini açıklamaktır. Bu araştırma, tek denekli araştırma yöntemi ve bu yönteme ait deneklerarası çoklu yoklama düzeyi modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü yaşayan altı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, Bayburt ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Cumhuriyet İlkokulu 4. sınıftan seçilen altı öğrenciyle (1 kız ve 5 erkek) yürütülmüştür. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 3 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir. Ön değerlendirme sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları ve hataları belirlenmiştir. Bu testte öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 89'un altında, okuduğunu anlama düzeylerinin ise % 70'in altında olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama yönüyle *Endişe Düzeyi'nde* oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde uygulanan yöntemlerin öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Öğrencilerden 4'ünü bilgilendirici metinlerde akıcı okuma düzeyleri % 70 ile % 95 arasında olduğu için *Öğretim Düzeyi'ne* yükseldikleri görülmüştür. Öğrencilerin anlama düzeyleri ise % 70'in altındadır. Öğrencilerden 2'sinin hikâye edici metinlerde

akıcı okuma düzeyleri % 70 ile % 95 arasında olduğu için *Öğretim Düzeyi'ne* yükseldikleri görülmüştür. Öğrencilerin anlama düzeyleri ise % 70'in altındadır. Ön ve son değerlendirme sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve okuduğunu anlama yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı ve okuduğunu anlama yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenirken, öğrencilerin hikâye edici metinlerde dakikada okudukları kelime sayıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Koro Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma

Sayfa Adedi: 214

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

THE EFFECTS OF THE METHODS OF CHORAL, REPEATED AND ASSISTED READING ON THE READING AND READING COMPREHENSION SKILLS OF POOR READERS

(Ph.D.Thesis)

Hülya KODAN

GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL of EDUCATIONAL SCIENCES
November, 2015

ABSTRACT

The main objective of this study is to explain the effects of the methods of choral reading, repeated reading and assisted reading on the fluent reading and reading comprehension skills of poor readers. The research was conducted with the single-subject research method and the multiple-subject survey level model. The group for the case study is consisted of six students who experience reading disability. The research was carried out with 6fourth grade students (1 girl and 5 boys) who study at Cumhuriyet Elementary School that is operated under Bayburt Directorate of National Education. In the research process (at the beginning, middle and end) 3 tests were applied. In each test, both informative and narrative texts were applied and the results of tests were analyzed according to the type of the texts. At the preliminary evaluation, state and errors of fluent reading and reading comprehension skills of the students were identified. In this test, error-free reading level of the students was found to be below 89%, while the reading comprehension level was below 70%. Accordingly, it is reached that the students were at the *Anxiety Level* in terms of reading and reading comprehension. The methods which were applied in the research process have contributed to the development of fluent reading and reading comprehension skills of the students in the informative and the narrative texts. Because four of the students' fluent reading level in informative texts was between 70% and 95%, it is observed that they advanced to the *Instructional Level*. Their level of understanding is below 70%. Two of the students' levels of fluent reading in narrative reading were

between 70% and 95%, so it is observed that they advanced to the *Instructional Level*. Their level of understanding is below the 70%. When examining the pre- and post-assessment results, it is found that there is a significant difference between the percentage of recognizing the words, incorrect number of words, words number per minute, and the percentage of reading comprehension in the informative texts. In addition, it is found that there is a significant difference between the percentage of recognizing the words, incorrect number of words, and the percentage of reading comprehension in the narrative texts. Moreover it is not found a significant difference between the numbers of words per minute in the narrative texts. The data that was obtained at the end of the study shows that choral reading, repeated reading and assisted reading methods have positive effects on the fluent reading and reading comprehension skills of the poor readers.

Science Code:

Key Words: Fluent Reading, Reading Comprehension, Choral Reading, Repeated Reading, Assisted Reading

Page Number : 214

Supervisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU……. i
ETİL İLKELERE UYGUNLUK BEYANI……... ii
JÜRİ ONAY SAYFASI……... iii
TEŞEKKÜR……. iv
ÖZ…….. v
ABSTRACT…….. vii
İÇİNDEKİLER…… ix
TABLOLAR LİSTESİ……. xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ……..... xvi
GRAFİKLER LİSTESİ……..... xvii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ……. xix
BÖLÜM 1…….. 1
GİRİŞ……..... 1
Problem Durumu……. 1
Araştırmanın Amacı……..... 6
Araştırmanın Önemi……..... 6
Sayıltılar……... 8
Sınırlılıklar……..... 8
Tanımlar……... 8
BÖLÜM 2…….. 11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE……. 11
Yapılandırmacı Yaklaşım ve Okuma…… 11
Okuma Becerisinin Gelişimi……... 13
Fonemik Farkındalık……... 14
Fonetik Çözümleme……..... 15
Sözcük Dağarcığı……..... 16

Akıcılık……..... 16
Okuduğunu Anlama……..... 17
Okumanın Fizyolojik Yönü…… 17
Okumanın Psikolojik Yönü…… 18
Okumanın Sosyolojik Yönü……..... 18
Okuma Türleri……. 18
Sessiz Okuma…….. 19
Sesli Okuma……..... 19
Akıcı Okuma……..... 22
Akıcı Okuma Yöntemleri……..... 24
Okuduğunu Anlama…… 29
Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi……..... 33
Okuyucunun Okuma Öncesinde Kullanabileceği Stratejiler…… 35
Okuyucunun Okuma Sırasında Kullanabileceği Stratejiler…….. 36
Okuyucunun Okuma Sonrasında Kullanabileceği Stratejiler……... 38
Okuduğunu Anlama Stratejileri…… 39
Özetleme…….. 39
Soru-Cevap…….. 40
Görselleştirme……. 40
Ana Fikir bulma…… 41
Tahmin Etme ve Çıkarımda Bulunma……..... 41
Okuduğunu Anlamada Metin Etkisi……. 41
Hikâye Edici Metinler……..... 43
Bilgilendirici Metinler……..... 43
İlgili Araştırmalar……..... 45
Yurt İçi Çalışmalar……. 45
Yurt Dışı Çalışmalar…….. 50
BÖLÜM 3…….. 57
YÖNTEM…….. 57
Araştırmanın Modeli……..... 57
Çalışma Grubu…… 59
Çalışma Grubunun Belirlenmesi……... 59
Çalışma Grubunun Özellikleri……... 60

Denekleraras Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Uygulanması…….. 64
Veri Toplama Araçları…… 65
Alan Notları……. 67
Verilerin Analizi…… 67
Uygulama Süreci……. 68
BÖLÜM 4…….. 71
BULGULAR……..... 71
Uygulama Öncesi Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular…… 72
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular……... 72
Uygulama Sırası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular……..... 90
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular……. 90
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular……..... 106
Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular…… 121
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular……..... 121
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular……..... 127
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular…… 134
BÖLÜM 5…….. 143
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER……... 143
Sonuç ve Tartışma……... 143
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar……..... 143
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar…… 145
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar…… 146
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar…… 148
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar…… 149
Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar……..... 150
Öneriler……..... 151
KAYNAKLAR……. 153
EKLER…….. 175
EK 1. Etik Kurul Onay Belgesi…….. 176
EK 2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi……... 177

EK 3. Veli Onay Formu…….. 178
EK 4. Öğrenci Onay Formu……... 179
EK 5. Değerlendirmede Kullanılan Bilgilendirici Metin……. 180
EK 6. Değerlendirmede Kullanılan Hikâye Edici Metin…… 183
EK 7. Bilgilendirici Metne Ait Okuduğunu Anlama Soruları…… 186
EK 8. Hikâye Edici Metne Ait Okuduğunu Anlama Soruları…… 188
EK 9. Uygulamada Kullanılan Bilgilendirici Metin Örneği…… 190
EK 10. Uygulamada Kullanılan Hikâye Edici Metin Örneği…….. 194
EK 11. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Kelimeleri Tamamlayalım) 197
EK 12. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri…… 198
EK 13. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Resim-İsim Çalışması)….. 199
EK 14. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Kelime Tanıma Testi)……. 200
EK 15: Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Kelime Avı)…… 201
EK 16. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Maniler)……... 202
EK 17. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Zıt Anlamlılar)…… 203
EK 18. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Eş Anlamlılar)…… 204
EK 19. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Hecelerden Kelimelere)….. 205
EK 20. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Eş Sesliler)……... 206
EK 21. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri…… 207
EK 22. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri(Böl-Parçala-Oku)…… 208
EK 23. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Kelimeleri Sınıflandıralım) 209
EK 24. Uygulamada Kullanılan Okuma Kitapları Örnekleri……. 210
EK 25. Uygulama Planı……... 211

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları 21

Tablo 2. Okuma Öncesi Zayıf Okuyucu ve Akıcı Okuyucu Arasındaki Farklılıklar 35

Tablo 3. Okuma Sırası Zayıf Okuyucu ve Akıcı Okuyucu Arasındaki Farklılıklar 37

Tablo 4. Okuma sonrası Zayıf Okuyucu ve Akıcı Okuyucu Arasındaki Farklılıklar 38

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Metin Türü Sayısı 66

Tablo 6. Uygulama Öncesi Öğrenci 1 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları 73

Tablo 7. Uygulama Öncesi Öğrenci 1 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 73

Tablo 8. Uygulama Öncesi Öğrenci 2 Hikâye Edici Kelime Hataları 75

Tablo 9. Uygulama Öncesi Öğrenci 2 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 76

Tablo 10. Uygulama Öncesi Öğrenci 3 Hikâye Edici Kelime Hataları 78

Tablo 11. Uygulama Öncesi Öğrenci 3 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 79

Tablo 12. Uygulama Öncesi Öğrenci 4 Hikâye Edici Kelime Hataları 81

Tablo 13. Uygulama Öncesi Öğrenci 4 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 81

Tablo 14. Uygulama Öncesi Öğrenci 5 Hikâye Edici Kelime Hataları 83

Tablo 15. Uygulama Öncesi Öğrenci 5 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 84

Tablo 16. Uygulama Öncesi Öğrenci 6 Hikâye Edici Kelime Hataları 86

Tablo 17. Uygulama Öncesi Öğrenci 6 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 87

Tablo 18. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyi 89

Tablo 19. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 1 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 91

Tablo 20. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 2 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları. 94

Tablo 21. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 3 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 96

Tablo 22. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 4 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 98

Tablo 23. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 5 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 100

Tablo 24. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 6 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları 103

Tablo 25. Bilgilendirici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri 105

Tablo 26. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 1 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları 107

Tablo 27. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 2 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları 109

Tablo 28. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 3 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları 112

Tablo 29. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 4 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları 113

Tablo 30. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 5 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları 115

Tablo 31. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 6 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları 118

Tablo 32. Hikâye Edici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri 120

Tablo 33. Bilgilendirici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri 122

Tablo 34. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdeleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 123

Tablo 35. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Hatalı Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 124

Tablo 36. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 126

Tablo 37. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 127

Tablo 38. Hikâye Edici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri 128

Tablo 39. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdeleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 129

Tablo 40. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Hatalı Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 131

Tablo 41. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 132

Tablo 42. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma Becerileri 14

Şekil 2. Anlamayı Oluşturan Unsurlar 31

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Metin Türüne Göre Öğrenci 1'in Okuma ve Anlama Düzeyi 75

Grafik 2. Metin Türüne Göre Öğrenci 2'nin Okuma ve Anlama Düzeyi 77

Grafik 3. Metin Türüne Göre Öğrenci 3'ün Okuma ve Anlama Düzeyi 80

Grafik 4. Metin Türüne Göre Öğrenci 4'ün Okuma ve Anlama Düzeyi 83

Grafik 5. Metin Türüne Göre Öğrenci 5'in Okuma ve Anlama Düzeyi 85

Grafik 6. Metin Türüne Göre Öğrenci 6'nın Okuma ve Anlama Düzeyi 89

Grafik 7. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 1'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 93

Grafik 8. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 2'nin Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 95

Grafik 9. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 3'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 97

Grafik 10. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 4'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 99

Grafik 11. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 5'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 102

Grafik 12. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 6'nın Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 105

Grafik 13. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 1'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 108

Grafik 14.Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 2'nin Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 110

Grafik 15. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 3'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 112

Grafik 16. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 4'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 115

Grafik 17. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 5'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 117

Grafik 18.Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 6'nın Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi 120

Grafik 19.Bilgilendirici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdelerinin Durumu 123

Grafik 20.Bilgilendirici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Hata Sayılarının Durumu 124

Grafik 21.Bilgilendirici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Durumu 125

Grafik 22.Bilgilendirici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri 126

Grafik 23.Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdelerinin Durumu 129

Grafik 24.Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Hata Sayılarının Durumu 130

Grafik 25.Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Durumu 131

Grafik 26.Hikâye Edici Metinlerde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri 133

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	Türk Dil Kurumu
NRP	National Reading Panel
NICHD	NationalInstitute of Child Healthand Human Development
RAND	Reading StudyGroup
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.	Aktaran
Vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Güneş (2008) yapılandırmacı yaklaşıma göre okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okuma, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama, bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur (Sidekli, Yangın, 2005). Okuma metinden anlam kurmaktır. Okuduğunu anlama okuyucu tarafından bir eylem gerektirir. Bu eylem de metnin konusunu ve içeriğini bilen okuyucunun anlam kurmak için var olan bilgilerini kullanmasıdır. Okuduğunu anlamadaki sorun metinden anlam oluşturabilmektir. Bu sorun ancak okuyucunun metinle ilgili daha önceki bilgilerini kullanabilmesi gibi bir amaç oluşturmasıyla çözülür (Brassel ve Rasinski, 2008). Literatürdeki okuma tanımları incelendiğinde; okumanın anlam kurmayı gerektiren aktif bir süreç olduğunun vurgulandığı görülmektedir.

Okuma görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmakta ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen

bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır.

İçerisinde yaşadığımız çağa ayak uydurmanın yolu okumadan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca okumakla karşı karşıyadır. Okuma beraberinde anlamayı getirir. Okumadan anlama olmayacağı gibi anlamadan da okuma olmamaktadır. Zira anlamadan okumak metni seslendirmekten öteye geçmeyecektir (Yılmaz, 2008).

Okuma, anlama ve çözümlemenin bir ürünüdür. Okuma için sadece birinin olması yeterli değildir, anlama ve çözümleme birlikte olmalıdır. İyi okurlar, metinlerde gizli olan tutarsızlıkları keşfedebilirken, zayıf okuyucular bu konuda daha yetersiz olabilmektedirler (Ari, 2009). Yeterli okuma düzeyine erişebilmek için, ses farkındalığı, ses, kelime tanıma, akıcı okuma ve anlama olmak üzere beş beceri gereklidir (NICHD, 2000; NRP, 2000). Bu becerilerin herhangi birinin eksikliğinde birey okuma güçlüğü yaşamaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrenci bu durumdan sadece öğrenim hayatında değil yaşamının her aşamasında olumsuz etkilenecektir. Bu durum sadece birey için değil, ailesi ve ülkesi için de sorun oluşturacaktır. Çünkü bireyin okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü çekmesi bireyin sosyal yaşamda iletişim kurmasını, kendine güvenmesini, çevresinde yaşanan olayları sorgulayıp yorumlayabilmesinde yetersiz kalmasına neden olacaktır (Sidekli, 2010).

Okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmenin yanı sıra yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kavramaktır. Okumak, basit bir çözümleme yapmak değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Tüm organizma derken, okuma sırasında görme, işitme fonksiyonlarının ve zihinsel yeteneklerin faaliyete geçtiğini biliyoruz, bunlar da bize okumanın ne kadar karmaşık, bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır. Çocuğun bu karmaşık süreci kazanması yani okumayı öğrenmesi sağlık durumuna, nörolojik ve fizyolojik yapısına, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi ile içinde yaşadığı çevresel koşullara bağlıdır (Razon, 1982).

Okuma bireylerin küçük yaşlardan itibaren somut kavramların yanı sıra soyut kavramlar edinmesine, anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmesine yardım eder. Eğitimde verimliliği artırma ve öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ile öğrencinin anlama/kavrama düzeyinin yükseltilmesi oldukça ilgilidir (Calp, 2005).

Okuma becerisi, günümüz dünyasında yaşayabilmek için oldukça önemlidir. İlk olarak kişisel bağımsızlığa kavuşabilmek için okumayı bilmek gereklidir. Okuma becerileri birçok alanda öğrenme için ön koşuldur. Matematik, Fen ya da Sosyal Bilgiler okuma becerisiyle ilgilidir. Bu nedenle okumadaki başarısızlık akademik gelişmeyi de sınırlandırmaktadır. Pek çok meslek en azından en düşük düzeyde okuma becerisini gerektirmektedir. İş dünyasına girebilmek için bireylerin başvuru formlarını doldurmak, basit kayıt yönergelerini takip etmekten tutun da gittiğiniz restoranda yemek listesinden sipariş verebilmek, ehliyet sınavına girebilmek gibi yaşamsal faaliyetleri yerine getirmede gereklidir. Bunun yanı sıra kişisel ve sosyal uyum için toplumsal etkinliklere katılmada başarılı olmak için önemli bir anahtardır (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014). Okuma çeşitli alt becerileri ve yöntemleri içermektedir. Öğrencinin okuyabilmesi için okumaya ait alt becerileri kazanması gereklidir.

Öğrencinin okuma sırasında karşılaştığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak ya da cümle yapısını çözümlemekte karşılaşılan zorluk okuma güçlüğü olarak adlandırılır (Özsoy, 1984).

Okuma sürecinde iki amaç gerçekleşir. İlk amaç öğrencinin yazılı kelimeyi tanımasıdır. İkinci amaç öğrencinin seslendirdiği kelime için anlam inşa edebilmesi yani kelimeyi anlamasıdır. Başlangıç okuru için, öğrencinin zihinsel kapasitesini kullandığı kelime tanıma süreci oldukça zordur. Öğrenci zihin kapasitesini kelime tanımada işe koştuğunda anlamı yapılandıramaz. Ancak, kelime tanıma işi hallolduktan sonra öğrenci dikkatini anlam oluşturmaya yönlendirebilir. Zayıf okuyucular için okuma süreci zor, zahmetli ve zihni zorlayıcıdır (Samuels, 2006). Okuma, anlama ve çözümlemenin bir ürünüdür. Okuma için sadece birinin olması yeterli değildir, anlama ve çözümleme birlikte olmalıdır.

Zayıf okurlar, okumayı sevmedikleri için okuma deneyimleri oldukça azdır. Bu yüzden de kelimelere, cümle yapılarına, metin yapılarına ve akademik kavramlara aşina değillerdir. Okumadıkları için zamanla anlama, heceleme ve yazma becerileri de azalmaktadır (Moats, 2001).

Akıcı okuma, okuma eğitiminin önemli bir unsurudur. Akıcı okuyucular, sözlü olarak hızlı, doğru ve ifadeleri uygun bir şekilde okurlar. Akıcılık, okuduğunu anlama için gerekli olan önemli faktörlerden biridir. Akıcılık, okuma becerilerinin öğelerinden biri olmasına rağmen sınıf ortamında genellikle ihmal edilmektedir. Eğer bir metin güçlükle ve etkisiz

bir şekilde okunursa, çocukların önceki bilgileriyle metindeki bilgiler arasında bağlantı kurması ve ne okuduğunu bilmesi açısından zorluk yaşanacaktır (National Reading Panel, 2000). Pek çok gelişmekte olan okuyucunun a) okurken çok fazla sayıda çözümleme hatası yaptığı, b) metindeki kelimeleri doğru okurken anlama için çok fazla çaba sarf ettiği, c) kelimeleri doğru ve kolayca çözerken okuduklarını anlamlı ve uygun bir bütün olarak bir araya getirmede zorluk çektiği görülmektedir. Bunlardan herhangi birinin ortaya çıkışı kişisel başarısızlık duygusu, okuma şevkinin kırılması ve yetersiz anlamaya sebep olabilmektedir (Rasinski, 2006).

Okuduğunu anlama, farklı düzeylerde gerçekleşebilir. Metindeki cümlelerin ortak anlamının anlaşılması basit düzey sayılmakta iken, metindeki paragrafın konusunu anlayabilmek daha karmaşık üst düzey olarak nitelendirilebilir. Aynı şekilde metnin yapısının ve konusunun anlaşılması da üst düzey beceridir. Okuyucunun okuduğunu anlamaya başlaması okunan materyalin yapısının fark edilmesiyle başlamaktadır. Ne yazık ki, öğrenme güçlüğü olan çocukların en zayıf olduğu noktalar arasında da uzun metinleri anlamadaki yetersizlikleri oluşturmaktadır (Bender, 2012).

İyi okurlarda ses-sembol ilişkisi ve kelime tanıma genellikle hızlı ve otomatiktir. Kelime tanıma için çok az zaman ayırmaktadırlar. Zayıf okuyucular ise doğru okusalar bile genellikle çok yavaştırlar. Bu yavaşlık da okumayla ilgili uygulamaların yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Moats, 2001).

Hemen hemen her okulda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşılmaktadır. Bu öğrencilerin okuma hataları tespit edilmeli ve okuma becerisini geliştirmek için uygun yöntemler belirlenmelidir. Aksi takdirde, yapılan okuma hataları materyalden uzaklaşmaya neden olur ve bu da okuma tutumundan öğrencinin akademik başarısına kadar pek çok yaşantısını olumsuz etkiler (Dağ, 2010). Okuma öğrenemeyen birey sadece okuldaki başarısızlığı ile kalmaz, bu durum bireyin sosyal ilişkilerini ve olgunlaşmasını da olumsuz etkiler. Birey tam bağımsız olamaz (Vassaf, 2003).

Öğrencilerin okumadaki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesiyle elde edilen değerlendirme sonuçları, öğretimde uygulanacak öğretim stratejilerine ve öğrenciye verilecek destek hizmetlerinin planlanmasına yardımcı olacaktır (Karasu, Girgin, Uzuner, 2013).

Akıcılığın gelişiminde, kelime bilgisi önemli bir rol oynamaktadır. Akıcılığın doğasında; art arda gelen kelimelerin hızlıca çözümlenmesi ve ilk anda metnin yorumlanması esastır. Başarılı bir şekilde sesli okuma yapmak için, öğrenci hem hızlı, kolay ve doğru bir şekilde kelime tanıyabilmeli hem de mesajın anlamını konuşuyormuşçasına verebilmelidir (Shanahan, 2006).

Okuma içinde bulunduğumuz çağda bireylerin sosyal yaşama uyum sağlayabilmesi, ihtiyaçlarını giderebilmesi için ön koşullardan biridir. İnsan çocukluk yıllarından hayatının sonuna kadar okumaya ihtiyaç duymaktadır. İyi bir okuyucu olmak kişinin hem okul hem de hayata dair başarısına etki etmektedir. Okuma eğitimi düzenli ve formal olarak okullarda verilmektedir. Bireyin iyi bir okur olması hızlı, doğru ve akıcı okumasıyla ilişkilidir. İyi bir okur özelliklerini taşıyan bireyler aynı zamanda anlama becerilerine iyi bir düzeyde sahiptir. Çünkü okuma üzerine yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma sadece seslendirme değil aynı zamanda anlamlandırmayı da içermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin nitelikli bir okur olmaları için okuma ve anlama konusundaki eksiklikleri tespit edilmelidir. Tespitler neticesinde eksiklikleri gidermek maksadıyla uygun yöntem ve teknikler belirlenmeli ve uygulanmalıdır.

Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin okuma ve anlama becerileri konusundaki eksiklikleri tespit edilmiş ve akıcılığı geliştirmek için uygulanabilecek yöntemler arasında bulunan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemleriyle bu eksikliklerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin bilgilendirici

metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır?

3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında bilgilendirici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?
5. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında hikâye edici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?
6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine odaklanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin mevcut akıcı okuma düzeyini belirlemek için kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayıları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerini birlikte uygulamanın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Günümüz çağında, sürekli gelişen bilim ve teknoloji karşısında okumanın önemi artarak devam etmektedir. Bilgi edinme, öğrenme, kültürel birikim edinme okuma yoluyla sağlanmaktadır. Okuma bireyin hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu becerilerin başında gelmektedir. Ancak okuma sadece kelimelerin tanınması ve doğru bir şekilde seslendirilmesi anlamına gelmemektedir. Okuma anlama ile sonuçlanmalıdır. Anlama

becerisi ise yorumlama, eleştirme, değerlendirme, analiz ve sentez yapabilmeyi içermektedir. Bu bağlamda okuma ve anlama becerileri birçok alt beceriyi kapsamaktadır. Bu becerilerin gelişimi de sistematik ve formal bir biçimde okullarda sağlanmaktadır.

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmaları için gereken özen gösterilmelidir. Sınıf düzeyi yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olabilmeleri, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Ayrıca okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (MEB, 2005).

Okuma etkinliği, ilköğretimden başlayarak hayatının tüm dönemlerinde bireye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısını etkileyecek önemli bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapan öğrencilerin okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden okuma ve diğer alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişmek bireylerin hayatlarının her alanında gereklidir (Çaycı ve Demir, 2006). Bireyleri iyi ve nitelikli birer okur-yazar olarak yetiştirmek okulların dolayısıyla da öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır. Özellikle okulun ilk yıllarında öğrencilerin okuma ve anlamada güçlük çekmeleri bireylerin hem akademik hem de sosyal alanda başarısızlık yaşamasına neden olmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi ve giderilmesi için öğrencilere farklı okuma ve anlama yöntemleri kullanılarak yardımcı olunmalıdır. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hayata adapte olabilmesi için gerekli olan okuma becerilerinin daha iyi kazandırılabilmesine katkı sağlayacağı için bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma başarısı, okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi, okuma tutumu, okuma motivasyonu konularında birçok çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Ülkemizde okuma güçlüğünün, öğrenme güçlükleri adı altında yer aldığı ve daha çok özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler üzerinde çalışmalar

yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma, herhangi bir zihinsel, bedensel, işitsel ve görsel engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi, bu konuda yeterli sayıda çalışma olmaması sebebiyle araştırmacılara, uygulayıcılara, öğrenci ve velilerine yardımcı olması açısından da önemli görülmektedir.

Sayıltılar

1. Öğrencilerin ölçme araçlarının seçeneklerine içtenlikle cevap verecekleri,
2. Öğrencilerin, ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık aynı düzeyde güdülenecekleri,
3. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin bütün öğrencileri aynı ölçüde etkileyeceği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Bayburt ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki devlet ilkokulunun dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle,
2. Araştırma bulguları, öğrencilere, velilere ve öğretmenlere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011).

Okuduğunu Anlama: Bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranmasıdır (Kavcar vd., 1998).

Kelime Tanıma: Yazılı öğeleri tek tek inceleyerek, harflerle sesleri ilişkilendirip sesleri birleştirerek kelimeyi seslendirmek ve kelimenin anlamını bularak zihinsel sözlüğe kaydetmek ve oradan bu kelimeyi, sesi, harfleri, biçimi ve yazılış olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve doğru seslendirmedir (Sidekli, 2010).

Akıcı Okuma: Kelimelerin otomatik olarak çaba sarf etmeden doğru ve hızlı bir şekilde okunması şeklinde tanımlanmaktadır (Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong, Friedauer, Heim, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada okuma eğitimine ilişkin teori, model, kavram, açıklama, etkinlik ve uygulamalar yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşım ve Okuma

Yapılandırmacı yaklaşım, 20.yy. başlarından itibaren Dewey, Bruner, Glassersfeld, Piaget, Vygotsky gibi isimlerin öncülük ettiği bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmeden ziyade öğrenmenin nasıl gerçekleştiği önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler pasif bir durumda değil, aktif olarak öğrenmenin içinde yer alırlar. Piaget'nin özümleme ve düzenleme kavramları yapılandırmacı yaklaşımda önemlidir. Bilginin özümlenebilmesi için var olan şemaların düzenlenmesi gerekir. Özümlemede şema yeniden yapılandırılırken ya da değiştirilirken karşılaştırmalar, benzetmeler yapılmaktadır (Yurdakul, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin bilgi edinmesi değil, bilgiyi nasıl yapılandırdığı önemlidir (Demirel, 2009). Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler bu süreçte yeni öğrendikleri bilgileri var olan bilgileri üzerine yapılandırırlar. Öğrenci bu yapılandırmayı bilgileri seçerek, değiştirerek, hipotezler üreterek gerçekleştirir (Akyol, 2007). Bireyin bilgiyi yapılandırmasında kendi yaşantıları önemli bir yer tutmaktadır. Her birey karşılaştığı yeni durumlara, bilgi veya kavramlara kendisinde var olan anlam ve zihinsel yapılara göre anlam yükler. Kendisinde var olan anlamlar ve zihinsel yapılar yeni durum için uygun olmadığında ya var olan yapıda değişiklik yapılır ya da tamamen yeni bir yapı oluşturulur (Senemoğlu, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımın mihenk taşlarından biri de Vygotsky'nin bilginin yapılandırılmasında sosyal yönlendirmenin rolü üzerine yaptığı vurgudur. Vygotsky'e göre çevredeki kişilerle etkileşim gelişim süreçlerini harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır. Sosyal ortam öğrenme için çok önemlidir ve sosyal etkileşim öğrenme

tecrübelerini değiştirmektedir (Schunk, 2011). Vygotsky'nin teorisinde kullandığı temel kavramlardan biri *olası gelişim alanı*dır. Vygotsky (1930), olası gelişim alanını; bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içerisinde problem çözme ile belirlenen potansiyel gelişim alanı arasındaki farklılık olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle çocuk tek başına yapamayacağı işleri bir yetişkin yardımıyla yapabilir. Olası gelişim alanı bilinen ile bilinebilecek arasındaki mesafe olarak yorumlanabilir. Olası gelişim alanı öğrenmenin gerçekleştiği alandır. Vygotsky bu kavramla birlikte öğretmenin öğretici rolünden arınıp öğrenciye rehberlik etme rolüne bürünmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sınıfta bir öğrenme topluluğu oluşturulup akranla öğrenme, işbirlikçi öğrenme ve küçük gruplarla çalışma ön plana çıkarılmalıdır. Olası gelişim alanı içerisinde çocuğa önem veren ve onu motive eden öğrenme çerçevesi oluşturulmalıdır (Akyol, 2007). Sosyal öğrenme bilişsel gelişimi yönlendirir. Sosyal ortamın iyi ya da kötü olması bilişsel gelişimi hızlandırabilir veya yavaşlatabilir. Çocuklar eğitimle kapasitelerini daha etkin ve farklı şekillerde kullanabilirler. Yetişkin tarafından yönlendirilen çocuk birçok konuda daha iyi bir performans gösterebilir (Ergün ve Özsüer, 2006; Senemoğlu, 2013). Yapılandırmacılığa göre öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında bir aracı olmak ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde yanlış yönelimlerine engel olmaktır (Açıkgöz, 2008). Öğretmen öğrencilerin mevcut bilgilerini geliştirmeye yardım ederek öğretmen ve öğrenci sorumlulukları paylaşılır (Küçükahmet, 2008).

Piaget ve Vygotsky çocuğun öğrenme sürecinde onun bilişsel gelişimini zenginleştirmesini sağlayacak öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Birey amacını gerçekleştirmek için aktif olmalıdır. Yeni bilgi üreten, eleştiren problem çözebilen bir konumda yer almalıdır. Bireyin var olan bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirebilmesi için de öğrenciye rehberlik edilmeli, uygun bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Böylece öğrenci kendi başına yapabildiğinden daha iyisini yapacaktır. Performansını çevrenin etkisiyle çıkarabileceği en üst düzeye çıkaracaktır.

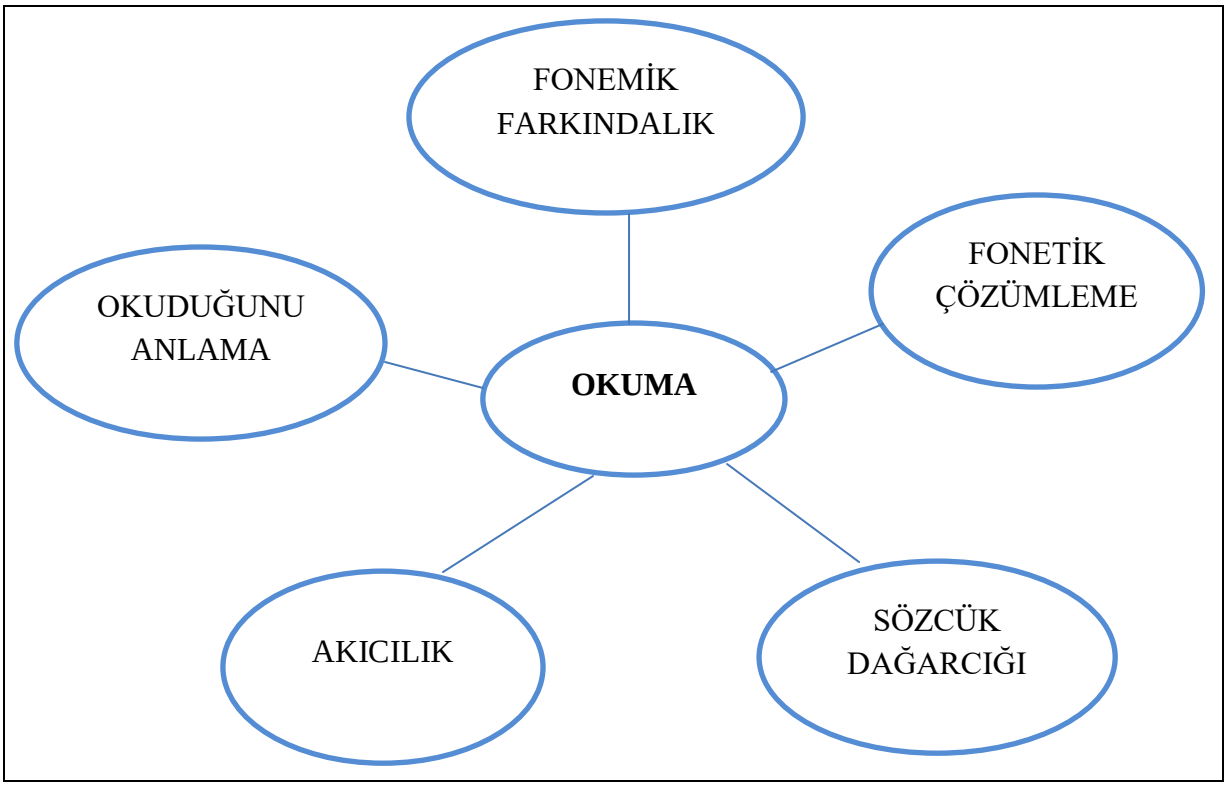
Öğrenmenin gerçekleşmesindeki en önemli eylemlerden biri de okumaktır. Okumada bireyler var olan bilgileriyle okuyarak edindikleri yeni bilgileri harmanlayarak seçerek, yararlı olan bilgilerle olmayanları belirleyerek, değerlendirme yapar ve yeni bir anlam oluşturur.

Okuma, eskiden yazıların şifresini çözmek olarak algılanıyor ve sesli okumaya dikkat çekiliyordu (Güneş, 2007a). Oysa günümüzde okumanın dili anlamaya dayalı karmaşık bir alan olduğu ve dilsel, bilişsel ve kültürel unsurların etkileşim içinde olduğu bir dünya olduğuna vurgu yapılmaktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014; Schutte ve Malouff, 2007).

Okuma becerilerinin gelişimi ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin eleştiren, sorgulayan, araştıran, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlar üretebilen okurlar olması hedeflenmektedir. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik alt becerilerin kazanımı erken çocukluk döneminde başladığı için bu dönemden itibaren öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri de gelişmektedir. Okuma becerisinin gelişimi öğrencinin kişiliğini geliştirmesi, içinde yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından oldukça önemlidir (MEB, 2005).

Okuma Becerisinin Gelişimi

Okuma için gerekli olan çözümleme ve anlamanın olabilmesi için okumanın beş temel öğesi kazanılmalıdır. Okumanın beş temel öğesi; fonemik farkındalık, fonetik çözümleme, akıcılık, sözcük dağarcığı gelişimi ve okuduğunu anlamayı içerir (National Reading Panel: NRP, 2000).



Şekil 1. Okuma Becerileri (Uluslararası Okuma Paneli Raporundan uyarlanmıştır (NRP, 2000).

Fonemik Farkındalık

Küçük yaştaki çocukların öğrenme ve dil sistemlerindeki sesler ve semboller arasındaki ilişkiyi kurabilmelerindeki yeterlilik okumanın en temel öğesidir (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014). Fonemik farkındalık, konuşma esnasındaki sesleri sözel olarak fark edebilme yetisine işaret etmektedir (Wexler, 2007). Fonemik farkındalıktaki temel hususlar; bir sözcükteki sesleri ayırt etme, sesleri birleştirme, sözcüğün başındaki, ortasındaki, sonundaki seslerin farkına varma, heceleme farkındalığı gibi becerilerden oluşur. Fonolojik farkındalık eğitimi okuma başarısında çok önemlidir. Fonolojik farkındalık eğitimi harf-ses ilişkisi ve gerçek okumalarla bütünleştirilip sunulmalıdır. Fonemik farkındalık, kelimelerin seslerden oluştuğunu anlayabilme ve kelime içindeki seslerin yerlerini değiştirerek, karıştırarak, ayırarak yeni kelimeler üretebilme becerisidir (Chard ve Dickson, 1999; Steele, 2005).

Uluslararası Okuma Paneli Raporunda (NRP, 2000) fonemik farkındalıkla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Fonemik farkındalık öğretimi çocukların sözcüklerdeki seslere dikkat çekmede ve uyarlama becerilerini geliştirmede etkilidir.
- Fonemlerin uyarlanması konusundaki öğretim, öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde yardımcı olur.
- Öğretim, fonemlerin uyarlanması konusuna odaklandığında ve küçük gruplar halinde çalışıldığında daha etkilidir.
- Fonemik farkındalık bir araçtır, ulaşılması gereken nihai amaç değildir, fonemik becerilerin okuma ve yazma becerilerine aktarılmasında harflerin birleştirilmesi önemlidir.

Fonolojik farkındalık okuma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda fonolojik farkındalıktaki yetersizlik okuma becerisinin gelişememesine neden olmaktadır (Beaton, 2004; Goswami, 2000).

Fonetik Çözümleme

Fonetik çözümleme alfabetik ilkeler üzerine temellenmiştir ve öğrencilerin harf-ses ilişkisi bilgisine ve temel fonolojik bilgi seviyesine sahip olduklarını varsaymaktadır. Fonetik çözümleme süreci seslerin harfe çevrilmesini, seslerin birleşerek bir kelime oluşturduğunu ve birleşen seslerden hafızada bilinen bir kelimeyi araştırmayı içerir (Bos ve Vaughn, 2006). Fonetik çözümleme eğitiminin amacı yazılı harf ve konuşma seslerinin arasındaki ilişkiyi tahmin edebilme gibi alfabetik ilkelerin öğreniminde ve kullanımında öğrenciye yardımcı olmaktır. Bu ilişkilerin bilinmesi çocukların bildikleri kelimeleri doğru ve otomatik şekilde tanımasına ve yeni kelimeleri de çözümlemesine yardımcı olacaktır. Kısacası, alfabetik ilkelerin bilgisi öğrencilerin bağlam içindeki ve dışındaki kelimeleri okuyabilme becerisine büyük katkı sağlar (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001). Alfabetik ilişkilerin keşfedilmesi kelime tanıma sürecinin temelini oluşturmaktadır. Fonetik çözümlemede dilin soyut ve sözlü olarak bilinen öğeleri, görsel ve somut öğelere dönüştürülmekte ve aralarında ilişkiler kurulmaktadır. Yani bu süreçte sözel dil yazılı dile dönüştürülmekte ve aralarında ilişki kurulmaktadır. Böylece süreçte hem işitsel hem de görsel durum söz konusu olmakta, kelime görsel olarak tanınmaktadır. Bu nedenle okuma-yazma eğitiminde ses farkındalığıyla birlikte fonetik çözümlemeye önem verilmelidir (Güneş, 2007b).

Sözcük Dağarcığı

Okuma becerisi öğelerinden biri olan kelime hazinesinin genişliği son derece önemlidir. Kelime hazinesi kavramı dinlerken tanıyabildiğimiz, konuşma dilinde kullandığımız, okuyup yazabildiğimiz kelimelerin tümünü ifade etmektedir (Pilten, Temur, Şahin ve Demir, 2009).

Bir kelimenin anlamını belirlemek ve kelimeyi tanımlamak için bireyin zihinsel sözlüğünde o kelimeyle ilgili depolanmış görsel veya fonolojik özelliklerle çağrışım olması gereklidir. Zihinsel sözlükte depolanmış kavramlar kişinin kelime hazinesini temsil eder. Okumada, zihinsel sözlüğe ve bir kelimenin anlamına kelimenin fonolojik temsili yoluyla dolaylı ve görsel temsili yoluyla da doğrudan olmak üzere iki yolla erişim olur. Zihinsel sözlüğe ulaşmak için görsel temsillerin kullanımında doğrudan, bak ve söyle veya bütünsel kelime yaklaşımları gibi çeşitli yollara başvurulur. Bu yolla zihinsel sözlüğe ulaşmada, belirli bir kelime için zihinsel sözlüğün bir kısmı olan görsel temsil veya görsel şekille algısı arasında bir seçim yapılır (Kamhi ve Catts, 2002).

Kelime bilgisi öğrencilerin okuduklarını anlaması ve öğrenmesine katkıda bulunur. Kelime öğretiminin amacı öğrencinin kelime hazinesini genişletmek, kelime bilgisini derinleştirmek ve yeni kelimeler üretmesini sağlamaktır.

Akıcılık

Akıcılık, metinleri hızlı ve ifadeli bir şekilde doğru okuyabilmedir. Akıcılık öğrenciler yazıyı çözümlemede otomatikleştiğinde gerçekleşir. Akıcılıkla ilgili sıkıntısı olan öğrenciler kelimeleri duraksayarak okur ve genellikle bilinen belirli kelimeleri okumada güçlük yaşarlar. Akıcılık önemlidir çünkü yorucu, zahmetli bir okuma anlamayı sınırlandırır (Wexler, 2007). Ulusal okuma paneli, akıcı okumayı " metni hızlı, doğru ve uygun ifadelerle okuma yetisi" olarak tanımlamaktadır (NICHD, 200, p. 3-5). Akıcılık iki önemli noktaya dikkat çeker: (1) Kelime tanıma ve çözümleme, (2) Anlama veya metin anlamanın yapılandırılması. Okumada etkili bir şekilde ilerlemek için, okur dikkatini her iki sürece odaklayamaz. Anlamı yapılandırma yorum yapmayı, eleştirel cevaplamayı vs. içerir ve genelde dikkat gerektirir. Akıcı olmayan okur, dikkatini iki süreç arasında sırayla yoğunlaştırır; bununla birlikte, zahmetli bir okuma yapar, genellikle süreç hırpalayıcı olur.

Bu yüzden, akıcılığın önemli bir öğesi olan otomatik çözümleme okumada başarılı olmak için önemlidir (Pikulski ve Chard, 2005).

Okuduğunu Anlama

Anlama metinde sunulan fikirleri yorumlama, eleştirme, analiz etme, sentezleme, anlam çıkarma, bağlantı kurma, değerlendirme gibi becerileri içermektedir (Fielding ve Pearson, 1994; Güneş, 2007b; Solso, Maclin ve Maclin, 2013). Anlama okumanın nihai amacıdır ve bir öğrenci için metinden doğrudan ve dolaylı olarak anlam çıkarma yetisidir. Anlamayı birçok faktör etkiler. İlki; metindeki kelimeleri okuyamama veya zorlukla çözümleyebilmedir. İkincisi; kelimenin anlamını bilmek metni anlamak için önemlidir. Öğrenciler anlamı çıkaramadıklarında veya tanımadıkları bir kelime ile karşılaştıklarında anlama engellenecektir. Anlama gerçekleşmediğinde öğrenciler önceki bilgilerini metinle ilişkilendirmede zorluk yaşayacaklardır. Çünkü anlama önceki bilgiler üzerine temellendirilen anlam yapılandırma sürecidir (Gunning, 2010). Öğrencilerin okuma sırasında metni anlamaları için stratejilerin öğretilmesi gereklidir. Ayrıca anlama metnin zorluğundan da etkilenebilmektedir. Son olarak, anlamayı etkileyen bir diğer faktör de öğrencinin metni akıcı okuyabilme yetisidir (Wexler, 2007).

Okuma becerisinin gelişimi sırasıyla ses farkındalığı, fonetik çözümleme, sözcük dağarcığı, akıcılık ve okuduğunu anlama olmak üzere bu beş öğenin aşama aşama kazanılmasıyla gerçekleşmektedir. Ancak okuma becerisinin gelişimini etkileyen farklı etmenler de söz konusudur. Okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri aşağıda açıklanmıştır.

Okumanın Fizyolojik Yönü

Her sözcüğün zihnimizde görsel bir imgesi vardır. Göz sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Zihinde sözcüğün bir de devimsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Okuma eyleminde ses yolunun da önemi büyüktür. Vurgu ve tonlamaların uygun şekilde yapılıp yapılmaması işitme organıyla ilgilidir. İç salgı bezlerinin görevlerini tam olarak yapamamaları durumunda zihinde durgunluk ve geriliğe, konuşma ve görmede eksikliğe sebep olur. Bu da okumada aksaklıklar oluşturur (Demirel ve Şahinel, 2006; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

Öğrencinin yaşı ve olgunluğu okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir. Gözün metin üzerindeki sıçrayış ve duraklamaları metnin güçlüğüne, satırın uzunluğuna, öğrencinin yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir (Sidekli, 2010) . Bunların yanı sıra kullanılan kâğıdın kalitesi, ışığın geliş yönü, yazı karakteri, yazı büyüklüğü, sayfa düzenlemesi, resim ve yazı organizasyonu gibi konular okumayı etkileyen fiziksel etmenler arasındadır (Yalçın, 2002).

Okumanın Psikolojik Yönü

Okumada öğrencinin psikolojik yapısı da oldukça önem taşımaktadır. Çünkü öğrenci anlamlandırma yaparken kendi yaşantı ve deneyimlerinden yararlanacaktır. Öğrencinin duygusal olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Öğrencileri okumaya sürükleyebilmenin, okumaya karşı merak uyandırmanın yolu onları okumaya motive etmeden geçer. Öğrencileri okumaya hazır hale getirmek için de oluşturulan sınıf kültürüne, kullanılan materyallere, seçilen konulara, sınıf içi iletişime, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimine dikkat etmek gereklidir (Güneş, 2007b).

Okumanın Sosyolojik Yönü

Öğrencinin sosyal, kültürel ve ekonomik düzeyi okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir. Çocuk içinde yetiştiği kültürden etkilenmekte ve bunu yansıtmaktadır. Çocuğun çevresi onun okuma alışkanlığını, sözcük dağarcığını, duygusal ve bilişsel gelişimini etkilemektedir. Sosyal bir varlık olan insanın topluma ayak uydurabilmesi için aile ve çevre oldukça önemlidir.

Okuma becerisinin gelişiminde aile fertlerinin etkisi oldukça fazladır. Aile içindeki fertlerin eğitim ve kültür düzeyleri, okul ortamında da öğretmen ve arkadaşların okumaya karşı olumlu tutuma sahip olmaları bireyin okuma becerisini geliştirmesine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır (Uyanık, 2011).

Okuma Türleri

Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Okuma türleri okuyucunun amacına (bilgilenmek, eğlenmek vb.) , kullandığı yönteme (sesli, sessiz okuma vb.), metin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz okuma vb.), ve kişilere (bağımsız okuma, paylaşarak okuma vb.) göre gruplanmaktadır. Araştırma kapsamında kişinin kullandığı yönteme göre okuma

türleri ele alınacaktır. Kullanılan yönteme göre okuma sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Sessiz okuma

Ses organlarından birini kullanmadan (fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan), baş hareketleri (başını sağa sola çevirmeden) ve gövde hareketleri (ileriye geriye sallanmadan) yapmadan yalnız gözle takip edilerek yapılan okumadır (Demirel ve Şahinel, 2006; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Sessiz okumada göz yazıyı görür görmez tanımakta ve belleğe göndermektedir. Dil, kulak, ses telleri, ses dalgaları kullanılmamaktadır. Sessiz okuma daha çok yetişkinlerde kullanılmaktadır (Güneş, 2007a).

Sessiz okuma anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar. Gençler ve yetişkinler için en çok tercih edilen okuma türüdür. Sessiz okuma becerisi tam olarak sesli okumadan sonra kazanılır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).

Sesli Okuma

Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelime veya kelime gruplarının konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir (Demirel, 2003). Sesli okuma öğrencilerin kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlar (Susar Kırmızı, 2008). Bir metnin dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir ses tonuyla okunması öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde, okuma hızlarını artırmada ve okumaya olan tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur (Öz, 2006).

Sesli okumada her şeyden önce kelimelerin doğru ve kusursuz, konuşurcasına doğal bir akış içerisinde, lüzumsuz hareket, elle veya kalemle işaretleme yapmadan, baş veya vücut hareketleri yapılmadan, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumaya özen gösterilmelidir (Aytaş, 2005). Sesli okumanın amacı, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek şekilde seslendirilmesidir. Sesli okumada konuşur gibi okuma yapılmalıdır (Kavcar vd., 1998).

Sesli okumaya daha çok ilköğretimin ilk kademesinde yer verilmelidir. Sesli okuma yaptırılırken öğretmen tarafından örnek okuma yapılmalıdır. Sınıf düzeyi ilerledikçe sesli okuma yerine sessiz okuma tercih edilmelidir.

Sesli okuma öğrencinin okuma becerisini geliştirirken öğretmenin de gelişimi takip edebilmesine katkıda bulunur. Sesli okumanın yararları (Güneş, 2007a):

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir,
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,
- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Kültürü artırır, bakış açısını genişletir.

Sesli Okuma Hızı ve Hataları

Okumanın gözün kelimeler üzerinde sıçraması sonucu kelimeyi görme, zihinde anlamlandırma ve son olarak seslendirme olduğu vurgulanmıştır. Okuma sırasında kelime tanıma ve anlamlandırma hızlı olursa okuma anlamlı ve zevkli hale gelir (Öz, 2006). Okuma hızı kelimelerin öğrenci tarafından ne ölçüde tanındığının göstergesidir. İlköğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine göre dakikada okumaları gereken kelime sayıları aşağıda sunulmuştur:

1. sınıf öğrencileri yıl sonunda dakikada 60 kelime,
2. sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime,
3. sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime,
4. sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime
5. sınıf öğrencilerinin dakikada 140 kelime okumaları beklenmektedir (Güneş, 2007a).

Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014), uluslararası araştırmalardan elde ettikleri ve öğretmenlere öğrencilerin durumlarını değerlendirmelerinde yardımcı olacak bir tablo hazırlamışlardır.

Tablo 1. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları

Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları			
Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı			
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140
5	80-130	90-140	100-150
6	90-140	100-150	110-160
7	100-160	120-180	130-180
8	110-160	120-180	130-180

Sesli okuma sayesinde öğretmen öğrencinin okuma hızını belirlemenin yanı sıra hatalarını da kontrol edebilmektedir. Öğrenci sesli okumada ardı ardına kelimeler ve kelime gruplarını okurken, öğretmenin öncelikli sorumluluğu öğrencinin hatalarını belirlemektir. Sesli okumada yapılan hatalar aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır (Labov ve Baker,2003; Baydık, 2012, s. 134; Akyol, 2006; Akyol, 2011; Yılmaz, 2006):

Yanlış Okuma

Çocuk metinde yazılan kelimeden çok farklı bir kelime seslendirebilir. Genellikle ilk ve son harfler doğru okunup, aradaki harflerin tanınmasında sorun yaşanır. Bu nedenle de metindeki kelimeden farklı bir kelime seslendirilmiş olur. Örneğin;

bağ → *boğ; çok* → *çık*

Harf/ Hece /Kelime Atlama

Öğrenci kelime içerisinde geçen bir harfi, kelimedeki bir heceyi veya cümle içinde bulunan bir kelimeyi okumadan geçebilir. Örneğin;

çiçeklerden → *çiçeklerde; yağmurdan* → *yağmur*

Ayşe okula gitti. → *Ayşe gitti.*

Eklemeler

Öğrenciler okurken metindeki kelimelere harf, hece ya da kelimeler ekleyebilirler. Örneğin;

beni → *benim; kapı* → *kapıyı;*

Bu yüzden geliyorum → *Bu yüzden mi geliyorum*

Tekrarlar

Bir kelime veya cümlenin geriye dönülerek tekrar okunmasıdır. Tekrarların en önemli sebebi yetersiz kelime tanımadır (Akyol, 2003). Tekrarların yapılmasında öğrencinin kendine güveninin olmaması, kendi kendini düzeltme amacıyla da zaman zaman tekrarlamalar gerçekleşebilir. Ancak öğrenci ne sebeple olursa olsun zamanla tekrarlamayı bırakmalıdır.

Ters Çevirmeler

Özellikle okumayı öğrenmenin ilk zamanlarından görülen bir hatadır. Öğrenci harfleri, hece ya da kelimeleri ters çevirmektedir. Örneğin;

dağ → *bağ*; *ve* → *ev*

Sesli okumada yukarıdaki başlıklar dışında vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma, yanlış telaffuz etme, parmakla takip etme, baş ve gövde hareketleri yapma, satır atlama, kitabı uygun pozisyonda tutmama gibi okuma hataları da mevcuttur.

Sesli okuma akıcı okuma becerilerinin gelişimi açısından da önemli bir rol oynamaktadır. Akıcı okuma okumanın pek çok yönüyle ilgilidir. Hem kelime tanıma hem de seslendirme boyutunu içermektedir.

Akıcı Okuma

Akıcılık daha önce de bahsedildiği gibi okumanın beş öğesinden biridir. Okumanın ihmal edilmiş bir parçası olarak görüldüğüne ve halen araştırmacı ve uygulayıcıların akıcılığa gereken önemi vermediklerinin vurgulandığı bir boyuttur. Akıcılık sesli okumayla belirlenir. Akıcılık ifade, netlik, doğruluk ve okuma hızı gibi becerileri gerektirir.

Akıcılık, görülen kelimeleri fazla çaba sarf etmeden ve otomatik okuma, kelime ve kelime gruplarını anlamlı ifadeler ve cümleler şeklinde okuma, uygun ses, vurgu ve tonlamayla yazarın vermek istediği anlam ve duyguları uygun şekilde okuma ortamına aktarmak olarak tanımlanmaktadır (Zutell ve Rasinski, 1991).

Akıcılık yüzeysel bir tanımla, prozodik, hızlı ve doğru okuma olarak görülmektedir. Bu yüzeysel bakış açısı öğrencileri hızlı okumaya teşvik eden uygulamalara yol açabilir. Ancak akıcılığın derinlemesine tanımına bakıldığında, çözümleme becerilerinin yapılandırılması sürecinin yanında karşılıklı ve nedensel ilişkilere sahip olan okuduğunu anlamaya bir köprü temin etmesi açısından çok daha geniş kapsamlı olduğu görülmektedir (Pikulski ve Chard,2005).

Akyol (2006, s. 4) akıcı okumayı, "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma" olarak ifade etmektedir.

Doğru kelime tanıma, telaffuz hatası olmaksızın kelimeleri doğru okuyabilmektir. Akıcılıktaki otomatik olma durumu hızlı, seslendirmeye fazla çaba sarf etmeden, bağımsız bir şekilde kelime tanımanın gerçekleşmesidir. Otomatik okuma için de bireylerin okuma alıştırmaları yapması, farklı materyallerle karşılaşması, tekrarlı okumalar yapması gereklidir. Akıcı okumanın merkezinde otomatiklik olmasına rağmen sadece bu yeterli değildir. Akıcı okumanın ikinci önemli bileşeni de prozodidir. Prozodik okuma sesin kullanılma düzeyiyle ilgilidir. Ses cümlenin veya kelimenin yapısına uygun şekilde yükseltilip ya da alçaltılarak kullanılmalıdır. Metnin ya da cümlenin tamamı aynı ses tonuyla okunmamalıdır. Aynı zamanda prozodik okuma duraklama, vurgu ve tonlamayı içermektedir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Young ve Rasinski, 2009; Logan, 1997).

Akıcılıkta otomatik olarak kelime tanımanın yanı sıra uygun bir ifade ile okuma gerçekleşmelidir. Deneyimli okurların okumaları konuşma diline benzer, okumaları sırasında kelime hakkında çok nadir farkındalık oluştururlar, kelime tanıma yerine yazıdaki anlam üzerine odaklanırlar (Stahl ve Kuhn, 2002).

Okuma çok boyutlu dilsel ve bilişsel zorlukları içeren karmaşık bir süreçtir. İyi bir okur olmada metni çok fazla çaba göstermeden, hızlı, doğru ve ifadeli bir şekilde okuyabilme önemli bir rol oynamaktadır. Akıcı okuma anlamayla yakından ilişkilidir.

Okumanın gerçekleşmesi için iki önemli durum söz konusudur. İlki öğrencinin yazılı kelimeyi doğru seslendirmesidir. İkincisi ise öğrencinin seslendirdiği kelimeyi

anlamlandırabilmesidir. Başlangıç düzeyindeki okurlar zihinsel kapasitelerinin tamamını kelime seslendirmeye kullanır. Zihinsel kapasitenin tamamı seslendirme için işe koşulduğunda anlam yapılandırılamaz. Ancak seslendirme becerisi kazanıldığında öğrenci dikkatini anlamı yapılandırmaya ayırabilir. Ancak bu süreç başlangıçta yavaş, yorucu ve zorlayıcı olabilir. Öğrenci çok fazla okuma alıştırması yapınca, sıklıkla karşılaştığı kelimeleri seslendirmesi kolay, hızlı ve doğru olacaktır (Samuels, 2006) .

Akıcılığın gelişimi geçmişte ihmal edilmesine rağmen, günümüzde dikkat çekmektedir. Yüksek düzeyde okuma başarısına erişmek için akıcılık tek başına yeterli değildir, ancak kesinlikle gereklidir çünkü akıcılık anlamaya katkı sağlar ve anlamayı yansıtır. Eğer bir okurun akıcılığı gelişmemişse, kelimeleri seslendirme sürecindeki dikkati boşa gider ve anlamı yapılandırmada dikkati yetersiz kalır.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında yüksek ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur (Wise, Sevcik, Morris, Lovett, Wolf, Kuhn, Meisinger ve Schwanenflugel, 2010; Spear-Swerling, 2006; Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014). Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimi sağlandığında okuduğunu anlama becerileri de gelişecektir. Akıcı okuma becerilerinin gelişimi için çeşitli yöntemler önerilmektedir.

Akıcı Okuma Yöntemleri

Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma yöntemi, kısa anlamlı paragrafların akıcılıkta memnun edici bir düzeye ulaşana kadar tekrar okunmasıdır. Bu uygulama yeni bir paragrafla tekrar edilir. Okumayı öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir metin okuma becerileri düzeyine göre 50-200 kelimelik kısa bölümlere ayrılır. Öğrenci ayrılan bölümleri birine okur, dinleyen kişi okurun okuma hızını ve yanlışlarını not eder. Öğrenci metni istenilen düzeyde okuyuncaya kadar bu işlem devam eder. Tekrarlı okumayla birlikte öğrencinin hızında artış olurken, yanlışlarında azalma söz konusu olacaktır. İlk zamanlarda anlama oldukça düşük olacaktır. Bunun nedeni öğrenci kelime tanımakta zorluk yaşadığı için dikkatini seslendirmeye verecek, anlamaya zaman ayıramayacaktır. Ancak tekrarlı okuma yaptıkça zamanla kelime tanıma da hızlandığı için anlamaya odaklanabilecektir (Samuels, 1979).

Tekrarlı okuma yöntemi öğrencilerin akıcı okumasına ve belirli bir paragrafı anlamasına katkıda bulunur. Öğrencinin akıcı okuma ve anlama becerilerini tekrarlı okuma yöntemi ile geliştirmek için üç önemli nokta dikkate alınmalıdır: 1. Paragraf bir yetişkine sesli şekilde okunmalıdır. 2. Öğrenciye yaptığı hatalarla ilgili düzeltici dönütler verilmelidir. 3. Okuma istenilen düzeye gelinceye kadar metin tekrar tekrar okunmalıdır (Therrien, 2004). Tekrarlı okumada metin çok sayıda okunduğu için bir süre sonra akıcı okuma yapılabilir. Çoğu öğrenci için dört defa okuma yapması yeterli olmaktadır. Tekrarlı okumada en önemli nokta rehberin mutlaka okurun performansına yönelik geri dönüt vermesidir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001).

Tekrarlı okuma birçok öğretmen tarafından uygulanabilecek kolay bir uygulamadır. Öğretmenler ve veliler bu yöntemi kullanarak çocukların dakikadaki okuma hızlarını ve ek okumalarla okuma motivasyonlarını artırabilirler (Savaiano ve Hatton, 2013). Kelime tanıma becerileri gelişen öğrenci bu becerisini metinlerde karşılaştığı yeni kelimelere de yansıtır (Serino, 2007).

Tekrarlı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimine yardımcı olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Yılmaz, 2009; Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Schirmer, Therrien, Schaffer, L. ve Schirmer, 2009; Therrien ve Hughes, 2008; Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel ve Smith, 2000).

Tekrarlı okuma kelime tanımanın otomatikleşerek dikkatin anlamaya yoğunlaşmasına yardımcı olan bir yöntemdir. Samuels tekrarlı okuma yönteminin üç amacını vurgulamıştır: 1. Okuma hızını artırma, 2. Okuma hızındaki gelişimin sonraki materyallere de transfer edilebilmesi, 3. Peş peşe yapılan tekrarlı okumalarla anlamayı geliştirmektir (Meyer ve Felton, 1999).

Tekrarlı okuma da önemli olan noktalardan biri de uygun bir metin kullanmaktır. Zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi öğrencinin okumaya karşı ilgisini de azaltır (Akyol, 2006). Tatmin edici bir akıcılık elde etmek için çeşitli zamanlarda tekrar okumaya ihtiyaç duyan öğrencilere zorluk düzeyine uygun bir metin seçmek öğretmenler için önemlidir. Eğer öğrenci birinci veya ikinci okumasında akıcı okuyabiliyorsa bir üst zorluk düzeyindeki metini seçebilmelidir. Eğer öğrenci en az 4. kez okumasına rağmen akıcı okuyamıyorsa öğretmen daha basit bir metin seçmelidir. Bu süreç öğrencinin başarıya

ulaşmasına fırsat verme anlamı taşır, onların hayal kırıklığına uğraması ve okumadan tamamen soğuması anlamına gelmemelidir (Krammer, 2007).

Yardımlı okuma

Yardımlı okuma iyi ve zayıf okurun bir araya gelerek okumasıdır. Yardımlı okuma sırasında, ilk olarak iyi okuyucu metni sesli okuyarak zayıf okura model olur, ardından zayıf okur sesli bir şekilde metni okur. İyi okuyucu, zayıf okurun metni seslendirirken hatalarını düzeltir. Bu şekilde zayıf okurun hem akıcı okuma becerisi hem de okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir.

Yardımlı okumada öğrenci bir yetişkin veya iyi bir okurun seslendirdiği metni onunla birlikte okur ardından öğrenci materyali bağımsız bir şekilde okumaya başlar (Gilbert, Williams ve McLaughlin, 1996).

Yardımlı okumada bir yetişkinle beraber okuma söz konusu olduğu için kelime tanımada zorlanıldığı anda yetişkin tarafından okuma desteklenir, bir yetişkinin veya akıcı okuma becerisi gelişmiş birinin sürekli desteği mevcuttur, karşısında bir model vardır. Yardımlı okuma sürekli okuma imkânı sunduğu için bağımsız okuma alışkanlığı kazandırmaya katkı sağlar.

Yardımlı okumanın öğretmen yardımlı, grup yardımlı, teyp yardımlı, akran yardımlı ve bilgisayar yardımlı okuma gibi çeşitleri mevcuttur. Öğretmen yardımlı okumada gruplar, öğretmen ve öğrenciden oluşturulabildiği gibi, okuma becerisi gelişmiş bir öğrenci ve okuma becerisi zayıf olan bir öğrencinin bir arada bulunduğu akran yardımlı gruplar da oluşturulabilir. Bilgisayar veya teyp yardımlı okumada ise öğrenci kayıt veya bir bilgisayar programından yararlanmaktadır.

Yardımlı okuma öğrencinin akıcı okumasının ve genel okuma performansının gelişmesi için önerilen bir yöntemdir. Yardımlı okumayı okuma arkadaşı, koro halinde okuyan bir grup veya bir kayıttan akıcı bir şekilde okunan aynı metnin eş zamanlı olarak dinlerken sesli olarak okunması olarak tanımlanmaktadır (Rasinski ve Hoffman, 2003).

Yardımlı okumada öğrenci bir kelimeyi okuyamadığında, öğrenci okumaya teşvik edilmelidir, cesaretlendirilmelidir. Öğrenci sesleri tanıması için veya bilmediği kelimenin

anlamı için zorlanmamalıdır. Amaç okuma sürecinden ziyade okuma eylemine katılmaya teşvik etmek, öğrencinin okuma isteğini kırmamaktır (Shany ve Biemiller,1995).

Yardımlı okuma yöntemi kelime tanıma ve anlama becerilerini geliştirmektedir (VanWagenen, Williams, Mclaughlin, 1994; Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron ve Lindamood, 2010; Tzortzidou ve Hassapis, 2001; Spörer ve Brunstein, 2009).

Yardımlı okuma akıcı okuma öğretiminde tekrarlı okumanın tamamlayıcısıdır. Yardımlı okuma okumanın bir formudur. Bir okur akıcı bir şekilde okurken aynı zamanda sesini zayıf okura duyurur. Genç ve zorlanan okurlar için, akıcı okunan bir metni aynı anda dinlemek akıcı okuma becerilerini geliştirmede oldukça yararlıdır (Rasinski, 2009).

Koro Okuma

Koro okuma sınıf içi uygulamalardan biridir. Tüm öğrencilerin öğretmenle birlikte aynı metni sesli olarak okumasıdır. Öğretmen okuma sırasında öğrencilere doğru telaffuz, uygun okuma hızı ve prozodi konusunda model olmaktadır. Okumanın sonunda, öğretmen sınıfa öğrencilerin okumada sorun yaşadıkları kelime veya kelime gruplarının okunması, prozodik okuma ile ilgili geri dönütte bulunur ve sınıfı tek bir sesten okuma konusunda cesaretlendirir (Paige, 2011). Koro okumada ya gruptaki birkaç akıcı okuma becerisine sahip öğrencinin ya da öğretmenin sesinin liderliğine ihtiyaç duyulur (Rasinski, 2009). Birden fazla kişinin bir araya gelerek yaptığı koro okuma, akıcı okuma becerisine sahip bir öğrenci veya öğretmen önderliğinde gerçekleştirilir (Poore ve Ferguson, 2008).

Koro okumada ilk olarak öğretmen veya model okur öğrenciler için metne göz gezdirir ve öğrenciler metnin konusuyla ilgili tahminde bulunurlar. Ardından öğretmen metni kendi kendine sesli bir şekilde okur, sonra öğrenciler katılır. Öğretmen sesini alçaltır ve öğrencilerin metni sesli okumasını ister. Bu uygulama sırasında, öğrenciler mümkün olduğu kadar aynı okuma hızında bir grup olarak okuma yapar. Eğer zaman uygun olursa öğretmen öğrencilere ikili gruplar halinde tekrar metni okutur (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004). Koro okuma tüm sınıfla birlikte olabildiği gibi küçük gruplar halinde de uygulanabilir. Koro okuma, metinler üzerinde akıcı sesli okumanın farklı noktalarına vurgu yapması bakımından akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan en önemli yöntemlerden biridir. Koro okuma ile önceleri okumada doğruluk ve hız üzerine odaklanırken daha sonraki okumalarda ifade, ses ve tonlama üzerine vurgu yapılır. Grupla

koro okumanın avantajlarından biri sesli okuma becerileri konusunda kendine güvenmeyen öğrencinin uygulama sırasında daha az kaygı duymasını sağlar. Ayrıca, çocuklar akıcı okurları dinlerken aynı zamanda kendi seslerini de duyarlar (Ferrara, 2012).

Koro okumada büyük bir kitap veya tablo üzerinde okunan materyal üzerine işaretlemeler yapan akıcı okurla birlikte öğrenciler koro halinde okuma yapar. Bu teknik kelime tahmin etmede etkili bir tekniktir. Materyal öğrencilerin sıklıkla okuyup bildikleri ve okumaya kolayca katılabilecekleri bir materyal olmalıdır. Ara sıra akıcı okur durur ve metnin işaretlenmiş kısmına geldiklerinde öğrencilerin kelimeyi okumalarına müsaade eder (Tankersley, 2003, s. 82). Koro okuma, daha az kaygı taşımaya yardımcı olan bir uygulamadır. Tüm çocuklar başarısızlık yaşamadan ve kaygı yaşamadan uygulamaya katılabilirler. Çocuklar öğretmenin ilk kez okuduğu şiiri duyarlar, öğrencilere arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte okuyabilecekleri çok sayıda seçenek sunulur. Çocuklar kendilerini güven içinde hissederler. Grupla okudukları için kelimeleri yanlış telaffuz etseler de grup sesi içinde kaybolur öğrencinin açığa çıkmasını engeller. Böylece öğrencilere koro okuma sayesinde korku ve kaygıdan uzak, grup desteğinin olduğu, rahat bir atmosfer sunulur (McCauley ve McCauley, 1992).

Eşli Okuma

Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte okuma yaptığı bir uygulamadır. Öğretmenler grupları oluştururken yeterli düzeyde okuma becerisine sahip bir öğrenci ile okuma becerileri gelişmemiş bir öğrencinin aynı grupta yer almasını sağlayacak şekilde düzenlemeler yapar. Okuma becerisi daha az gelişmiş olan öğrenci okuma yaparken, diğer öğrenci onu takip eder. Hatalarını düzeltir. Bu işlem metin bitirilene kadar dönüşümlü olarak devam eder (Vaughn ve diğerleri, 2004). Eşli okuma yönteminin alışkın olunmayan bir özelliği de çocuğun okuyacağı metni zorluk derecesini dikkate almaksızın kendisinin seçmesidir. Zor bir metin seçildiğinde, zayıf okur ya bir yetişkin ya da okuma becerisi daha iyi olan arkadaşı tarafından yardım almaktadır. Her ikisi de kelimeleri yüksek sesle birlikte okur. Öğrencinin kendi başına okumasına müsaade edilir, hata yaptığında da diğer öğrenci ya da yetişkin düzeltme yapar ve öğrenci kelimeyi doğru okuyana kadar tekrar eder (Topping, 1987; Meisinger, Schwanenflugel, Bradley ve Stahl, 2004).

Eşli okumada öğrenciler birbirlerine destek olmak için birlikte metni sesli okurlar. Eşler birbirini dinler, okuma süresince takip devam eder, yardıma ihtiyacı olduğu anda okuma sırası diğerine geçer, metnin bitinceye kadar uygulama bu şekilde devam eder.

Okuyucu Tiyatroları Oluşturmak

Okuyucu tiyatroları oluşturulduğunda öğrenciler okuma işini canlandırdıkları karakterlerin seslerini kullanarak yaparlar. Geleneksel tiyatroların aksine okuyucu tiyatrolarında mekân, kostüm, sahne, ezberlenmiş metinler yoktur. Okuyucu tiyatrolarının amacı, metni etkileyici bir sesle okuyarak anlatılan eylemin dinleyicilerin gözünde canlandırmasını sağlamaktır. Karakterlerin yanı sıra, hikâye anlatıcısı da okuyucu tiyatrolarında özel bir role sahiptir. Hikâye anlatıcıları, metnin orijinalinde bulunan tanımlar, şekiller, detaylarla ilgili bilgi verir (Martinez, Roser ve Strecker, 1998). Bu yöntemde roller ezberlenmemesine rağmen birkaç defa okunmalıdır. Öğrenciler rolleri canlandırırken okuma hızı ve anlamaları da gelişmekte ve okumaya motive olmaktadırlar. Bu yöntemde daha çok şiir, kısa hikâyeler hatta tarihi kitaplardan alıntılar dramatize edilebilir (Akyol, 2011).

Okuduğunu Anlama

Anlama dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgilerin var olan bilgiler ışığında inceleme, düşünme, nedenlerini araştırma, çıkarımda bulunma yeniden anlamlandırma işlemidir (Güneş, 2013, s. 209). Çocuklar metinleri anlayabilmek için okumayı öğrenirler. Anlama çok sayıda alt düzey ve üst düzey süreçleri içerir. Pressley (2000) anlamanın gerçekleşmesinde kelime dağarcığı, var olan bilgiler, zihinsel süreçlerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Kelime dağarcığı ve anlama becerisinin gelişimi birbiriyle ilişkilidir. Öğrenci metindeki kelimelerle kendi tanımlarını derinlemesine ve çok yönlü olarak kullandığında bu ilişki daha da belirginleşir. Kelime çözümleme becerileri anlamayla bağlantılıdır. Bir kelimenin anlamını bilmek metnin tamamının anlamı üzerine etki eder aynı zamanda anlamaya katkıda bulunur. Gelişmiş kelime çözümleme becerisi daha az zihinsel çaba gerektirir ve bağlamsal ipuçlarıyla ilişkilendirilen kelimenin anlaşılması için daha çok zihinsel kapasite kullanılır. Eğer kelime okurun dinleme dağarcığında yoksa bağlamsal ipuçları kelimenin anlamı hakkında işaretler sunar. Bireylerde var olan şemalar olayların anlaşılmasını kolaylaştırmaya yardımcı olur. Şemalarda karışık ilişkisel yapıların bilgisi mevcuttur. Çocuğun kendi dünyasındaki deneyimleri ve dolaylı olarak (hikâye veya televizyon yoluyla) edindiği bilgiler şematik bilgilerin temelidir. Bunun yanı sıra zihinsel

süreçlerin aktifliği de anlamayı geliştirmeye katkı sağlar. Okuma sırasında tahmin etme, zihinsel görüntülerin oluşturulması, anlama ve tekrar okumanın takip edilmesi, özetleme ve yorumlama gibi önceki bilgiler üzerine yapılandırılan birçok zihinsel süreç aktif hale gelir.

Okuduğunu anlama karmaşık bilişsel bir süreçtir. Okuduğunu anlama okurun yeterli olmayışı, metindeki sorunlar ve zor konuların bir araya gelmesinden etkilenir. Okuduğunu anlama metinle okur arasındaki uyumu içerir. Bu bağlamada okuduğunu anlama metinden anlam oluşturma sürecidir. Amaç kelime ve cümle anlamlarından ziyade metnin tamamının anlaşılmasıdır. Okunan metnin anlaşılmasında çocuklar metindeki fikirlerin anlamını temsil eden zihinsel modeller oluşturur. Okuduğunu anlamada çocuklar aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırır. Okudukları metinden edindikleri yeni bilgilerle eski bilgilerini ilişkilendirerek anlamı yapılandırırlar. Anlamanın gerçekleşmesinde bu yüzden uzun süreli bellekte yer alan şemalar yani önceki bilgiler önemlidir. Bunlara ek olarak okuduğunu anlama sosyo-kültürel bağlamdan, metin yapılarından, okuyucu özelliklerinden, okurun amacından etkilenmektedir (Woolley, 2011).

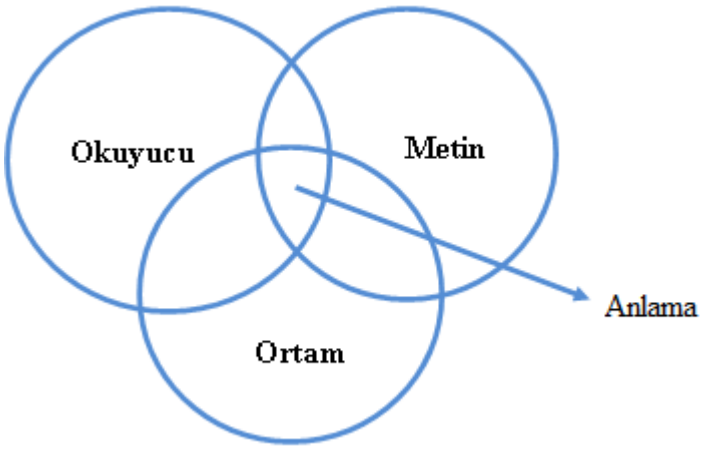
Okuduğunu anlama metin, okurun sahip olduğu önceki bilgiler (içerik bilgisi ve metin özellikleri bilgisi gibi), okuma içeriği, güdü ve amaçlar arasındaki etkileşimsel sürecin bir sonucudur. Okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bilişsel faktörler arasında çözümleme hızı, sözcük dağarcığı, özetleme, üst bilişsel stratejiler, okuma ilgisi ve güdüsü, duyuşsal özellikler bulunmaktadır (Pecjak, Podlesek ve Pirc, 2011).

Okuduğunu anlama yazılı bir metinden bilgi alabilme, çeşitli yollarla bilgiyi görselleştirebilme ve bilginin anlaşılmasını sağlama yetisidir. Anlama metindeki harflerin bire bir söylenmesinin ötesinde okurun metindeki bilgiden bir şeyler elde edebilmesidir. Okur metinden bilgiyi alır ve anlamak için kendi zihinsel sürecinde kullanarak çeşitli yollarla değişikliğe uğratır (Brassell ve Rasinski, 2008). Reading Study Group (RAND, 2002) okuduğunu anlamayı yazılı dilden ilgilenme veya etkileşim yoluyla eş zamanlı olarak anlam yapılandırma veya anlam çıkarma süreci olarak tanımlamaktadır.

Pearson (2009), okuduğunu anlamanın tarihsel açıdan üç periyotta incelenebileceğini belirtmiştir. İlk dönem, bilişsel psikoloji devriminden önce yani 20. yy.'ın ilk 75 yıllık kısmında ele alındığı dönemdir. Bu dönemin sonlarına doğru daha çok okuduğunu anlamanın müfredatta nasıl yer alacağı ve değerlendirmenin nasıl olacağı üzerinde durulmuştur. Bu anlamda ders kitaplarının nasıl olacağı ve değerlendirme için standart

testler üzerine çalışılmıştır. Bu dönemde tartışmanın ve soruların önemi henüz tam olarak anlaşılamasa da dönem boyunca materyallerde metin hakkında konuşma ve sorulara yer verilmiştir. İkinci dönem ise 1975'ten 1990'lara kadar olan on beş yılı kapsayan kısa bir dönemdir. Bu dönemde bilişsel psikoloji devrimiyle birlikte ortaya atılan öğretimsel etkinlik ve kurallar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde insanın amacı, niyet ve motivasyon gibi psikolojik olguların yanı sıra algı, dikkat, anlama, öğrenme, dış kontrol ve üst biliş gibi bilişsel süreçler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Okuma eğitiminde bu çalışma alanların hepsi önemsenmiştir. Bir grup psikolog metin özellikleri, yapısı üzerine odaklanırken, bir grup da okurun okuma ortamına getirdiği bilgi üzerine odaklanmıştır. Dolayısıyla bu süreçte şema teorisi önem kazanmıştır. Bu dönemde şema teorisiyle birlikte yapılandırmacı yaklaşımın izleri görülmektedir. Aynı zamanda farkında olma, izleme, kontrol etme, değerlendirme gibi üst bilişsel stratejiler önem kazanmıştır. Son dönem ise 1990'ların başından 21. yy.'ın başlarına kadar ki süreyi içerir. 1990'lardan günümüze kadar ki çalışmalar ise ayrıntılı olarak strateji öğretimi, okuma-yazma hakkında derinlemesine çalışmalar, öğreticinin aktif rolü, model olması, öğrenme çerçevesi, anlamın yapılandırılması, öğrencilerin bağımsız, öz güven sahibi, yeterli düzeydeki katılımcı rolü, öğretmen merkezli uygulamalardan ziyade öğrencinin merkeze alındığı uygulamalar üzerine çalışmalar yapılmaktadır.

Bu bağlamda anlamanın gerçekleşmesinde etkili olan unsurlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2. Anlamayı oluşturan unsurlar (metin, okur ve ortam). (Pearson'dan (2009, s. 14) uyarlanmıştır.

Anlama ile ilgili tanımlar incelendiğinde vurgulanan ortak noktanın anlamı yapılandırma olduğu görülmektedir. Anlama sürecinde okur önceki bilgi ve deneyimlerini, metindeki bilgileri birleştirerek anlamı yapılandırır ve görüşünü metinle ilişkilendirir (Pardo, 2004).

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde anlama sürecini ve anlama için gerekli becerileri açıklayan iki modelden bahsedilmektedir. Bunlardan birisi süreçsel model diğeri ise etkileşimsel modeldir. Süreçsel modelde anlamanın gelişimsel bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bu modelde okuyucu bilgileri olduğu gibi almamakta, metinde önemli ve önemsiz gördüğü bilgileri seçmekte, seçilen bilgiler okuyucu tarafından önem sırasına göre sıralanmaktadır. Sıralanan bilgiler sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Zihinsel yapılandırma küçük yapılardan büyük yapılara doğru gerçekleştirilmektedir. İkinci model ise okuduğunu anlamanın etkileşimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak sosyal yapılandırmacılık anlayışına göre geliştirilen etkileşimsel modelde bilgi ve becerilerin yapılandırılması okuyucu-metin-ortam etkileşimine bağlıdır. Okuyucu etkileşimsel modelin en önemli bileşenidir. Okuyucu önceki bilgileriyle yeni bilgilerini birleştirerek, seçerek, sınıflayarak, değerlendirerek anlamı zihninde yapılandıran kişidir. Anlama sürecindeki önemli öğelerden biri de metindir. Metin türü, içeriği, düzeyi, yazarın anlatım biçimi, yazı türü anlamayı kolaylaştırmaktadır. Okuyucunun metni anlamaya çalıştığı fiziki, psikolojik ve sosyal ortamı da anlamayı etkilemektedir. Bu bağlamda okuyucunun okuma amacı, ilgisi, güdüsü gibi psikolojik durumlar; ortamın aydınlık oluşu, oturma düzeni gibi fiziksel özellikler ve öğretmen ve arkadaşlarının tutumu gibi sosyal özellikler anlamayı bazen zorlaştırmakta bazen de kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013).

Okuyucular anlama için geniş çapta yeterlik ve beceriye sahip olmalıdır. Okuyucular bilişsel yeteneklerin (dikkat, hafıza, eleştirel analitik beceri, yorumlama ve görselleştirme becerisi gibi) yanı sıra motivasyon (okuma amacı, okuma ilgisi, bir okur olarak öz yeterlilik sahibi oluşu) ve aynı zamanda çeşitli bilgilere (kelime bilgisi, alan ve konu bilgisi, anlama stratejileri bilgisi) sahip olmalıdır. Okuyucuların anlamayı gerçekleştirebilmesi için akıcı ve prozodik okuma yapması da gereklidir. Aynı zamanda öğreticiler de alan bilgisinin yanı sıra öğrenciye anlamalarını sağlamak için ne tür bir eğitim verilmesi gerektiği, kısa ve uzun dönem anlama amaçlarına nasıl ulaşılacağı konusunda yardımcı olmalıdır (Snow, 2002). Anlama bireyin önceki bilgilerine dayanarak

okuduğu metni yorumlama, analiz ve sentez yapma, sonuç çıkarma, değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri gerektirir.

Metnin okunma mesafesi, yazı karakteri ve puntosu, satır uzunluğu, yazı, şekil ve çizimlerin yaşa uygunluğu ve yazı ile dengesinin kurulması, kâğıt kalitesi anlamayı etkileyen unsurlardır (Yalçın, 2002, s. 47-53). Okuyucu ve metnin yanı sıra anlamanın gerçekleşmesini sağlayacak bir diğer unsur da ortamdır. Öğrencilerin öğrenmeye istek duymaları için sınıf ortamı hem fiziki olarak hem de öğrenme ortamı zenginleştirilerek düzenlenmelidir. 4-6 kişilik gruplar oluşturularak farklı yetenekteki öğrencilerin bir arada tartışabilecekleri ve çalışabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Tabi ki, çoğu zamanda öğrencilerin çalışmalarını daha iyi bir şekilde yapabilmeleri ve dikkatlerini yoğunlaştırabilmeleri için de sınıf ortamında sessizlik de sağlanabilmelidir. Bütün sınıfın bir arada zaman geçirebileceği, ortak bir paylaşımda bulunabileceği alanlar oluşturulmalıdır. Bütün sınıfın bir araya geldiği zamanlarda kısa derslerin yapıldığı, öğrenmenin paylaşıldığı, sesli okumaların ve hikâye anlatımlarının gerçekleştirilebildiği sınıf ortamı düzenlenmelidir. Öğrencilerin iyi bir okuyucu olmalarını sağlayacak, okuma alışkanlıklarını geliştirecek, onları yazma konusunda cesaretlendirecek zengin bir kütüphane tasarlanmalıdır. Sınıf kütüphanesinde her okuma düzeyine göre, çocukların ilgilerini çekebilecek, meraklarını kışkırtacak okumayı öğrenmeye heveslendirecek türde çeşitli kitaplara yer verilmelidir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri söz hakkı isteyebilecekleri bir sınıf ortamı da önemlidir. Zaman zaman öğrencilere okudukları kitabı ya da metni anlama düzeylerini belirlemeye yönelik sorular eşliğinde yorum yapabilmeleri sağlanmalıdır (Collins, 2004:8-10).

Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Okuduğunu anlama geniş bir bakış açısıyla kelime tanıma, kelime anlamı, fonetik ve yapısal analizi içeren bir şemsiye olarak düşünülebilir. Eğer kelime tanıma becerisi gelişmemişse anlamada problemler oluşur (Durkin, 1978). Bir öğrenci metinden öğrendiklerini tam olarak anlayabilmesi için akıcı bir şekilde seslendirme, metinlere yoğunlaşma, bağlamla uyum sağlama ve stratejik etkinlikler gibi dört temel faktörden herhangi birini dahi ihmal etmemelidir (Palincsar ve Brown, 1984). Bu nedenle öğrencilerin bir metni anlamalarına yardımcı olmak ve anlama becerilerini geliştirmek için okuduğunu anlamanın öğretilmesi gereklidir. Snow'a (2002, s. 29-43) göre iyi bir öğretim programının aşağıdaki şekilde tasarlanması gereklidir:

- Akıcı okumada oldukça önemli olan kelime tanıma, akıcı okuma ve anlama becerilerinin dikkate alınması, anlama ve kelime tanımanın iç içe olduğu vurgulanmalıdır.
- Anlamayı geliştirici ve anladığını izlemeyi teşvik edici stratejik bilgi birikimini içermelidir.
- Öğreticilerin özellikle zayıf anlama becerisine sahip öğrencilerin öğrenme çıktılarında önemli farklılıklar oluşturacak anlama stratejilerinin öğretimini içermelidir.
- Zayıf anlama becerisine sahip öğrencilerin problemlerini tanımlama ve açıklamada öğretimin rolünü ortaya koyan hipotezlere yer vermelidir.
- Anlamayı geliştirmede metin türü ve yapısıyla ilgili olan anlama stratejilerinin öğretimini içermelidir.
- Çeşitli metin türlerini (bilgi verici, hikâye edici gibi) seçilmesine, kullanılmasına ve değerlendirilmesine yönelik seçenekler sunabilmelidir.

Okuduğunu anlama kelime hazinesi, kelime tanıma becerisi, hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilme ve akıcı okumayla yakından ilişkilidir. Bunların yanı sıra anlama, metindeki cümle ve paragraflar, italik yazı gibi yazınsal ipuçları, bilgi ve fikirlerin çeşitli türdeki görsel temsilleri (resim, grafik vb.), sözcük dağarcığı, dünya hakkındaki bilgi düzeyi, farklı türdeki metinler ile etkileşim içinde bulunma okurların anlamalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle ilkokulun ilk yıllarında okuduğunu anlama kelime tanımayla oldukça ilgilidir. Okuduğunu anlama ve kelime tanıma arasındaki bu güçlü ilişkinin yansıması akıcı okuma köşe taşı olarak kabul edilmektedir. Anlama stratejilerinin öğretimine ilkokulun ilk yıllarında gereken önem verilmemesine rağmen anlama stratejileri anlama becerisinin gelişiminin bir parçasıdır. Görselleştirme, özetleme gibi anlama stratejileri öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede etkilidir (Duke ve Carlisle, 2011, s. 197- 228).

Okuma stratejilerinin anlama becerisini geliştirdiğine dair çok sayıda araştırma yapılmıştır (Baker ve Boonkit, 2004; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Idol, 1987; Barton ve Sawyer, 2003; McGee ve Schickedanz, 2007; Brown, 2008). Okuma uzmanları üç temel süreçte kullanılan okuma stratejilerinin sıklığından bahsetmektedirler. Akıcı bir okur okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilere başvurur (Akyol, 2011; Güneş, 2013; Epçaçan, 2009; Johnson, 2008; Temizkan, 2008).

Okuyucunun Okuma Öncesinde Kullanabileceği Stratejiler

Okuyucu metinle karşılaştığında metni baştan sona hızlı bir şekilde gözden geçirmelidir. Metnin türünü belirleyebilmelidir. Görsellerden yola çıkarak metnin konusu, içeriği hakkında tahminde bulunmalıdır. Konuyla ilgili önceki bilgilerin okuma ortamına aktarması sağlanmalıdır. Bunu sorular aracılığıyla yapmak mümkündür. Bunların yanı sıra okuma amacı oluşturma önemlidir. Metnin niçin okunduğunu, ne işe yarayacağıyla ilgili öğrencilerin zihinlerinde amaç oluşturmak hem metni anlamalarına hem de okuma güdülerini artırmada katkıda bulunacaktır. Anahtar kelimelerle ilgili yorumlarda bulunmaları da hem amaç oluşturmaya hem de tahmin yapmaya yardımcı olacaktır.

Okuma öncesi uygulanan etkinlikler öğrencileri hem duyuşsal hem bilişsel olarak hazır hale getirir. Öğrenciyle metin arasında bir köprü kurar ve böylece öğrencilerin önceki bilgileriyle metinde yani karşılaşacakları bilgiler arasında bağlantı kurmalarını sağlar (Kuşdemir, 2014).

Akıcı okuma becerisine sahip bir okur, okuma becerisi zayıf olan okurlara göre okuma öncesinde farklılıklar gösterir. Bir akıcı okur, okumaya başlayınca anlamayı geliştirmek için diğer beceri ve stratejileri kazanmıştır. Bu okurlar, metnin özelliklerini ve içerikle bağlantı kurmak ve içeriği tahmin etmek için görsel bilgileri kullanırlar. Aşağıdaki tabloda zayıf okuyucu ile akıcı okuyucunun metni okuma öncesi gösterdikleri farklılıklar sıralanmıştır (Ogle, Klemp ve McBride, 2007).

Tablo 2. Okuma Öncesi Zayıf Okuyucu ve Akıcı Okuyucu Arasındaki Farklılıklar (Ogle, Klemp ve McBride (2007, s. 7)'den uyarlanmıştır).

Zayıf Okuyucu	Akıcı Okuyucu
✓ Zor bir konuyla ilgili okuma yaparken başarısız olacağına inanıyor ve okumayı başaramadığında hayal kırıklığı ve utanma yaşar. ✓ Konunun geneliyle ilgili bilgisi yoktur veya var olan bilgileriyle metin arasında bağlantı kuramaz.	✓ Okumayı dünya hakkında bilgi kazanmak, okul ve arkadaşları arasında daha çok kendine güvenmenin bir imkânı olduğunu düşünürler. ✓ Konu hakkında daha önceki konuşmalarını, gördüklerini, okumalarıyla ilgili bilgilerini aktif hale getirirler.

Zayıf Okuyucu	Akıcı Okuyucu
✓ Okuma sonrası sorulara kadar metni anlamaya çalışmaz. ✓ Kelime okur veya grupla birlikte okuma yapar ancak anlamı önemsemez. ✓ Hükümet, ekonomi, kültür gibi tanımların yer aldığı sosyal metinlerde sıklıkla kullanılan terimlerle ilgili bilgiye sahip değildir. ✓ Metinde yer alan başlıklar, alt başlıklar, koyu yazılmış kelimeler, resimler, haritalar, grafikler ve tablolar gibi özellikleri not almak için metne daha önceden göz gezdirmez. ✓ Metin hakkında tahminde bulunmazlar, hangi sırayla okuyacaklarıyla ilgili plan yapmazlar ve metnin hangi kısmının daha çok dikkat gerektirdiğini bilmezler. ✓ Anlamı oluşturmak gibi bir amaçları yoktur.	✓ Anlamı yapılandırmak için okuma süresince stratejileri kullanırlar. ✓ Anlamlı ifadeler olan kelime gruplarını metnin yapısını gösteren geçiş kelimelerini ve noktalamalarını fark ederler. ✓ Önceki yıllarda yaptıkları geniş okumalarda sosyal metinlerde yer alan özet terimlerin bilgisine daha önceden sahiptirler. ✓ Okuma için amaç oluştururlar ve okuma konusunun içeriğini anlamak için metnin özelliklerini araştırırlar. ✓ Metnin özelliklerini, ne hakkında okuyacaklarını ve nasıl okuyacaklarını araştırarak metin içeriğiyle ilgili tahminlerde bulunurlar. ✓ Yazarın fikirleri, amacı ve önyargıları hakkında sorulara cevap vererek okurlar.

Akıcı okuyucular zayıf okuyucuların aksine okumada başarısızlık yaşayacaklarına dair inançlara sahip değildirler. Önceki bilgileriyle metinde karşılaşacakları bilgiler arasında bağlantı kurar, görsellerden ya da metindeki yazınsal ipuçlarından yola çıkarak metinle ilgili tahminlerde bulunurlar. Böylece akıcı okur kendisine okuma amacı belirler.

Okuyucunun Okuma Sırasında Kullanabileceği Stratejiler

Okuyucular öncelikle metni doğru, prozodik ve akıcı bir şekilde okumalıdırlar. Metinler uygun hızda ve anlam bütünlüğü dikkate alınarak okunduğunda anlam sekmeye uğramayacaktır. Dolaysıyla anlamaya katkı sağlayacaktır. Okuyucu kelime tanımada ne kadar iyi olursa anlamaya ayıracağı zaman da o kadar çok olacaktır. Bu nedenle okuma sırasındaki en önemli nokta kelimeleri doğru, uygun hızda, prozodik ve akıcı okuma

becerisine sahip olmaktır. Ayrıca okuma sırasında anlamanın gerçekleşebilmesi için okuyucunun kelime dağarcığının da geniş olması önemlidir. Okuyucu anlamını bilmediği bir kelime ile karşılaştığında anlamı ya bağlamdan çözmeye çalışır ya da sözlükten anlama ulaşır. Bunun yanı sıra okuyucu metni anlama sürecini sürekli takip eder. Okuma öncesinde olduğu gibi okuma sırasında da tahminler yapar ve metindeki bilgilerle tahminlerinin uyuşup uyuşmadığını kontrol eder. Okuma öncesinde var olan bilgilerle metinden öğrendiği yeni bilgileri birleştirmeye çalışır. Ogle, Klemp ve McBride (2007) zayıf okuyucu ile akıcı okuyucunun metin okuma sırasında gösterdikleri farklılıkları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Tablo 3. Okuma Sırası Zayıf Okuyucu ve Akıcı Okuyucu Arasındaki Farklılıklar (Ogle, Klemp ve McBride (2007, s. 8)'den uyarlanmıştır.

Zayıf Okuyucu	**Akıcı Okuyucu**
✓ Temel fonemik farkındalığın ötesinde çözümleme becerilerinin bir kaçına sahiptirler. ✓ Bilinmeyen kelimeleri atlarlar veya anlamı çözmek için tekrar okuma yapmazlar. ✓ Farklı metin yapılarını tanımazlar ve sonuç olarak anlama için yardımcı olacak bu yapıları kullanmazlar. ✓ Metinde yer alan önemli insanlar, yerler ve olayları görmeye yardımcı olan görselleri kullanmazlar. ✓ Haritalar, grafikler, tablolar ve diğer önemli görsel bilgileri reddederler. ✓ Anlamı kaybettikleri zaman başvuracakları görsel bilgi, yapısal analiz, metin yapısı, bağlam ipucu gibi stratejilerin bir kaçına sahiptirler.	✓ Çeşitli çözümleme becerilerini bilir ve başvurur (bağlam ipucu ve yapısal analiz (kelime bölümleri ve kökleri gibi). ✓ Bilmediği kelimeleri atlar fakat eğer kelimenin anlamı önemliyse anlamı takip eder, anlama stratejilerine başvurmak için kelimeye geri döner. ✓ Sebep/etki, sorun/çözüm, karşılaştırma/ kıyaslama ve sıklık gibi çeşitli metin yapılarını gösteren önemli kelimeleri fark eder ve anlamaya yardımcı olması için bunları kullanır. ✓ Önemli görselleri tanımlar ve metni ifade eden zihinsel resimleri sürekli test eder. ✓ Görsel bilgilerin metindeki bilgileri sıklıkla yeniden şekillendirdiğini anlar ve anlamayı sağlamak için bu bilgileri kullanır.

✓ Metni bir kez okur, eğer anlamı kaybederse ya okumaya devam eder ya da tamamen bitirir. ✓ Metinlerin yazıldıkları geçmişteki dili veya ilk kaynakların içeriğini anlamazlar. ✓ Yazarın varsayımlarını, amacını sorgulamazlar sadece okurken olayları fark ederler.	✓ Anlamı takip eder, anlamı kaybettiği zaman ve yeri belirler ve sınıflama yapmak için tekrar okur. ✓ İlk kaynakların içeriğini anlar ve eski dili anlamak için anlama stratejilerine ve kelimelere başvurur. ✓ Yazarın fikirlerini, varsayımlarını, geçmişini ve ön yargılarını sürekli sorgular.

Akıcı okurlar anlamadıkları veya onlar için metinde karışık ve belirsiz olabilen kısımları tekrar okuyup okumayacaklarına karar verebilmek için anlamalarını takip ederler. Bilgilendirici metinlerle, temel noktaların geçerlik ve güvenirliğini sorgulamaya başlarlar. Akıcı okurlar, kaynakları sorgular ve konu hakkında daha fazla araştırma yaparlar

Okuyucunun Okuma Sonrasında Kullanabileceği Stratejiler

Okuyucu metni okuduktan sonra anladıklarını özetler, ana fikri sorgular, okuduğu metindeki fikirleri sorgular, analiz-sentez yapar, çıkarımlarda bulunur, yazarın bakış açısını ve metni değerlendirir. Zayıf okuyucu ile akıcı okuyucunun metin okuma sonrasında gösterdikleri farklılıklar şu şekilde ifade edilmiştir (Ogle, Klemp ve McBride, 2007):

Tablo 4. Okuma Sonrası Zayıf Okuyucu ve Akıcı Okuyucu Arasındaki Farklılıklar (Ogle, Klemp ve McBride (2007, s. 9)'den uyarlanmıştır.

Zayıf Okuyucu	**Akıcı Okuyucu**
✓ Belirsiz olan herhangi bir bölümü tekrar okumaz. ✓ Fikirler çok iyi desteklenirse yazarın bakış açısını görmek için analiz yapmaz. ✓ Yazarın görüşü hakkında bilgi veren sonuçlarla ilgilenmez.	✓ Anlamı açıklayan grafikleri veya zor bölümleri tekrar okumak için metne geri dönüşler yapar. ✓ Olaylar ve kanıtlar yoluyla verilen destekle ilgili yazarın bakış açısını sorgular.

✓ Kitapların akılda kalması gereken doğru tarihi olayları içerdiğini görür. ✓ Yazarın görüşünü diğer kaynak ve kişilerin görüşüne göre değerlendirmez. ✓ Bilginin kaynağına dikkatini vermez ve bilginin doğruluğunu sorgulamaz.	✓ Yazarın görüşleri hakkında sonuca varmak için yazar tarafından açıklanan olayları ve fikirleri kullanır. ✓ Tarihi olayların yoruma açık olduğunu anlar. ✓ Yazarın görüşlerini değerlendirir ve ona karşı olan diğer kaynak ve kişilerin bakış açılarıyla karşılaştırır. ✓ Güvenirlikle ilgili yazar tarafından sunulan kaynakları değerlendirir.

Akıcı okuyucu metni okuduktan sonra öznel ve nesnel ifadeleri birbirinden ayırt edebilir, metnin verdiği mesajı sorgulayabilir, önceki bilgilerle öğrendiği bilgileri karşılaştırabilir, metinle verilen bilgileri farklı kaynaklara ulaşarak daha detaylı bilgiler edinebilir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Literatür tarandığında çok çeşitli anlama stratejisinin mevcut olduğu görülmektedir. Ancak çalışma kapsamında sadece uygulamada kullanılan anlama stratejilerine yer verilmiştir. Okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrası uygulayabilecekleri anlama stratejileri aşağıda sunulmuştur:

Özetleme

Özetleme okuma sırasında metni ana fikrinin belirlenmesi, metnin yapısı ve içeriğini değiştirmeden okuyucunun kendi cümle ve ifadeleriyle metni kısaltmasıdır (Bulut, 2013). Özetleme yapılırken metinde verilmek istenen temel fikir üzerine odaklanılır ve tüm bilgiden ayıklanma yapılmaktadır. Okuyucular okuduğu metnin önemini belirlemede, yeterli düzeydeki okuyucuların farklı okuma materyallerinin amacını anlamalarında, anlamalarına yardımcı olması için metin özelliklerini ve sürekli olarak metindeki ipuçlarını kullanırlar. Öğretmenler öğrencilere okudukları metnin önemini belirlemede başlıkları, görselleri, konu cümlelerini, vurgulamaları ve diğer metin ipuçlarını özetleme yaparken kullanmaları için onları cesaretlendirerek özetleme sürecinde örnek olabilirler. Özetleme stratejisinin öğretiminde sesli düşünme, metni okuma sırasında öğrencilere metinle ilgili

düşüncelerini sorma, not alma, grafik düzenleyiciler kullanma, okudukları metnin önemli detayları üzerine odaklanarak özet çerçevesi oluşturma ve hikâyeyi tartışma gibi uygulamalar yer almaktadır (Brassell ve Rasinski, 2008) .

Soru-Cevap

Sorular öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etme ve onların anlama düzeylerini belirlemede kullanılır. Okuduğunu anlamanın gelişiminde sorular oldukça önemlidir. Çünkü sorular;

- Okuma amacı oluşturulmasını,
- Öğrenilenler üzerine odaklanmayı,
- Öğrencilerin okuma sırasında aktif düşünmelerini,
- Anlamalarını takip etmelerini,
- Önceden bilinenlerle yeni öğrenilenler arasında bağlantı kurulmasını ve metnin tekrar gözden geçirilmesini sağlar (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001).

Öğrencilere soru-cevap stratejisi öğretilerek sadece metinde cevabı açıkça bulunan sorulara yanıt vermeyi değil daha derinlemesine düşünmeyi ve yorumlama gerektiren sorulara cevap verme becerileri gelişmektedir (Symons, McGoldrick, Snyder ve Pressley, 1999).

Görselleştirme

Okuyucu metni okurken zihninde metinde ne olduğu, karakterlerin neler yaptığı, ne gibi olayların olduğu ile ilgili zihinsel görüntüler oluşturur böylece metindeki olayları geri hatırlama kolaylaştırır. Zihinsel görüntü oluşturma en etkili anlama stratejilerindendir (Levinve Divine–Hawkins, 1973). Okuyuculara görselleştirme cümlelerden paragraflara şeklinde olmalıdır. İlk zamanlar öğrenciler okuma ve görselleştirmeyi aynı anda yapamayabilir. Bu nedenle önce öğrenciye metin okutulup ardından bir süre bunu zihninde görselleştirmesi için zaman tanınmalıdır (Symons, McGoldrick, Snyder ve Pressley, 1999).

Akıcı okuyucular okuma sırasında ve okuma sonrasında görselleştirme yaparlar. Görselleştirme okuyucuların detaylara odaklanıp derinlemesine anlamalarını sağlar. Okuyucuların derinlemesine ilişki kurmaları da metni daha hatırlanabilir kılmaktadır.

Ana Fikir Bulma

Metnin ana fikrini bulma okuyuculara öğretilirken öncelikle konu, ana fikir ve önemli fikir, yardımcı fikir terimleri tanımlanmalı, terimler arasındaki farklılıklar ve aralarındaki ilişkiler açıklanmalıdır. Ana fikir bulma stratejisi beş aşamayı içerir:

- Konu ve ana fikir arasındaki farklılıkların öğretimi.
- Önemli ve önemsiz fikirlerin belirlenmesi.
- Okuduğu metindeki ana fikir ve yardımcı fikirlerin ayırt edilmesi.
- Önemli detaylarla ilgili bağlantıların nasıl kurulacağının fark edilmesi.
- Ana fikrin okuyucunun kendi cümleleriyle ifade edilmesi (Boudah, 2013).

Ana fikir bazen metinde açık ve belirgin bir şekilde sunulurken bazen de okuyucuya doğrudan verilmeyip yorum gerektirir, bu durumlarda ana fikir detaylarda gizlidir. Ana fikrin doğrudan metinde verilmediği durumlarda ana fikir bulma stratejisinin öğretimi daha da önem kazanmaktadır.

Tahmin Etme ve Çıkarımda Bulunma

Okuyucular metinle ilgili okuma öncesi, sırası ve sonrasında tahmin etme stratejisini kullanır. Okuyucu okuduğu metnin hangi konuyla ilgili olabileceğini, metindeki olayların nasıl gelişeceğini, metnin sonunda neler olacağına dair tahminlerde bulunur. Okuyucu tahminde bulunurken önceki bilgilerine dayanarak bunu gerçekleştirir. Çıkarımda bulunmada ise okuyucu verilen anlamın ötesine ulaşmak isterken yorumlamada yazı ve görsellerin kullanımına ek olarak önceki bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç duyar. Çıkarımda bulunma metinde sınırlı sayıda verilen ipuçlarına dayanarak okuyucu kendi anlamını oluşturmaktadır. Çıkarımda bulunma tahmin etmeye göre daha karışık bir süreçtir (Moreillon, 2007, s. 76-95). İyi bir okuyucu metinle ilgili tahminlerde bulunur. Metin okurken yaptığı tahminlerin doğruluğunu kontrol eder. Önceki bilgileri ve metindeki bilgileri kıyaslayarak metinden çıkarımda bulunur.

Okuduğunu Anlamada Metin Etkisi

Metin Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1667), 1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, text. 2. Basılı veya el yazması parça, tekst şeklinde tanımlanmıştır. Anlamsal ve anlatımsal bütünlük taşıyan bir cümle, bir paragraf,

bir kitap ya da kitabın herhangi bir bölümü kısacası yazılı olan her şey metin olarak değerlendirebilir (İşeri, 1998). Metin, birbirini izleyen ve mantıksal bir düzene göre yerleştirilmiş cümleler, sözler ve görsellerden oluşan yapılardır (Güneş, 2007b). Akyol (2011; 2003) metin tanımının sınırlarını genişleterek, metni kendisinden anlam kurulan her şey olarak tanımlamaktadır. Bu tanım bağlamında hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar vb. yazılımların yanı sıra resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili gibi semiotik yapılar da metin olarak kabul edilmektedir. Tanımlar incelendiğinde metin hem şekilsel hem de anlamsal unsurları içinde barındırmaktadır.

Öğrencilerin karşı karşıya kaldığı okuma kaynaklarının çeşidi metin kavramını da genişletmiştir. Bu bağlamda metinler sözlü ve sözlü olmayan metinler olarak sınıflandırılabilir. Sözlü metinler hikâyeler, kitap bölümleri, makaleler, şiirler ve denemeler gibi yazılı materyalleri içerir. Sözlü olmayan metinler ise film, video, drama, dans, müzik, fotoğraf veya resimler gibi okunabilen materyalleri içerir (Hartman ve Hartman, 1993).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre metinler amaç değil araç olmalıdır. Metinlerden öncelikli olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanılmalıdır (Güneş, 2013). İlköğretim düzeyinde öğretimin metinler üzerinden yapıldığı düşünüldüğünde, metinlerin seçimi önem kazanmaktadır. Metin seçiminde metnin özellikleri kadar niteliklerinin de önemli olduğu belirtilmiştir. Metnin öğrencilerin yaşına, düzeyine ve öğretilecek konuya, çağdaş, milli ve ahlaki değerlere, toplumsal kurallara, insan ve doğa sevgisine uygunluğu, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olması metnin seçiminde dikkat edilecek özellikler arasındadır (Balcı, 2009).

Özellikle öğrencilerin okuma, anlama, anlatma ve yorumlama gibi becerileri içine alan yaratıcı düşünme, iletişim kurma, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma gibi üst düzey beceri hedeflerine ulaşmak için kullanılan en temel araç metinlerdir. Metinlerin seçimine özen gösterilmelidir. Öğrencileri ders içi ve ders dışı etkinliklerde seviyelerine uygun metinlerle buluşturmak gereklidir (Göçer, 2010).

Türkçe öğretim programı da yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığından temalarda yer alan metinler öğrencilerin dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için araç olarak

kullanılmaktadır. Programdaki her temada hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türünde metinlere yer verilmiştir. Öğrenme sürecinde metin türlerine uygun olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler önerilmiştir. Metinler yazılış amaçlarına göre hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere genelde üç grupta incelenir. Çalışma kapsamında bilgilendirici ve hikâye edici metinler detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Hikâye Edici Metinler

Hikâye edici metinlerde genellikle bir ana karakter, geçici ve zamansal bir mekân, karakterler bir sorun veya durumla karşı karşıya kalır, var olan sorunu çözmeye teşebbüs eder ve bir çözüm bulur (Garner ve Bochna, 2004). Öyküleme yoluyla anlatımın amacı okuru düşündürmekten ziyade olay aracılığıyla heyecanlandırmaktır. Bu anlatım tarzında okuyucu eylemin içine çekilir ve birbiriyle bağlantılı olarak devam eden olaylar arasında geriye dönüşler ve ileriye sıçramalar yapılarak devam eden serüvene duygusal bir hava verilir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Hikâye edici metinlerde olay önemli bir yer tutmaktadır. Gerçekten alınan unsurların hayal gücüyle beslenip geliştirildiği bir ortamda hayat zenginleştirilir. Hikâye edici metinler olay, kahramanlar, mekân- çevre, zaman ve mesaj öğelerini içerir (Erkul, 2007, s. 106-110). Hikâye edici metinlerde anlatılanlarla gerçek yaşam arasında doğrudan ilişki kurulamaz. Gerçek yaşamın olgu ve nesneleri, belli bir iletiyi aktarmak üzere, yazar tarafından seçilmiş, birleştirilmiş, kurgulanmış ve nihayetinde yeni bir gerçekliğe dönüştürülmüştür (Akbayır, 2006).

Hikâye edici metinlerle kişisel olarak çocuk, metin kahramanı ile arasında ilişki kurarak duygularının gelişimi sağlanır, kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulur, tahmin etme ve çıkarım becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Akyol, 2006). Hikâye edici metinlerin öğretiminde temel öğeler dikkate alınarak öğretim yapılmalıdır. Öğrencilere metinde yer alan karakter, sahne, zaman, öyküdeki sorun, çözüm yolları yardımcı ve ana fikir konusunda model olunmalıdır. Bu süreçte farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler hikâye anlatımları olan hikâye edici metinlerin aksine bir konu hakkında bilgi vermek için yazılmıştır. İlkokul düzeyindeki öğrencilere metin öğretiminde önceki bilgileri yapılandırmaya ve aktif hale getirmeye, kelime öğretimine ve geniş çapta

öğretim çerçevesi oluşturmaya dikkat etmek gereklidir. Özellikle bilgilendirici metinlerin öğretiminde modeller, fotoğraflar veya resimler kullanılması verilen bilginin daha kolay hatırlanmasına katkı sağlayacaktır. Gerçek objeler sadece öğrencilerin metinle ilgili ilgi ve merakını çekmeyecek aynı zamanda kelime dağarcığının artmasına yardımcı olarak konu üzerinde tartışmalarını da sağlayacaktır. Çünkü bilgilendirici metinler yeni ve zor kelimeleri içerir (Gregg ve Sekeres, 2006). Bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretimi ve anlaşılması yapılarından dolayı hikâye edici metinlere göre daha zordur. Bu nedenle öğrencilerin doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır. Öğretmen öncelikle ana fikri belirlemelidir. Ardından önemli kavramları, yardımcı fikirleri bularak ana fikirle ilişkilendirmelidir. Metnin ana fikri yardımcı fikirlerin sentezidir. Metinle ilgili özellikle fonksiyonel kelimelerin öğretimine önem verilmeli, çeşitli teknikler kullanarak görselleştirilmelidir (Akyol, 1999).

Bilgilendirici metinlerin amacı okuyucuya bir konu hakkında bilgi sunmak ve bu bilgileri kullanmasını sağlamaktır. Öğretim sürecinde kullanılan metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bilgilendirici metinlerle çalışma yapılırken öğretmen öğrencilere yardımcı olmalı ve yol göstermelidir. Öncelikle metnin yapısı incelenmeli, önemli kavramlar ve sözcükler öğrencilerde kalıcılığı artırmak amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılarak açıklanmalıdır.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında okuma ve okuduğunu anlamaya ilişkin çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Bunlar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

Yurt İçi Çalışmalar

Okuma güçlüğü konusunda yapılan araştırmaları; okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin durumunu ortaya koymaya yönelik çalışmalar, okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik çalışmalar ve okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olmak üzere sınıflandırmak mümkündür.

Okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin durumunu ortaya koymaya yönelik çalışmalar arasında Seçkin'in (2012), Türkçe konuşan okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, doğruluklarını, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladığı araştırması yer almaktadır. Araştırmaya ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan öğrenci katılmıştır. Grupların okuma hızları, doğrulukları, hata sıklıkları ve okumalarının prozodik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bulgular okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Akyol ve Temur (2006), çalışmalarında ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını belirlemiştir. İlköğretim 3. sınıf ders kitaplarından yansız olarak seçilen bir hikâye edici metin bir de bilgilendirici metin veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalar; ortam, grafik ve soru ölçekleriyle değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları hatalar sunulmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim 3. sınıf öğrencileri en fazla düzeltme, tekrar, ekleme yapma ve bölerek okuma hatalarını yapmışlardır.

Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010), araştırmalarında okuma güçlüğü olmayan ilköğretim 1.-5. sınıf arasındaki öğrencilerinin okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hataları değerlendirilmiştir. İkinci olarak okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin

okuma becerilerinin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma becerileri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya farklı sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetteki 909 ilköğretim öğrencisi ile okuma güçlüğü tanısı konulan 64 ve hiçbir psikiyatrik tanı almamış 64 çocuk alınmıştır. Çocuklara metinler okutularak, okuma düzeyleri belirlenmiş, okuma sırasında yaptıkları hatalar değerlendirilmiş ve metinlerle ilgili sorular sorularak okuduğunu anlama becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin bulundukları sınıf, sosyoekonomik düzey ve cinsiyetleri açısından farklı okuma becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Okuma güçlüğü tanısı konulan çocukların ise, herhangi bir okuma güçlüğü olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında, okuma becerileri açısından anlamlı derecede düşük puanlar aldıkları, daha çok okuma hataları yaptıkları, okuma hızlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Okuma güçlüğünün giderilmesi için çeşitli strateji ve uygulamaların kullanıldığı araştırmalar mevcuttur. Yılmaz (2006), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi incelediği araştırmasını okuma güçlüğü olan 4 öğrenciyle yürütmüştür. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim yapılmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda her bir öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Sidekli (2010), araştırmasında fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceği ortaya koymuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırma 5. sınıftan seçilen sekiz öğrenciyle (3 kız ve 5 erkek) yürütülmüştür. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 4 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü

olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Yangın ve Sidekli (2006), araştırmalarında okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma 5. sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu kullanılmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Doğan (2002), araştırmasında strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyeti ile olan ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Testi ve Basan Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Epçaçan (2008), araştırmasında işbirlikli öğrenme-tartışma-sorgulama ve tahmin-inceleme-özetleme okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersine ilişkin tutumları, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu

anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde daha etkili oldukları saptanmıştır.

Dündar ve Akyol (2014), çalışmalarında okuma ve anlama problemi olan bir ikinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerini gidermeyi amaçlamışlardır. Çalışmada deneğin okuma hataları ve nedenleri sonrasında ise bu hataların giderilmesine yönelik izlenecek yöntem belirlenmiştir. Okuma ve anlama hatalarının değerlendirilmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Hataların genel olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiş, ortadan kaldırılması için 11 haftalık bir öğretim programı uygulanmıştır. Deneğin okumaya karşı motivasyonunu sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından deneğin kişisel özellik ve günlük yaşantılarına dayalı olarak 7 okuma parçası yazılmıştır. Okuma motivasyonu sağlandıktan sonra hataların ortadan kaldırılması için tekrarlı okuma yöntemi seçilmiş ve çalışmalar tekrarlı okuma yöntemi ile sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan deneğin son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Çaycı ve Demir (2006), çalışmalarında zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) sorunu olan iki öğrencinin seçilip, sorunun nedenleri ile birlikte ortaya konulması ve tespit edilen sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapmışlardır. Bu amaçlar doğrultusunda üçüncü sınıf düzeyinden iki öğrencinin çalışmaya katılımı uygun görülmüştür. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamıştır. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu yüzden de öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar önemli ölçüde azalmıştır.

Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret (2012) araştırmalarında farklı bir bakış açısından öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Çalışmalarının amacı ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına

ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmaya 39 üçüncü sınıf öğretmeni ve 105 okuma güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada anket kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda öğrencilerin çoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden ve hatalı okudukları bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğu prozodik okumaya model olduklarını, tekrarlı okuma ve fonik analiz tekniklerini kullandıklarını ve öğrencilerine okuma hatalarına ilişkin geribildirim verdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en az yaptığı okuma akıcılığı öğretim uygulamalarının koro okuma ve bütünsel sözcük öğretimi olduğu ve öğretmenlerin çoğunun okuma değerlendirmesi yapmadığı ya da sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandığı ve öğrencilerini bağımsız okuma için güdülemediği sonucuna varılmıştır.

Literatürde okuma güçlüğü tanısı konulan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda; Tazebay (1995), ilkokul üçüncü, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerine bakmıştır. Araştırma üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler arasından seçkisiz olarak alınan 192 denekle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en çok parmakla takip etme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir. Öğrencilerde en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Olumsuz okuma davranışlarından "telaşlı olma, dik oturmama, noktalamaya uymama, heceleyerek okuma ve okuduğu yeri kaybetme" okuduğunu anlama puanlarını ve çeşitli okuma davranışları okuma hızlarını düşürmektedir.

Acat (1996), çalışmasında ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun için önce öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ve bununla paralel kullanılacak okuma metinleri hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Araştırmada ilkokul 4. sınıfta okuyan 300 öğrencinin sesli okumaları kasete

alınmış, bunlar daha sonra dinlenerek sesli okuma güçlükleri belirlenmiştir. Aynı öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama testinden alınan puanlarla sesli okuma formundan aldıkları puanların karşılaştırılması yolu ile okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin sesli okumada gereksiz duraklamalar yapma güçlüğü, sessiz okumada ise konuşma organlarını hareket ettirme güçlüğü ile en fazla karşılaştığı, parmakla ya da kalemle takip ederek okumanın en az karşılaşılan güçlük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Koçyiğit (2003), araştırmasında birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem formu ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olmuştur. Yapılan gözlemlerde noktalamaya uymama, kelime yutma, okurken dik, düzgün ve rahat oturmama ve kelime ekleme güçlükleri ile karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının anlamayı büyük ölçüde etkilediği belirtilmiştir.

Yurt Dışı Çalışmalar

Okuma güçlüğü konusunda çalışmada sunulan yurt dışı araştırmaları kapsamında okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin durumunu ortaya koymaya yönelik çalışmalar, okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik çalışmalar, okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilşkileri inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno (2003) okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin okuma becerileri bakımından durumlarını tespit etmişlerdir. Çalışmalarıyla 4. sınıf düzeyindeki okuma güçlüğü yaşayan 24 öğrenci ve okuma güçlüğü yaşamayan 85

öğrencinin okuma akıcılığı ve doğru okuma performansları arasındaki farklılıkları ortaya koymuşlardır. Öğrencilere sesli okuma yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda iki grup arasında okuma düzeylerinde farklılıklar görülmüş, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma oranının okuma güçlüğü yaşamayan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde çeşitli strateji ve uygulamaların etkisini ortaya çıkrmaya yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Crowe (2005), iki sesli okuma stratejisinin okuma becerisi düşük okul çağı çocuklarının okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmıştır. Katılımcılar yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet ve genel okuma düzeylerine göre iki gruba ayrılmıştır. Birinci grupta da çözümleme temelli geleneksel strateji, ikinci grupta ise anlama dayalı iletişimsel okuma stratejisi kullanılmıştır. 10 saatlik uygulamadan sonra ikinci gruptakiler okuduğunu anlama ve hikâyeyle ilgili anlama sorularına birinci gruptakilerden daha iyi cevap vermişlerdir. Ayrıca hikâye detaylarını hatırlamada ikinci gruptakiler birinci gruptakilerden daha uzun süre sonra hatırlamaya devam etmişlerdir. Hikâyeyle ilgili isimler, tanımlar ve yorumlarla ilgili sorulara cevap vermede birinci ve ikinci gruptakiler arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Shany ve Biemiller (1995), öğretmen ve teyp yardımlı okuma uygulamalarının risk altındaki üçüncü ve dördüncü sınıf çocuklarının okuma hızı ve okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmışlardır. Öğretmen yardımlı gruptaki öğrencilere kelime tanımaları konusunda öğretmenleri yardımcı olmuştur. Teyp yardımlı gruptaki öğrenciler ise dinlerken okuma yapmışlardır. Kontrol gruplu deneysel çalışmada yardımlı okuma uygulamalarıyla hızlı adlandırma, çözümleme ve okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri önemli düzeyde gelişmesine rağmen bu gelişim istatistikî olarak anlamlı değildir. Okurken dinleme yardımlı strateji diğer stratejiden iki kat daha fazla katkı sağlamıştır.

Shany ve Biemiller (2010), araştırmalarında yardımlı okuma uygulamalarının etkilerine odaklanmışlardır. Okuduğunu anlamada orta düzeyin altında olan 14 öğrenci ile ortalamanın üstünde 15 öğrenci karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesinde okuma ölçümleri ve okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.Bununla birlikte sözcük dağarcığının genişliğinin anlamayı da geliştirdiği kanıtlanmıştır. Çalışma sonucunda kelime hazinesi gelişen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de önemli derecede geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Thompson ve Davis (2002), çalışmalarında ilave okuma programıyla akıcılık, fonetik farkındalık, anlama, kelime analizi ve heceleme alanındaki etkisini araştırmışlardır. Okuma güçlüğü yaşayan 17 ikinci sınıf öğrencisine 30 dakikalık bir ders akıcılık, fonetik farkındalık, anlama, kelime analizi ve heceleme alanlarına farklı süreler ayrılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda ilave okuma programının okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Semonick (2001), araştırmasında eşli tekrarlı okumanın ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okumaları üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırmaya 21'i deney grubunda, 17'si kontrol grubunda yer alan toplam 38 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere üç kısa metinle ilgili ön test ve son test uygulanmıştır. Deney grubuna 3 hafta boyunca 3 metin eşli tekrarlı okuma uygulamaları yapılırken, kontrol grubuna 3 hafta boyunca düzenli okuma uygulamaları yapılmıştır. Araştırmada okuma hızı, doğruluk ve kelime tanıma bağımlı değişkenler olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda gruplar karşılaştırıldığında kontrol grubunun okuma hızı, doğru okuma ve kelime tanımada anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Krammer (2007), araştırmalarında yardımlı ve tekrarlı okumanın sağır ve duyma problemi olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan 20 öğrenci duyma seviyelerine göre üç gruba ayrılmıştır. Katılımcılardan 10 öğrenci normal duyma becerisine sahip, 5'i duymakta zorlanan öğrenci ve 5'i de sağır öğrencilerden oluşmaktadır. İlk haftada tüm öğrencilerin akıcılık ve anlama düzeylerini ön test ile belirledikten sonra günde 15 dakika olmak üzere 3 gün tekrarlı okumalar yaptırılmıştır. Uygulamadan sonra akıcılık ve anlama düzeylerini belirlemek için son test uygulanmıştır. 2. haftada ön testle öğrencilerin akıcılık ve anlama düzeyleri belirlendikten sonra günde 15 dakika olmak üzere 3 gün metinler dinleme ve izleme yoluyla okunmuştur. Uygulamanın ardından son test uygulanmıştır. Üçüncü ve son haftada ise herhangi bir uygulama yapılmadan öğrencilerin akıcılık ve anlama düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda tekrarlı ve yardımlı okuma uygulamaları sağır ve duyma problemi olan öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirdiği ancak anlamada etkili olmadığı belirlenmiştir.

Hudson (2004), araştırmasında akran yardımlı öğrenme stratejisinin çözümleme becerisi zayıf olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okumaları üzerine etkisini incelemiştir.

Araştırma 977 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 277'si öğrenme güçlüğü yaşayan, 75'i ise azınlık öğrencileridir. Öğrencilere 8 hafta boyunca, haftada 3 gün, 35 dakika akran yardımlı öğrenme stratejisi kullanılan uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda yardımlı okuma stratejisi uygulamasıyla öğretim alan ve almayan öğrenciler arasında okuma açısından istatistikî olarak anlamlı olmamasına rağmen çözümleme becerisi zayıf olmayan öğrencilerin lehine farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ellis (2009), koro okuma, eşli okuma, eko okuma ve metin performansının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcılık ve anlama gelişimine etkisini araştırmıştır. Katılımcılara ön test ve son testte okuduğunu anlama envanteri ve akıcılık ölçeği uygulanarak prozodik, doğru ve hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüştür. Araştırmaya 32 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam 57 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulama dönüşümlü olarak gerçekleştirilmiştir. Bir gün, eko okuma stratejisi kullanılarak metin okunmuştur. Eğer metin uzunsa ve zamanda müsaitse öğrenciler metni bölümler halinde koro okumayı tercih edebilmektedirler. 2. veya 3. gün öğrenciler eşli okuma yapmışlardır. Zaman uygun olursa metni tekrar okuyabilmektedirler. 4. günde öğrenciler metni koro okuma yapmışlardır. 5. günde ise öğrenciler grup olmadan metnin seçtiği bir kısmını okuyorlardı. Araştırmanın en temel bulgusu koro, eşli, eko ve metin performansının okuduğunu anlamayı geliştirdiğidir. Hem deney grubu hem de kontrol grubunda okuma hızı, prozodik okuma ve doğru okumada ön test ve son teste sonuçlarına göre bir gelişim olduğu belirlenmiştir.

Frame (2011), araştırmasında büyük gruplar halindeki eşli tekrarlı okumanın okuma başarısızlığı riski taşıyan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde deneysel grupta 27 ve kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere toplam 57 öğrenci katılmıştır. Araştırma 7 hafta boyunca haftada 3-4 gün, günde 15 dakikada olmak üzere 32 oturum sürmüştür. Araştırma bulguları otomatik okumanın okuma gelişimine katkısı olduğunu desteklemektedir. Büyük grupla eşli tekrarlı okumanın okuma başarısızlığı riskini taşıyan öğrencilerin akıcı okumaları için etkili bir uygulama olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin akıcılık ve anlama düzeylerinin ön test ve son test puanları arasında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bass (2012), tekrarlı okumanın altıncı sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 173 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmıştır. Bir grupta tekrarlı okuma diğer grupta da geniş okumalar yaptırılarak her iki grupta da öğrencilerin okuma hızı ve prozodik okuma düzeyine odaklanılmıştır. Ön test ve son test yapılarak öğrencilerin okuma hızı, prozodik okuma ve anlama düzeyleri ölçülmüştür. Uygulama 12 hafta boyunca haftada 3 gün, günde 25 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda tekrarlı okumanın öğrencilerin okuma hızı ve prozodik okumalarını başlangıçtakine göre geliştirmede etkili olduğu ancak anlamayı geliştirmede böyle bir sonuç tespit edilememiştir.

Bramuchi (2009), okuma uygulamalarının akıcı okuma ve anlama gelişimi üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın amacı okumak için okumanın, birebir tekrarlı okuma uygulamasının etkisini değerlendirmektir. Araştırma deneysel bir çalışma olarak tasarlanmış olup, 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören okuma düzeyi düşük olan 55 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 9 hafta sürmüştür. Katılımcılar 2 haftada bir sınava tabii tutulup, dakikada okudukları doğru kelime sayıları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda akıcı okumada anlamlı bir farlılık oluştuğu ancak anlamada anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Miller ve Schwanenflugel'in (2006), üçüncü sınıf düzeyindeki 80 öğrencinin prozodik, akıcı ve doğru okuma düzeylerini değerlendirdiği çalışması prozodik okumanın okuma ve anlama becerilerinin gelişimiyle ilişkili olduğunu belirleyen çalışmalar arasında yer almaktadır. Araştırmada hızlı ve doğru okumanın prozodik okumada ve prozodik okumanın da anlamada önemi belirtilmiştir. Araştırmada hızlı ve doğru okuyan öğrencilerin prozodik okumada daha iyi olduğu ve prozodik okuyan öğrencilerin de daha iyi anladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Miller ve Schwanenflugel (2010), araştırmalarında prozodik okuma gelişimini ve okuma becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 92 öğrencinin birinci ve ikinci sınıfın sonunda sesli okuma düzeyleri, üçüncü sınıfın sonunda ise okuduğunu anlama düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akıcı okuma ve anlama düzeyinde gelişme gözlenmiştir. Prozodik okumanın öğrencilerin akıcı okumasında ve okuduğunu anlama becerisinde önemli olduğu belirlenmiştir.

Schwanenflugel, Meisinger, Wisenbaker, Kuhn, Staruss ve Morris (2006), akıcı ve otomatik okumanın gelişimini birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde incelemişlerdir. Araştırmada ilkokulun ilk yıllarında akıcı okuma modelinin kullanılması akıcı kelime ve metin okumayla beraber okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Overstreet (2014), prozodi eğitiminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 10 deney grubunda, 10 da kontrol grubunda olmak üzere 20 kişi katılmıştır. Araştırma 7 hafta boyunca, haftada 3 gün, günde 20-30 dakikalık periyotlarla toplamda 21 oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak akıcılığın boyutları olan hız, doğruluk ve prozodi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin prozodi eğitimi alıp almadıklarına bakılmaksızın akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamada araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerinde prozodi eğitiminin öğrencilerin akıcılık ve anlamalarını geliştirmeye yardımcı olma konusunda etkili olmadığı söylenebilir.

Okuma ve anlama becerileri üzerine yapılan çalışmalarda okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkiyi belirleyen çalışmalar da bu kısımda sunulmuştur. Palmer (2010), araştırmasında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Katılımcılar kontrol grubunda 36, deney grubunda 18 öğrenci olmak üzere toplam 54 üçüncü sınıf öğrencisidir. Kontrol grubuna müfredat uygulanırken, deney grubuna müfredatın yanı sıra sistematik bir şekilde akıcı okuma ve yazmada doğrudan öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında güçlü pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama ve akıcı yazma arasında da ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Diebold (2011), risk altında olan 4. sınıf öğrencileri üzerinde üst bilişsel strateji ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma üst bilişsel stratejilerin doğrudan öğretiminin etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 58 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Okuma Envanteri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Akademik Okuma Envanterinden alınan puanlar öğrencilerin grup, ırk ve cinsiyet gibi bağımsız değişkenlere göre

karşılaştırması yapılmıştır. Bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik Okuma Envanterinde erkek öğrencilerin bayan öğrencilerden daha fazla gelişim gösterdiği ve sosyal farklılıkların öğrencilerin okuma yeterliliği gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Egmon (2008), akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel araştırma deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 3500 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak akıcılığı ve anlamayı ölçebilen Texas İlkokul Okuma Envanteri kullanılmıştır. Ölçek kullanılarak fonemik farkındalık, grafofonemik bilgi, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, denekler ve seçimi, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Fiziksel (görsel, işitsel) ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı, yardımlı ve koro okuma yöntemlerinin birlikte uygulanmasının etkililik derecesini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli deneysel bir model olup, araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modeli tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama modelinin bir uyarlamasıdır. Çoklu yoklama modellerini çoklu başlama modelinden ayıran en temel özellik çoklu yoklama modellerinde sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 95, Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çoklu başlama modeli bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı ve sık kullanılan tek denekli araştırma modellerinden biridir. Üç tür çoklu başlama modeli vardır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2006) :

1. Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni: Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseninde aynı deneysel işlem birden fazla denek için, denekler ve deneysel işlemlerin birbirinden etkilenmeyeceği şekilde uygulanır.

2. Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni: Bu desende bir deneğe ya da gruba uygulanan deneysel işlemin etkililiği farklı davranışlar üzerinde araştırılır.
3. Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi deseni: Bu desende bir deneğe ya da gruba uygulanan deneysel işlemin hedef davranış üzerindeki etkililiği farklı ortamlarda araştırılır.

Çoklu başlama modelleri birden fazla durum için eşzamanlı olarak veri toplamayı gerekli kılmaktadır. Bu da, gözlem açısından sorunlara yol açabilir, eş zamanlı gözlem için birden fazla gözlemciye ihtiyaç duyulur. Başlama düzeyi için veri toplama süresinin uzunluğu, uygulamaya katılan denek ve çevresindekiler için sıkıcı olabilir. Bu gibi durumlarda, sürekli başlama düzeyi verisi toplamayı gerekli kılmayan çoklu yoklama modeli kullanılabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Çoklu yoklama modellerinin iki önkoşul özelliği karşılaması gereklidir. Birinci olarak, durumlar (davranışlar, denekler ya da ortamlar) birbirlerinden bağımsız olmalıdırlar. İkinci olarak ise, seçilen durumlar işlevsel olarak birbirlerine benzer olmalıdır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Çoklu yoklama modeli de çoklu başlama modeli gibi üç başlık altında incelenmektedir. 1) Denekler arası çoklu yoklama düzeyi deseni, 2) Davranışlar arası çoklu yoklama düzeyi deseni,3) Ortamlar arası çoklu yoklama düzeyi deseni (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama düzeyi deseni kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanan deneklerarası çoklu yoklama desenine; koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin kullanımının; zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir.

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır?

4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında bilgi verici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?
5. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında hikâye edici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?
6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nedir?

Çalışma Grubu

Bu bölümde katılımcılar ve katılımcıların seçimi açıklanmaktadır. Bu araştırmada katılımcılar zihinsel, görsel ve işitsel bir sorunu olmayan ve ilkokul 4.sınıfa devam eden öğrencilerden seçilmiştir. Sınıf düzeyinin 4. sınıf olarak belirlenmesinin sebebi herhangi bir zihinsel, işitsel, görsel problemi olmamasına rağmen bu sınıf düzeyinde dahi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin varlığına dikkat çekmek ve bu öğrencilerin kendilerine öğretmenlerine ve ailelerine okuma güçlüğünün uygun yöntem ve uygulamalarla giderilebilecek bir durum olduğuna dair ümit vadedecek olmasıdır. Çalışma grubundaki öğrenciler belirlendikten sonra ailelerle çalışma hakkında görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiş ve çalışmanın şartlarını içeren bir veli onay formu imzalanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Bayburt ilinde bir devlet okulunda ilkokul 4. sınıfa devam eden 6 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar okuma güçlüğü yaşayan 1'i kız 5'i erkek öğrenci olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken; öğrencilerin zihinsel, işitsel -görsel sağlık problemlerinin olmaması ve yapılan okuma güçlüğü tanılama çalışmalarında öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olması ölçütleri aranmıştır.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Bayburt ilinde tesadüfî yolla belirlenen bir ilkokulda öğrenim görmekte olan bütün dördüncü sınıf öğrencilerinin öncelikle sesli okuma performansları belirlenmiştir. Çalışma

grubunu belirlemek için araştırmanın amacı doğrultusunda her öğrenciye kendi ders kitaplarındaki metinlerden bir bölüm okutturulmuş ve ilk tespitlere göre 108 öğrenciden 26'sının okuma güçlüğü yaşayabileceği yönünde bir izlenim oluşmuştur. 26 öğrencinin fiziksel ve zihinsel herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrenci olup olmadığı konusunda öğretmenlerinden bilgi alınmıştır.

Öğrencilere, okuma hatalarını ve düzeylerini belirlemek için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabından "Eşek Arısının Başına Gelenler" isimli (210 kelimeden oluşan) okuma metninin 103 kelimelik bir kısmı okutulmuştur. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu kayıtlar *Yanlış Analizi Envanteri*ne göre analiz edilmiş, 11 öğrencinin okuma seviyesinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen nitelikleri taşıyan öğrencilerin velileriyle görüşme yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Velilere çalışma ortamı, çalışma süresi, çalışma programı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin rıza gösterme durumlarına göre okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrenci ile çalışma kararı alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerden 1'i kız 5'i erkektir. Bilgilendirilmiş gönüllü veli ve çocuk onay formu ekte sunulmuştur. Etik açıdan uygun olmayacağı için katılımcılara araştırma sürecinde Öğrenci 1, Öğrenci 2 vs. şeklinde yer verilmiştir. Bu isimlerle öğrencilere hitap edilmiş ve rapora kaydedilmiştir

Çalışma Grubunun Özellikleri

Öğrenci 1

Zihinsel ya da görsel bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrenci, dört çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası ise okulda hizmetli olarak çalışmaktadır. Öğrencinin okuma problemlerinin olduğu, sürekli devamsızlık yaptığı, okulla ilgili bir sorumluluk taşımadığı öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Okuma problemlerinin yanı sıra öğrencinin arkadaşlarıyla ilişkileri de yetersizdir. Öğrencinin velisi ile görüşmek istense de ailesi görüşmeye gelmemiştir, babası ise sadece izin formunu imzalamıştır. Kendisinin aynı okulda 3.sınıfa giden bir kız kardeşi, biri 7.sınıfa giden, diğeri açık lise okuyan iki ağabeysi bulunmaktadır. Öğretmeniyle konuşulduğunda öğrencinin herhangi bir sağlık probleminin ya da Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilecek bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenine öğrenci ile çalışma konusunda fikri sorulduğunda okuma

probleminin giderilmesi gerektiğini ancak derslere devam etmeme durumu söz konusu olduğu için çalışılmasını önermemiştir. Öğrenci her yıl sınıf öğretmeninin değişmesinden rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir.

Öğrencinin okuma ve anlama hatalarının tespiti için bulunduğu sınıf düzeyinden bir düzey alttaki bir okuma metni okutulup kayıt altına alınarak yapılan değerlendirmelerden sonra öğrenci ile bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Öğrenci 2

Zihinsel ya da görsel bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrenci dört çocuklu bir ailenin küçük çocuğudur. Öğrencinin Lise 3'e giden bir ablası bulunmaktadır. Annesi ev hanımı, babası ise esnaftır. Öğrenci 2'nin okuma problemlerinin olduğu öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Sınıf içerisinde aktif, uyumlu ve sosyal bir çocuk olduğu, okuma problemlerinin arkadaş ilişkilerini önemli ölçüde etkilemediği görülmüştür. Arkadaşlarıyla oldukça olumlu ilişkiler içerisinde ve yardımsever bir öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencinin velisi ve öğretmeni ile yapılan görüşmelerde derslerine karşı oldukça ilgili olduğu, ailede herhangi bir problemin olmadığı öğrenilmiştir. Doktor raporuyla belgelenmese de öğretmeni öğrencide hafif düzeyde kekemelik olduğunu düşünmektedir. Ailesinin çocuklarının okuma probleminden dolayı üzüntü yaşadığı belirlenmiştir. Ailesi tarafından doktor kontrollerinin aksatılmadığı ifade edilmiştir.

Öğrencinin okuma ve anlama hatalarının tespiti için bulunduğu sınıf düzeyinden bir düzey alttaki bir okuma metni okutulup kayıt altına alınarak yapılan değerlendirmelerden sonra öğrencinin çalışmaya katılması uygun bulunmuştur.

Öğrenci 3

Öğrenci 3 iki çocuklu bir ailenin büyük çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası ise işçi olarak çalışmaktadır. Öğrencinin okuma problemlerinin olduğu öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Öğretmeni tarafından matematik ödevleri öğrenciye kendi seviyesine uygun olarak verilmektedir. Okuma problemleri olmasına rağmen arkadaşlarıyla ilişkileri oldukça iyidir. Öğrenci 3'ün okula sürekli oyuncak getirdiği ve yaramaz olduğu hem arkadaşları hem de öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Öğrencinin babası ile görüşülmüş, oğlunun zeki olduğunu ancak çok çabuk sıkıldığını, dikkatini derslerine veremediğini ifade etmiştir.

Çalışmalar boyunca da öğrencinin diğer öğrencilere göre daha hareketli, yerinde duramayan bir çocuk olduğu, oyunu çok sevdiği gözlemlenmiştir.

Öğretmeniyle konuşulduğunda öğrencinin herhangi bir sağlık probleminin ya da Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilecek bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Öğrencide pelteklik olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenine çalışma konusunda bilgi verildiğinde ismini önerdiği öğrenciler arasında yer almaktaydı.

Öğrenci 3'ün okuma ve anlama hatalarının tespiti için bulunduğu sınıf düzeyinden bir düzey alttaki bir okuma metni okutulup kayıt altına alınarak yapılan değerlendirmelerden sonra öğrenci ile bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Öğrenci 4

Zihinsel ya da görsel bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrenci 4, üç çocuklu bir ailenin ortanca çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası ise inşaat işçisidir. Öğrencinin okuma problemlerinin olduğu öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Sınıf içerisinde çekingen, içine kapanık, kendine güveni olmayan, okuma problemlerinden dolayı utanan bir çocuktur. Arkadaşlarıyla ilişkileri yetersizdir. Öğrencinin velisi ile görüşmek istense de küçük kardeşi olduğu için annesinin gelemeyeceğini bildirmiş, babası ise sadece izin formunu imzalamıştır, ailesiyle görüşülememiştir. Kendisinin 6.sınıfa giden bir ağabeysi bulunmaktadır, ağabeysinin sağlık problemi olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci 4'ün okuma probleminden dolayı üzüntü yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmeniyle konuşulduğunda öğrencinin herhangi bir sağlık probleminin ya da Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilecek bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni çalışma konusu hakkında bilgilendirildiğinde önerdiği isimler arasında öğrenci yer almaktaydı.

Öğrenci 4'ün okuma ve anlama hatalarının tespiti için bulunduğu sınıf düzeyinden bir düzey alttaki bir okuma metni okutulup kayıt altına alınarak yapılan değerlendirmelerden sonra öğrenci ile bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Öğrenci 5

Zihinsel ya da görsel bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrenci 5, dört çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğudur. Annesi

ev hanımı, babası ise bir devlet kurumunda memur olarak çalışmaktadır. Öğrencinin okuma problemlerinin olduğu öğretmeni tarafından ifade edilmiş olmasına rağmen çalışmaya öğrencinin katılmasını istememiştir. Öğrenci 5'in okumasını kendi kendine çalışarak düzeltebileceğini dolayısıyla bu çalışmanın öğrenciye katkısından çok derslerini aksatması yönünde zarar vereceğini dile getirmiştir. Okuma problemleri olmasına rağmen öğrenci kendine çok güvenmekte, kendini iyi ifade etmektedir. Hızlı okumak istediği için dikkat etmediğini bu nedenle de hata yaptığını söylemiştir. Öğrenci ile görüşmelerde çok fazla televizyon izlediği, bilgisayar oynadığı belirlenmiştir.

Öğretmeniyle konuşulduğunda öğrencinin herhangi bir sağlık probleminin ya da Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilecek bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Öğrencinin annesi ile görüşüldüğünde çocuğuna pek fazla yardımcı olamadığını, dört erkek çocuğu olduğu için onları takipte, ödevlerini yaptırmakta zorlandığını ifade etmiştir.

Öğrencinin okuma ve anlama hatalarının tespiti için bulunduğu sınıf düzeyinden bir düzey alttaki bir okuma metni okutulup kayıt altına alınarak yapılan değerlendirmelerden sonra öğrenci ile bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Öğrenci 5'in çalışmaya katılması konusunda öğretmeni olumsuz görüş bildirse de öğrenci ve ailesinin isteği üzerine öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Öğrenci 6

Zihinsel ya da görsel bir problemi olmadığı halde okuma problemi yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrenci üç çocuklu bir ailenin ortanca çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası ise esnaf olarak çalışmaktadır. Öğrencinin okuma problemlerinin olduğu, arkadaşlarıyla uyum göstermediği, her gün hakkında şikâyet olduğu, sürekli hem sınıf arkadaşlarına hem de okuldaki diğer öğrencilere zarar verdiği öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. 1.sınıftan bu yana süre gelen, okul kültürüne uyum başlığı altında toplanabilecek olan (okuldan kaçma, küfretme, tükürme, izinsiz eşya alma, kavga etme gibi) bir takım davranışlar sergilediği, bu davranışların öğretmen gözetimi altındayken düzeldiğini ancak kontrol edilmediğinde yine sergilendiği tespit edilmiştir.

Öğrencinin 4. sınıfta olmasına rağmen bilişsel olarak 4.sınıf öğrencisinin sahip olduğu bilgi ve beceriye ulaştırılamamıştır. Okuma-yazma düzeyi, dört işlem becerisi 1. sınıf düzeyindedir. İlerlemenin ağır olması akranlarının gerisinde kalmasına neden olmaktadır.

Ayrıca öğretmeni babasının çocukla hiç ilgilenmediğini, bu sene daha yeni yeni annesinin ilgilenmeye başladığını belirtmiştir. Çalışmayla ilgili olarak araştırmacı da annesi ile görüşmüştür.

Öğretmeniyle konuşulduğunda öğrencinin Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirildiğini ancak bir problemin olmadığı, özel bir çaba sarf edildiğinde problemin ortadan kalkabileceği yönünde bir görüş sunulduğu ilgili belgelerde ifade edilmiştir.

Öğrencinin okuma ve anlama hatalarının tespiti için bulunduğu sınıf düzeyinden bir düzey alttaki bir okuma metni okutulup kayıt altına alınarak yapılan değerlendirmelerden sonra öğrenci ile bu çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Öğretmeni ile görüşüldüğünde öğrencinin bu çalışmaya katılması konusunda ısrarcı olduğu gözlemlenmiştir.

Denekler arası Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Uygulanması

Bu araştırma denekler arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanmıştır. Eş zamanlı olarak altı öğrencinin davranışlarını gözlemlemek ve kaydetmek, daha fazla zaman ve uygulayıcı gerektirmesi nedeniyle araştırmacı açısından güçlüğe sebep olabileceği için çoklu başlama deseni yerine çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bununla birlikte çoklu başlama modelinin sınırlılıklarından olan uzun süre başlama düzeyi veri toplanması, çalışma grubunda ve uygulayıcı da bıkkınlığa neden olacağı göz önünde bulundurularak çoklu başlama yerine çoklu yoklama modeli seçilmiştir.

Sesli okuma düzeyine ilişkin başlama düzeyi verileri kararlı veri noktası elde edilinceye kadar üç kez toplanmıştır. Ancak okuduğunu anlama performansına ilişkin veriler başlama düzeyinde bir seferde toplanmıştır.

Araştırmada deneysel kontrol, deneklerin başlama düzeyinde gösterdikleri performansın öğretimden sonra değişip değişmediği belirlenerek sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan her öğrencinin performansı kendi içinde değerlendirilerek, dolayısıyla her bir öğrencinin kendi kontrolünü oluşturması sağlanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci, başlama düzeyi, uygulama oturumları ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarını içermektedir. Bu araştırmada koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi aynı ortamdaki birden fazla öğrencide incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin birbirinden bağımsız ancak benzer özellikler taşıması göz önünde bulundurulmuştur.

Öğrencilere başlama düzeyinde; Yanlış Analiz Envanteri ve Okuduğunu Anlama envanteri uygulanarak öğrencilerin okuma profilleri ve anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Uygulama düzeyinde ses farkındalığı, kelime tanıma-ayırt etme, okuduğunu anlama ve akıcı okuma çalışmaları uygulanmıştır. Uygulamalar İlköğretim Türkçe Programı'nın öngördüğü kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

Değerlendirme Oturumları; Öğrencilere ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde Yanlış Analiz Envanteri ve Okuduğunu Anlama Envanteri kullanılarak öğrencilerin okuma profili ve anlama düzeylerine ilişkin veri elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma güçlüğünün belirlenmesi için ses farkındalığı, kelime tanıma, sesli okuma performanslarına ilişkin veri toplamak amacıyla okuma güçlüğü tanılamaya yönelik *Yanlış Analiz Envanteri* kullanılmıştır. *Yanlış Analiz Envanteri* okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirlemede kullanılır. Metnin sesli olarak okunmasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisi, sessiz olarak okunduktan sonra da sorulan sorularla okuyucunun anlama düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bu envanter bilgilendiricidir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

1) Endişe Düzeyi: Bireyin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığını gösterir.
2) Öğretim Düzeyi: Bireyin istenilen şekilde okuması ve anlaması için bir öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade eder.
3) Serbest Düzey: Bireyin öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan, düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder (detaylı bilgi için bkz. Akyol, 2011, s. 98-107).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından "Eşek Arısının Başına Gelenler" isimli hikâye edici (210 kelimeden oluşan) metnin 103 kelimelik bir bölümü okutulmuştur. Araştırmacı, öğrencinin metni okuma süresini kaydetmiştir. Öğrenci okumaya devam ederken hatalı okuduğu yerler ve düzeltme

yaptığı yerler metin üzerinde işaretlenerek öğrencinin nasıl okuduğuna ilişkin alan notları alınmıştır.

Araştırmanın hem değerlendirme hem de öğretim sürecinde kullanılan metinler sınıf düzeyine göre hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Sınıf düzeyine göre metin türü sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Metin Türü Sayısı

Metin Türü	Hikâye Edici Metin	Bilgilendirici Metin
2. Sınıf	18	8

Bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretimi ve anlaşılması, yapılarından dolayı hikâye etmeye dayalı metinlerden daha zordur (Akyol, 2006). Bu nedenle sınıf düzeyine göre hikâye edici metinlerin sayısı bilgilendirici metinlerin sayısından daha fazladır.

Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını belirlemek için geliştirilen "Okuduğunu Anlama Envanteri" araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan literatür taraması sonucu elde edilen benzer okuduğunu anlama ölçme araçlarından (Kuruyer, 2014; Keskin,2012) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Öğrencilerin hem bilgilendirici hem de hikâye edici metin okumaları kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için de hikâye edici metne ait 5 tane basit anlama, 5 tane de derinlemesine anlama olmak üzere toplam 10 tane, bilgilendirici metne ait 6 basit anlama, 4 de derinlemesine anlama olmak üzere 10 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Basit anlama soruları, cevabı metin içerinde olan alt bilişsel süreçleri, derinlemesine anlama soruları ise üst bilişsel süreçleri içermektedir. Soruların oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca hem hikâye edici hem de bilgilendirici metne ait okuduğunu anlama soruları çalışma grubunun içinde bulunmadığı başka bir 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri soruları da belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden toplanan ön uygulama envanterleri değerlendirilmiştir.

Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemleri kullanılarak öğretim yapmak için ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplam 26 tane; hikâye edici (18) ve bilgilendirici (8) okuma metni seçilmiştir.

Öğretim sürecinde MEB tavsiyeli İlköğretim 100 Temel Eserden Seçme hikâye kitaplarından da yararlanılmıştır. Bu hikâyeler öğrencilere 1.sınıf düzeyine uygun niteliktedir. Öğrencilerden okumaları istenen kitap örnekleri Ek 24'te sunulmuştur.

Alan Notları

Araştırmacının uygulama esnasında ortamda dikkatini çeken gözlemlediği, duyduğu, deneyimlediği durumları, olayları hatırlatıcı kısa notlar halinde kaydetmesi alan notları olarak tanımlanmaktadır (Johnson,2014,s.82) Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme ve uygulama süreciyle ilgili alınan kısa notlardan yola çıkarak daha derinlemesine alan notları kaydedilmiştir. Uygulamayla ilgili alan notlarının yanı sıra çalışmanın altıncı alt problemini oluşturan uygulama ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmesi uygulamanın nitel boyutunu yansıtmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için başlama düzeyi, öğretim süreci ve izleme verilerine yer verilmiştir. Bunun için öğrencilerin okuma kayıtları deşifre edilmiş ve *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre puanlandırılmıştır.

Her bir öğrenciye, seçilen okuma metni bir kere sesli olarak okutturulmuş, öğrencilerin sesli okuma hataları tespit edilmiştir. Öğrenciden hikâye edici ve bilgilendirici metinle ilgili 20 tane okuduğunu anlama sorusunu cevaplandırması istenmiştir, verdikleri cevaplara göre okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde *Yanlış Analiz Envanteri ve Okuduğunu Anlama Envanteri'*nden elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki örneklem puanlarının dağılımlarının birbirinden manidar bir farklılık gösterip göstermediğini test etmede kullanılır (Balcı, 2009; Büyüköztürk, vd., 2006; Kalaycı, 2010). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında bilgi verici ve hikâye edici

metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama kapsamında okumanın 5 temel öğesi olan ses farkındalığı, fonetik çözümleme, kelime tanıma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma çalışmaları üzerinde durulmuştur.

Ses Farkındalığı - Fonetik Çözümleme Çalışmaları

Öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla harflerin karışık olarak sıralandığı bir tablo öğrencilere sunularak ses-harf uyumu sorgulanmıştır.

Ses farkındalığı çalışmaları kapsamında öğrencilere; verilen görselleri temsil eden kelimeleri yazma, kelimedeki sesi bulma, baştaki, ortadaki ve sondaki sesi fark etme, verilen sesle başlayan kelime yazma, verilen kelimenin son harfiyle başlayan yeni bir kelime söyleme gibi çalışmaları kapsayan etkinlikler yapılmıştır. Ses farkındalığı çalışmaları 6 ders saati sürmüştür. Her bir ders saati yaklaşık 40 dakika olarak belirlenmiştir. Ses Farkındalığı çalışmaları ile ilgili etkinlik örnekleri Ek 11 ve Ek 12'de sunulmuştur.

Hece ve Kelime Tanıma Çalışmaları

Öğrencilere hece ve kelime tanıma çalışmaları için çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Seslerden heceler oluşturma, Hecelerden kelime oluşturma, Kelimeleri hecelerine ayırma, verilen heceyle başlayan kelime türetme, kelimelerin eş anlamlılarını bulma, kelimedeki eksik harfleri tamamlama, kelimelerden cümleler oluşturma gibi etkinliklerin yanı sıra, hece ve kelime çalışmalarının başlangıcından itibaren farkındalık düzeyinin artışına oranla 1,2,3,4 ve 5 heceden oluşan kelime listelerinin sunulması. Kelime listeleri Temur'un (2006), çalışmasında 4. sınıf kelime listesinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Ayrıca kafiyeli oldukları için öğrencilerin ilgisini daha çok çeken ve kelimenin zihinlerinde kalıcılığını kolaylaştıran manilerden yararlanılmıştır. Hece ve kelime tanıma çalışmaları 16 ders saati sürmüştür. Her bir ders saati yaklaşık 40 dakika olarak belirlenmiştir. Hece ve Kelime Tanıma çalışmalarıyla ilgili etkinlik örnekleri Ek 13-23'te sunulmuştur.

Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışmaları

Kelime tanıma çalışmalarına metin üzerinde devam edilmiştir. Okuma çalışmalarına, öğrencilerin okuma düzeyleri belirlendikten sonra 2. sınıf düzeyindeki metinlerle başlanması uygun görülmüştür. Metin okuma süreci toplam 68 saat sürmüştür. Bu sürenin 10 saati okuduğunu anlama çalışmalarına ayrılmıştır. Her bir ders saati yaklaşık 40 dakika olarak belirlenmiştir.

Metinler Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2. sınıf düzeyine uygun görülen bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden seçilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan bilgilendirici ve hikâye edici metin örnekleri Ek 9-10'da sunulmuştur. Metin işlenirken aşağıdaki aşamalar dikkate alınmıştır.

Okuma Öncesi Yapılan Çalışmalar

Metindeki görsellerde ne görüyorsunuz?,Metinle ilgili görsel size neler anlatıyor? Metin hangi konuyla alakalı olabilir gibi sorular sorulur. Buradaki amaç, öğrencilerin görsel okuryazarlıklarından faydalanarak ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaktır. Görseli incelerken, resmin onlara ne hatırlattığını, resimde neler gördükleri ve metinle nasıl bir ilişkisi olduğunu açıklamalarına dikkat edilmiştir.

Okuma Sırasında Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerle birlikte metnin görselleri tartışıldıktan sonra öğretmenle örnek bir okuma yapar. Ardından metin kelime kelime öğretmen tarafından okunur, öğrenciler hep birlikte (koro halinde) tekrar eder. Öğrenciler sırayla metni bölüm bölüm okurlar. Öğrencilerin okumada güçlük yaşadıkları hissedildiği an öğretmen hemen devreye girer ve yardımcı olur. Öğrenciler okuma konusunda oldukça geride oldukları için okumalar öğrencilerin hızına göre ayarlanmaktadır. Ayrıca okuma sırasında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik tahminde bulunma stratejisinden yararlanılmıştır. Öğrenci metin okuma sırasında durdurularak bundan sonra neler olacağına dair tahminlerde bulunmuştur. Okumaya devam ettikçe tahminlerinin doğruluğu sorgulanmıştır.

Okuma Sonrasında Yapılan Çalışmalar

Metin okuma işi tamamlandıktan sonra, metinde geçen öğrencilerin okumada zorlandıkları kelimeler üzerinde tekrar tekrar okumalar yapılır. Kelimeler hecelerine ayrılarak analiz

edilir. Metinde geçen kelimeler, heceler ve ses birimlerine göre incelenir. Okuma çalışmalarının yanı sıra anlama becerilerinin gelişimi üzerine ayrılan ders saatleri içerisinde öğrenciye metnin ana fikrini bulma ve özetleme yapma gibi anlama stratejileri de kullanılmıştır.

Akıcı Okuma Çalışmaları

Akıcı okuma bireyin okuma sırasında imla ve noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş yapmadan, tekrarlamadan, ifadelere uygun bir şekilde konuşurcasına okumasıdır. Uygulama sürecinde öğrencilerin okuma seviyeleri dikkate alınarak akıcı okumada dikkat etmeleri gereken noktalarda uyarılmış ve istenen şekilde okumaları için öğretim yapılmıştır. Metin okuma süresinin 10 saati akıcı okuma çalışmalarına ayrılmıştır.

Uygulama süreci toplam 90 ders saati olarak belirlenmiş olup, her bir ders saati 40 sürmüştür. Uygulama planı Ek 25'te sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte kullanımının zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı; koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte kullanımının zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında bilgi verici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?
5. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında hikâye edici metinlerde

öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?

6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nedir?

Uygulama Öncesi Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Koro, yardımlı ve tekrarlı okuma yöntemiyle öğretime başlamadan önce her bir öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama seviyelerine ilişkin başlama düzeyi verileri bu başlık altında sunulmuştur. Birinci alt probleme ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilere 4. sınıf düzeyinde hikâye edici ve bilgilendirici birer metin okutulmuştur. Öğrenciler *Küçük Limon Ağacı* başlıklı hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü, *Safranbolu Evleri* başlıklı bilgilendirici metnin ise 74 kelimelik bölümünü okumuşlardır. Elde edilen verilerden okuma hızı, okuma hataları belirlenmiş ve metinlerle ilgili okuduğunu anlama testi verilerek alınan cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin tespitlerde bulunulmuştur.

Öğrenci 1'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 1'in Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci 1 hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 1'in hikâye edici metne ait hataları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Uygulama Öncesi Öğrenci 1 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	adamın	adamı	13	küçümser	küçümeser
2	iki	ki	14	tepeden	tepadan
3	açan	ağaç	15	bakardı	kadardı
4	apartmanlara	apartamanlara	16	sahibi de	sahipte
5	hapsedilmiş	hepsidilmiş	17	ağacından	ağacında
6	insanlara	insanlar	18	ağaç	ağacı
7	baharın	baharı	19	gidişle	gidişere
8	müjdelerdi	müşteriydi	20	yüzden	yüzde
9	ağaçlarından	ağaçlarında	21	de	-
10	diğerinden	diğeride	22	bakımını	bakımın
11	cılız	çılız	23	yapmayı	yapayı
12	şekilsizdi	şekilsidi	24	istemezdi	istemesidi
					Toplam Hata Sayısı:**24**

Tablo 6'da hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 1'in 81 kelimelik metinde 24 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci1'in kelime tanıma yüzdesi 57/81= % 70,37'dir.

Ayrıca Öğrenci 1'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 16 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1'in Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 1'in bilgilendirici metne ait hataları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Uygulama Öncesi Öğrenci 1 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	Safranbolu	safarbolu	15	örneği	önnegi
2	arkadaşlar	arkadaşlarım	16	Safranbolu	sıfranbolu
3	bulunmayan	bulunmaya	17	tanıştırmak	taşınmak
4	kıyılar	kızila	18	Safranbolu	safarbolu
5	dağlar	dağlara	19	evleri	evi
6	peri	per	20	kültürünün	kütlünün

7	doğal	doğru	21	nedenle	neden
8	güzelikler	güzelliklere	22	evleri	evi
9	şirin	şiyri	23	bilgiye	bilgiyle
10	kasabalarımız	kasbalarımız	24	yörenin	yöreni
11	vardır	verdir	25	ikliminden	ikiliminde
12	sizleri	sizler	26	başlayarak	başarıyla
13	geleneksel	gelenksel	27	geleneklerin	gereklini
14	mimarisinin	mimarisi			
					Toplam Hata Sayısı:**27**

Tablo 7'de bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 1'in 75 kelimelik metinde 27 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmalıdır.

Öğrenci1'in kelime tanıma yüzdesi 48/75= % 64'tür.

Ayrıca Öğrenci 1'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 33 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1'in Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi

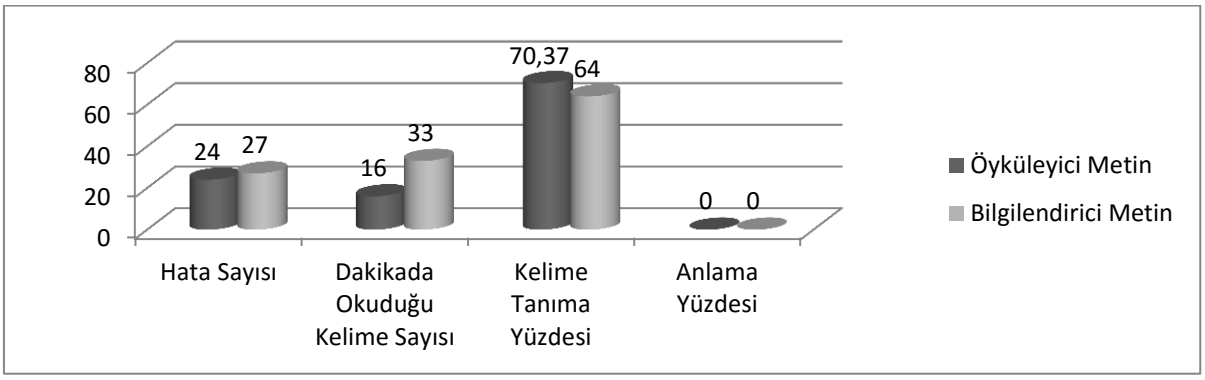
Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Küçük Limon Ağacı adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 1, hikâye edici metne ait sorulardan hiçbirine cevap verememiştir. Aldığı puan 0'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 0*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1'in Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 1, bilgilendirici metne ait

sorulardan hiçbirine cevap verememiştir. Aldığı puan 0'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 0*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1'in metin türüne göre okuma ve anlama düzeyi Grafik 1'de gösterilmektedir.



Grafik 1. Metin Türüne Göre Öğrenci 1'in Okuma ve Anlama Düzeyi

Grafik 1 incelendiğinde; Öğrenci 1'in hikâye edici metindeki kelime hata sayısı ve dakikadaki hızı bilgilendirici metne göre daha düşük ancak kelime tanıma yüzdesi hikâye edici metinde daha yüksektir. Bununla birlikte hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin anlama yüzdesi ise sıfırdır.

Öğrenci 2'ye İlişkin Bulgular

Öğrenci 2'nin Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci 2 hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 2'nin hikâye edici metne ait hataları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Uygulama Öncesi Öğrenci 2 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	dikilen	dikileni	10	hapsedilmiş	-
2	açan	ağaç	11	müjdelerdi	müjdeledi
3	bahçenin	-	12	ağaçlarından	ağacında
4	havasını	-	13	fırsatta	fırsatında
5	bir	-	14	ağacından	ağaçlarından
6	anda	-	15	görünüyordu	yürünüyordu
7	değiştirir	-	16	onu	ona
8	ve	-	17	pek	-
9	apartmanlara	-			
					Toplam Hata Sayısı: **17**

Tablo 8'de hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 2'nin 81 kelimelik metinde 17 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır

Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi 64/81= % 79,01'dir.

Ayrıca Öğrenci 2'nin okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 31 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2'nin Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 2'nin bilgilendirici metne ait hataları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Uygulama Öncesi Öğrenci 2 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	Safranbolu	sarfanboylu	8	tanıştırmak	tanışmak
2	kıyılar	kırılan	9	yapılarıdır	yapılardır
3	ulaşılmaz	ulaşılmaz	10	yörenin	yönteminin
4	kasabalarımız	kasbolarımız	11	ikliminden	ikiminden
5	mimarisinin	misafirlerine	12	ekonomisini	ekonomisi
6	en	ne	13	tanıyalım	tanıyorlardı
7	Safranbolu	sarfanbolu			
					Toplam Hata Sayısı: **13**

Tablo 9'da bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 1'in 75 kelimelik metinde 13 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmalıdır.

Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi 62/75= % 82,66'dır.

Ayrıca Öğrenci 2'nin okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 28 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

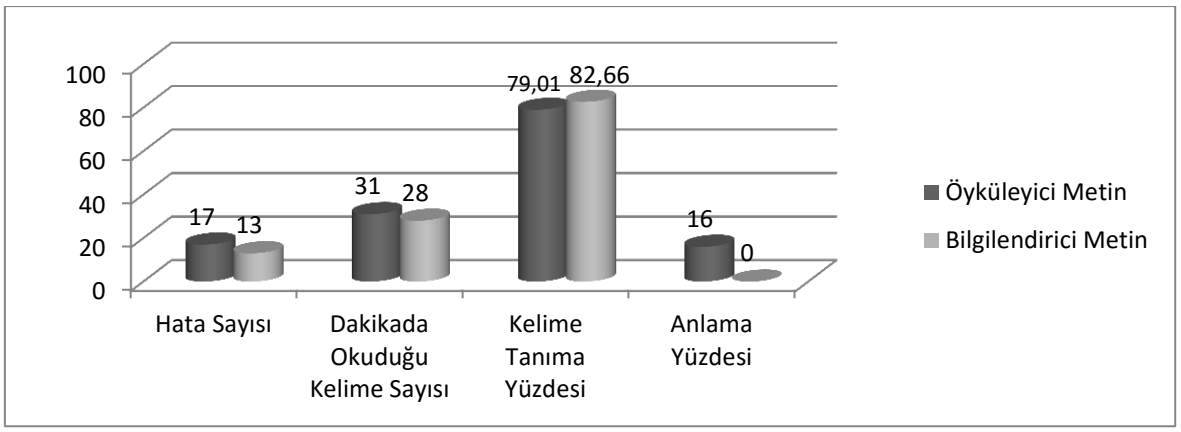
Öğrenci 2'nin Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Küçük Limon Ağacı adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 2, hikâye edici metne ait 2 soruya cevap vermiştir. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 16*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2'nin Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 2,bilgilendirici metne ait sorulardan hiçbirine cevap verememiştir. Aldığı puan 0'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 0*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2'nin metin türüne göre okuma ve anlama düzeyi Grafik 2'de gösterilmektedir.



Grafik 2. Metin Türüne Göre Öğrenci 2'nin Okuma ve Anlama Düzeyi

Grafik 2 incelendiğinde; Öğrenci 2'nin hikâye edici metindeki kelime hata sayısı ve dakikadaki hızı bilgilendirici metne göre daha fazla ancak kelime tanıma yüzdesi bilgilendirici metinde daha yüksektir. Bununla birlikte hikâye edici metindeki anlama

yüzdesi bilgilendirici metindeki anlama yüzdesinden daha fazladır.

Öğrenci 3'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 3'ün Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci 3 hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 3'ün hikâye edici metne ait hataları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Uygulama Öncesi Öğrenci 3 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	bahçenin	çiçeklerin	7	fırsatta	versatta
2	havasını	yuvası	8	onu	ona
3	bir	iki	9	küçümser	küçümse
4	müjdelerdi	müjdelerin	10	görünüyordu	börunuyordu
5	diğerinden	diğerlerinden	11	kuruyup	kurşup
6	şekilsizdi	şekilsiz	12	sulamaz	salamaz
					Toplam Hata Sayısı: **12**

Tablo 10'da hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 3'ün 81 kelimelik metinde 12 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır

Öğrenci 3'ün kelime tanıma yüzdesi 69/81= % 85'dir.

Ayrıca Öğrenci 3'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 32 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 3'ün bilgilendirici metne ait hataları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Uygulama Öncesi Öğrenci 3 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	Safranbolu	safrabolu	9	yaşamaya	yaşayan
2	evleriyle	evlerinle	10	eden	edan
3	şirin	şerin	11	Safranbolu	safrabolu
4	kasabalarımız	kasabamız	12	hakkında	haykkında
5	Safranbolu	safrabolu	13	ikliminden	ikliminde
6	Safranbolu	safrabolu	14	kültürünü	kültürünü
7	oluşan	uluşan	15	ekonomisini	ekonomisi
8	günümüzde	güzümüzde			
					Toplam Hata Sayısı:**15**

Tablo 11'de bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 3'ün 75 kelimelik metinde 15 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi = Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmalıdır.

Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi 60/75= % 80'dir.

Ayrıca Öğrenci 3'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 28 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi

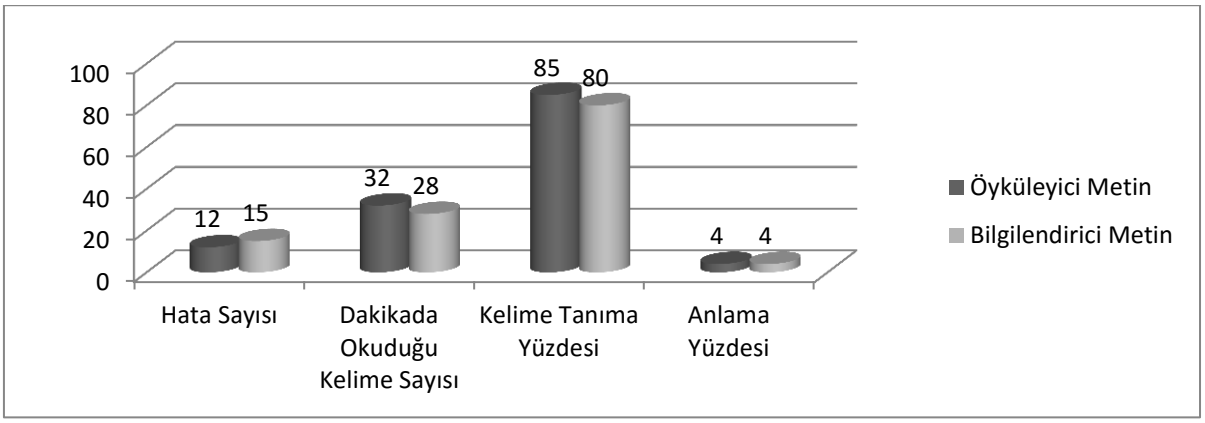
Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Küçük Limon Ağacı adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 3, hikâye edici metne ait 1 soruya cevap vermiştir. Aldığı puan 1'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 4*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit

düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 3, bilgilendirici metne ait sorulardan birine cevap vermiştir. Aldığı puan 1'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 4*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün metin türüne göre okuma ve anlama düzeyi Grafik 3'te gösterilmektedir.



Grafik 3. Metin Türüne Göre Öğrenci 3'ün Okuma ve Anlama Düzeyi

Grafik 3 incelendiğinde; Öğrenci 3'ün hikâye edici metindeki kelime hata sayısı bilgilendirici metne göre daha az, dakikadaki hızı ve kelime tanıma yüzdesi hikâye edici metinde daha yüksektir. Bununla birlikte hikâye edici metindeki anlama yüzdesi ve bilgilendirici metindeki anlama yüzdesi aynı orandadır.

Öğrenci 4'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 4'ün Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci 4 hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 4'ün hikâye edici metne ait hataları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Uygulama Öncesi Öğrenci 4 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	adamının	adamı	6	tepeden	temeden
2	çiçekleri	çinarleri	7	ağacından	ağacıdan
3	değiştirir	değiştirin	8	ona	ana
4	müjdelerdi	muşdelerdi	9	kuruyup	kuruyor
5	cılız	çılız	10	yüzden	yüsden
					Toplam Hata Sayısı: **10**

Tablo 12'de hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 4'ün 81 kelimelik metinde 10 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 4'ün kelime tanıma yüzdesi 71/81= % 87,65'tir.

Ayrıca Öğrenci 4'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 23 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4'ün Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 4'ün bilgilendirici metne ait hataları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Uygulama Öncesi Öğrenci 4 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	safranbolu	saflanbölü	8	Safranbolu	saflanbölü
2	kıyılar	kıyılan	9	hakkında	haykırda
3	ulaşılmaz	ulaştırmaz	10	olabilmek	olbmek
4	dağlar	değler	11	yörenin	yöreni
5	Safranbolu	saflanbölü	12	başlayarak	başkayarak
6	Safranbolu	saflanbölü	13	ekonomisini	ekonamisini
7	yaşamaya	yaşatmaya	14	yakından	yakında
					Toplam Hata Sayısı: **14**

Tablo 13'te bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 4'ün 75 kelimelik metinde 14 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime

tanıma yüzdesi hesaplamak için “Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı” formülü kullanılmalıdır.

Öğrenci 4’ün kelime tanıma yüzdesi 61/75= % 81,33’tür.

Ayrıca Öğrenci 4’ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 20 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

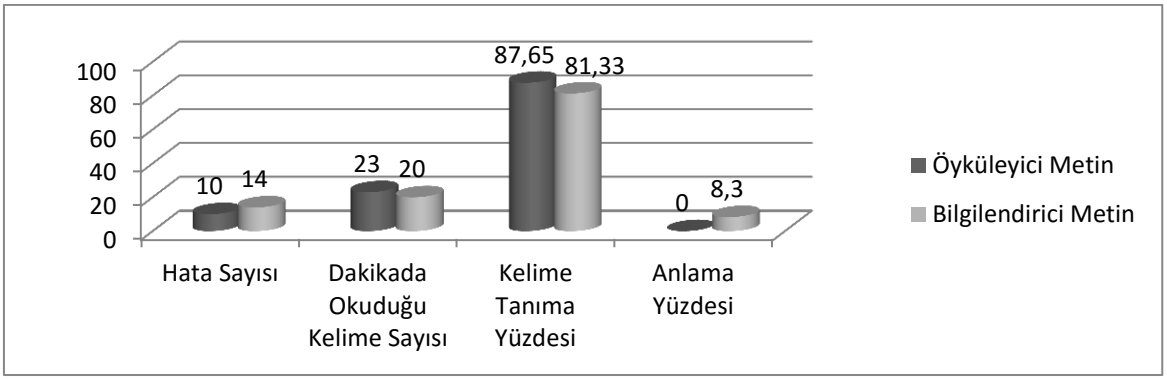
Öğrenci 4’ün Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Küçük Limon Ağacı adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25’tir. Öğrenci 4, hikâye edici metne ait hiçbir soruya cevap vermiştir. Aldığı puan 0’dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi “*% 0*” olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4’ün Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24’tür. Öğrenci 4, bilgilendirici metne ait sorulardan birine cevap vermiştir. Aldığı puan 2’dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi “*% 8,3*” olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4’ün metin türüne göre okuma ve anlama düzeyi Grafik 4’te gösterilmektedir.



Grafik 4. Metin Türüne Göre Öğrenci 4'ün Okuma ve Anlama Düzeyi

Grafik 4 incelendiğinde; Öğrenci 4'ün hikâye edici metindeki kelime hata sayısı bilgilendirici metne göre daha az, dakikadaki okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesi hikâye edici metinde daha yüksektir. Ancak anlama yüzdesi bilgilendirici metinde daha yüksektir.

Öğrenci 5'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 5'in Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci 5 hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 5'ün hikâye edici metne ait hataları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Uygulama Öncesi Öğrenci 5 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	vardı	vardır	7	müjdelerdi	müjdelerden
2	ayı	ayında	8	onu	ona
3	bahçenin	baççenin	9	ev	em
4	apartmanlara	apartmanların	10	kesmiş	kesmişti
5	insanlara	insanları	11	ümit	ümit
6	geldiğini	geldiği			
					Toplam Hata Sayısı: **11**

Tablo 14'te hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 5'in 81 kelimelik metinde 11 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesi 70/81= % 86,41'dir.

Ayrıca Öğrenci 5'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 78 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi Endişe Düzeyi olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5'in Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 5'in bilgilendirici metne ait hataları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Uygulama Öncesi Öğrenci 5 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	Safranbolu	safrabolu	11	nedenle	neden
2	evleri	evle	12	bu	buna
3	peribacaları	peribacalar	13	Safranbolu	safrabolu
4	şirin	şiri	14	evleri	evler
5	sizleri	sizler	15	bilgiye	bilgi
6	mimarisinin	mimarsinan	16	bu	buna
7	Safranbolu	safrabolu	17	kültürünü	kültürünün
8	tanıştırmak	taşındırmak	18	ekonomisini	ekonomisi
9	safranbolu	safrabolu	19	geleneklerini	gelenekleri
10	yapılarıdır	yapılardır			
					Toplam Hata Sayısı: **19**

Tablo 15'te bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 4'ün 75 kelimelik metinde 19 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmalıdır.

Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesi 56/75= % 74,66'dır.

Ayrıca Öğrenci 5'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 61 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5'in Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi

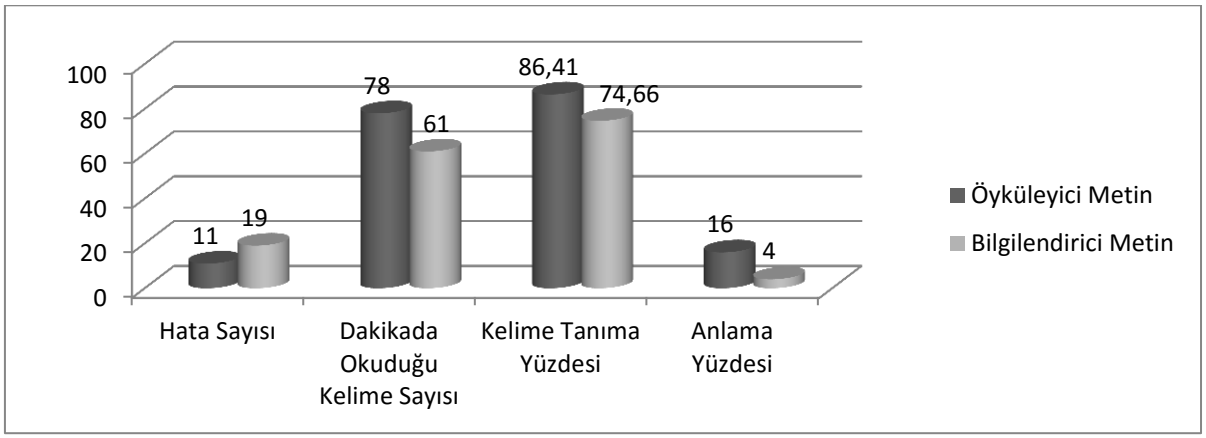
Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Küçük Limon Ağacı adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde

anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 5, hikâye edici metne ait sorulardan ikisine cevap vermiştir. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 16*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5'in Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 5, bilgilendirici metne ait sorulardan birine cevap vermiştir. Aldığı puan 1'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 4*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5'in metin türüne göre okuma ve anlama düzeyi Grafik 5'te gösterilmektedir.



Grafik 5. Metin Türüne Göre Öğrenci 5'in Okuma ve Anlama Düzeyi

Grafik 5 incelendiğinde; Öğrenci 5'in hikâye edici metindeki kelime hata sayısı bilgilendirici metne göre daha az, dakikadaki okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesi hikâye edici metinde daha yüksektir. Bununla birlikte anlama yüzdesi hikâye edici metinde daha yüksektir.

Öğrenci 6'ya İlişkin Bulgular

Öğrenci 6'nın Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci 6 hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 6'nın hikâye edici metne ait hataları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Uygulama Öncesi Öğrenci 6 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	küçük	kutu	34	yüzden	uyuzdan
2	zengin	zerrin	35	büyük	büyüç
3	iş	is	36	ağaç	eğeç
4	adamının	adamın	37	fırsatta	fetinde
5	bahçesinde	başına	38	küçümser	kuçumasarsar
6	dikilen	için	39	tepeden	topadan
7	iki	il	40	sahibi	-
8	yan	yen	41	de	-
9	ayı	aç	42	küçük	-
10	sonlarında	-	43	boylu	-
11	açan	-	44	limon	-
12	limon	-	45	ağacından	-
13	çiçekleri	-	46	ümit	-
14	bütün	-	47	kesmiş	-
15	bahçenin	-	48	görünüyordu	-
16	havasını	-	49	ona	-
17	bir	-	50	göre	-
18	anda	-	51	ağaç	-
19	değiştirir	-	52	bu	-
20	ve	-	53	gisişle	-
21	apartmanlara	-	54	kuruyup	-
22	hapsedilmiş	-	55	ölecekti	-
23	insanlara	-	56	bu	-
24	baharın	-	57	yüzden	-
25	geldiğini	-	58	de	-
26	müjdelerdi	-	59	onu	-
27	ancak	-	60	fazla	-
28	limon	-	61	sulamaz	-
29	ağaçlarından	-	62	ve	-
30	biri	-	63	bakımını	-
31	diğerinden	-	64	yapmayı	-
32	cılız	araz	65	pek	-
33	şekilsizdi	şekelleri	66	istemezdi	-
					Toplam Hata Sayısı:**66**

Tablo 16'da hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 6'nın 81 kelimelik metinde 66 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 6'nın kelime tanıma yüzdesi 15/81= % 18,51'dir.

Ayrıca Öğrenci 6'nın okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 11 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi Endişe Düzeyi olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 6'nın bilgilendirici metne ait hataları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Uygulama Öncesi Öğrenci 6 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	Safranbolu	safanolmuş	33	Safranbolu	sefronlu
2	sevgili	sevili	34	yüzlerce	yüzkere
3	arkadaşlar	kadalar	35	yıllık	yılık
4	ülkemizde	ülkede	36	zamanda	zamandan
5	dünyanın	dünyaların	37	kent	kenit
6	hiçbir	hecinde	38	kültürünün	çültünün
7	yerinde	yerinden	39	günümüzde	çünümüze
8	bulunmayan	bulmalaya	40	yaşamaya	-
9	kıyılar	kıyalar	41	devam	-
10	ulaşılmaz	ulanız	42	eden	-
11	peri	beri	43	yapılarıdır	-
12	bacaları	nnknkn	44	bu	-
13	gibi	-	45	nedenle	-
14	doğal	boğal	46	Safranbolu	-
15	güzellikler	cüzelleri	47	evleri	-
16	evleriyle	evlerinde	48	hakkında	-
17	şirin	şeyin	49	yeterli	-
18	kasabalarımız	kasalar	50	bilgiye	-
19	da	oda	51	sahip	-
20	sizleri	-	52	olabilmek	olmak
21	geleneksel	-	53	için	-
22	Türk	-	54	bu	-
23	mimarisinin	-	55	yörenin	yönenin

24	en	-	56	ikliminden	içimden
25	güzel	-	57	başlayarak	basayaral
26	örneği	-	58	kültürünü	kurulu
27	olan	-	59	ekonomisini	olmasını
28	Safranbolu	-	60	geleneklerini	geliklerini
29	evleri	-	61	daha	baha
30	ile	-	62	yakından	-
31	tanıştırmak	-	63	tanıyalım	tanıyorum
32	istiyoruz	istiyor		Toplam Hata Sayısı: **63**	

Tablo 17'de bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde Öğrenci 6'nın 75 kelimelik metinde 63 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmalıdır.

Öğrenci 6'nın kelime tanıma yüzdesi 12/75= % 16'dır.

Ayrıca Öğrenci 6'nın okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 10 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi

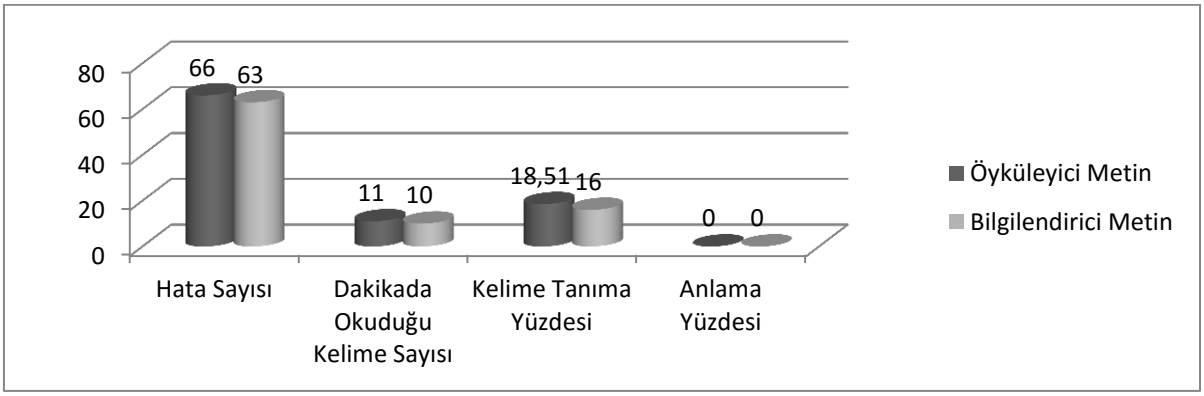
Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Küçük Limon Ağacı adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 6, hikâye edici metne ait sorulardan hiçbirine cevap verememiştir. Aldığı puan 0'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 0*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları

cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 6, bilgilendirici metne ait sorulardan hiçbirine cevap verememiştir. Aldığı puan 0'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 0*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın metin türüne göre okuma ve anlama düzeyi Grafik 6'da gösterilmektedir.



Grafik 6. Metin Türüne Göre Öğrenci 6'nın Okuma ve Anlama Düzeyi

Grafik 6 incelendiğinde; Öğrenci 6'nın hikâye edici metindeki kelime hata sayısı bilgilendirici metne göre daha fazla, dakikadaki okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesi hikâye edici metinde daha yüksektir. Bununla birlikte anlama yüzdesi hem hikâye edici metinde hem de bilgilendirici metinde sıfırdır.

Uygulama öncesi öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeyleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyi

		Okuma Düzeyi				***Anlama Düzeyi***	
Öğrenci	Metin Türü	Toplam Kelime Sayısı	Hatalı okuduğu Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi
Öğrenci 1	Bilgilendirici	81	27	% 64	33	0	% 0
	Hikâye Edici	75	24	% 70,37	16	0	% 0
Öğrenci 2	Bilgilendirici	81	13	% 82,66	28	0	% 0
	Hikâye Edici	75	17	%79,01	31	4	% 16
Öğrenci 3	Bilgilendirici	81	15	% 80	28	1	% 4
	Hikâye Edici	75	12	% 85	32	1	% 4

Öğrenci 4	Bilgilendirici	81	14	% 81,33	20	2	% 8,3
	Hikâye Edici	75	10	% 87,65	23	0	% 0
Öğrenci 5	Bilgilendirici	81	19	% 74,66	61	1	% 4
	Hikâye Edici	75	11	% 86,41	78	1	% 4
Öğrenci 6	Bilgilendirici	81	63	% 16	10	0	% 0
	Hikâye Edici	75	66	% 18,51	11	0	% 0

Tablo 18'de öğrencilere 75 kelimeden oluşan bilgilendirici metin ve 81 kelimeden oluşan hikâye edici metin ile ilgili akıcı okuma ve anlama düzeyleri sunulmuştur. Veriler incelendiğinde öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerinin tüm öğrencilerde Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Uygulama Sırası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 6 öğrencinin de okuma ve okuduğunu anlama seviyelerinin 2. Sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı 12 hafta süren öğretim programı uygulanmıştır. Uygulamada ilkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilere seviyelerine uygun hikâye kitapları verilerek okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunulmuştur. Öğrencilere her hafta bir kitap verilerek veli gözetiminde okuma yapmaları istenmiştir. Hikâye kitabını evde okuyan öğrenciler araştırmacı gözetiminde tekrar okuma yapmışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin hikâye kitabı okuma sürecini de kayıt altına almıştır. Öğrencilerdeki gelişimi görmek amacıyla koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulandığı öğretimin 45 saati sonunda bir ara değerlendirme yapılmıştır.

Her bir öğrencinin uygulama sürecine ilişkin verileri tablolar ve grafikler halinde bu bölümde sunulmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır? sorusuna yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilere uygulama öncesinde okutulan 4. sınıf düzeyindeki bilgilendirici metin uygulama sürecinin 45 saati sona erdiğinde ve uygulama sürecinin sonunda tekrar okutulmuştur. Öğrenciler *Safranbolu Evleri* başlıklı bilgilendirici metnin 74 kelimelik bölümünü okumuşlardır. Elde edilen verilerden okuma hızı, okuma hataları belirlenmiş ve metinlerle ilgili okuduğunu anlama testi verilerek alınan cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi gelişimine ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Ön değerlendirmede öğrencilerin hata sayısı, hatalı okunan kelimelerle ilgili veriler ve öğrencilerin bilgilendirici metin anlama düzeyiyle ilgili veriler birinci alt problem ilişkin bulgular başlığı altında verildiğinden dolayı bu bölümde sadece uygulama sırası ve sonrasına ait akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin veriler sunulmuştur. Ancak öğrencilerin bilgilendirici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi gelişim durumunun tespitinde ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme verilerinin karşılaştırılması grafiklerde yer almıştır.

Öğrenci 1'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 1'in Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 1'in uygulama sırası ve sonrası bilgilendirici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 1 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	Safranbolu	safbolu	1	sizleri	sizler
2	kasabalarımız	kasaplarımız	2	Safranbolu	safarbolu
3	sizleri	sizler	3	istiyoruz	istiyor
4	Safranbolu	safbolu	4	Safranbolu	safarbolu
5	yapılarıdır	yapılardandır	5	evleri	evler
6	Safranbolu	sanbolu	6	zamanda	zaman
7	bilgiye	bilgiyle	7	yaşamaya	yaşama
8	ikliminden	iklimden	8	yapılarıdır	yapılardır
9	kültürünü	kültürünün	9	Safranbolu	safarbolu
			10	yeterli	yeteri
			11	ikliminden	ikliminde
Toplam Hata Sayısı: **9**			Toplam Hata Sayısı: **11**		

Tablo 19'da bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 1'in 75 kelimelik metinde 9 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 1'in kelime tanıma yüzdesi 66/75= % 88'dir.

Ayrıca Öğrenci 1'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 30 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 19'da yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 1'in 75 kelimelik bilgilendirici metinde 11 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 1'in kelime tanıma yüzdesi 66/75= % 85,33'tür.

Ayrıca Öğrenci 1'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 48 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

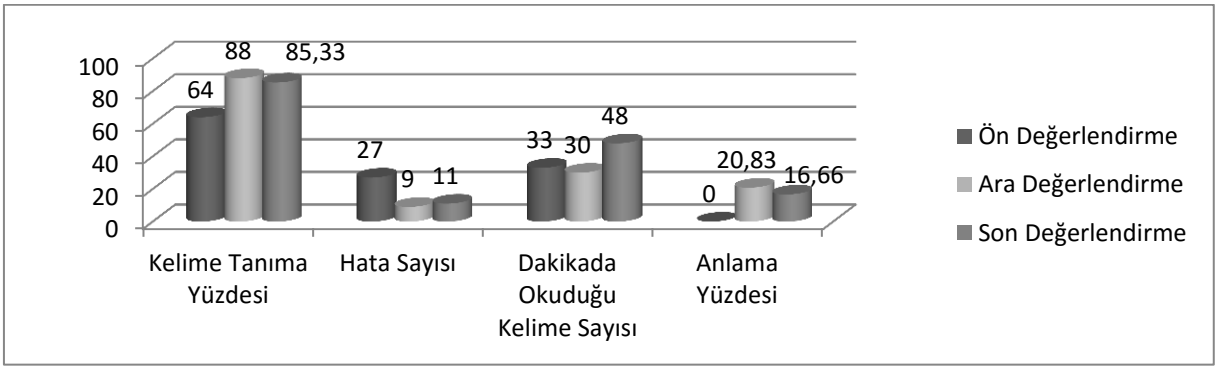
Öğrenci 1'in Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 1, ara değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından birini tam, 3'ünü kısmen cevaplarken, derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 5'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 20,83*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1, son değerlendirmede ise bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından ikisini tam olarak cevaplarken, derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap

verememiştir. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 16,66*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1'in bilgilendirici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 7'de gösterilmektedir.



Grafik 7. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 1'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 7 incelendiğinde genel olarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesinde artış olduğu, okuduğu hatalı kelime sayısında azalma olduğu ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Son değerlendirmede ara değerlendirmeye göre okunan hatalı kelime sayısındaki artışın dolayısıyla kelime tanıma yüzdesindeki düşüşün öğrencinin sınav anında heyecanlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci 2'ye İlişkin Bulgular

Öğrenci 2'nin Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 2'nin uygulama sırası ve sonrası bilgilendirici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 2 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	yapılarıdır	yapılardır	1	kasabalarımız	kasabamız
2	yörenin	yönenin	2	örneği	örnek
3	ikliminden	ikliminde	3	yapılarıdır	yapılardır
Toplam Hata Sayısı: **3**			Toplam Hata Sayısı: **3**		

Tablo 20'de bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 1'in 75 kelimelik metinde 3 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi 72/75= % 96'dır.

Ayrıca Öğrenci 2'nin okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 48 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 20'de yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 2'nin 75 kelimelik bilgilendirici metinde 3 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi 72/75= % 96'dır.

Ayrıca Öğrenci 2'nin okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 53 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

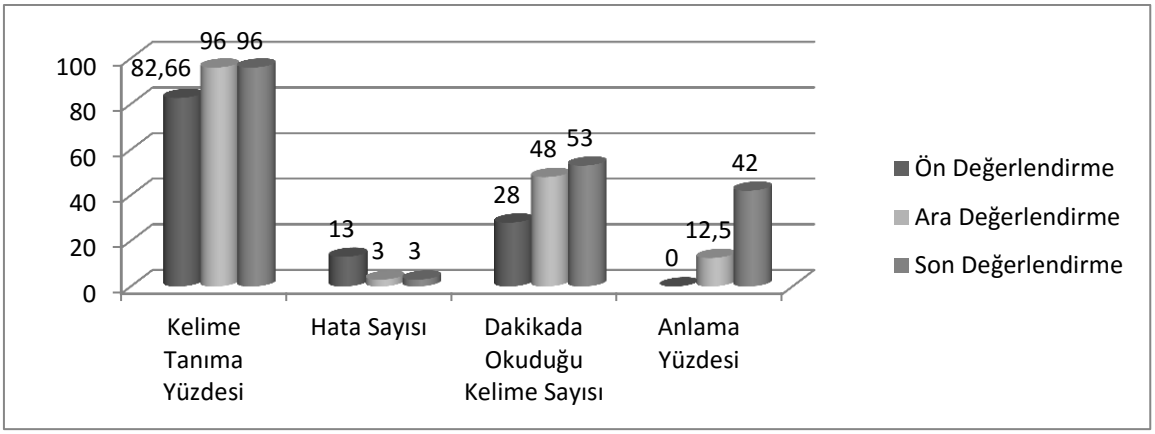
Öğrenci 2'nin Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik

sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 2, ara değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından ikisini kısmen cevaplarken, derinlemesine anlama sorularından birini kısmen cevaplamıştır. Aldığı puan 3'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 12,50*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2, son değerlendirmede ise bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından dördünü tam olarak cevaplarken, birini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından birine kısmen cevap vermiştir. Aldığı puan 10'dur. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 42*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2'nin bilgilendirici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 8'de gösterilmektedir.



Grafik 8. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 2'nin Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 8 incelendiğinde; Öğrenci 2'nin genel olarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesinde ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olduğu, okuduğu hatalı kelime sayısında azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir.

Öğrenci 3'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 3'ün Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 3'ün uygulama sırası ve sonrası bilgilendirici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 3 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	safranbolu	safrabolu	1	Safranbolu	safrabolu
2	kıyılar	kıyıları	2	bulunmayan	bulunamayan
3	dağlar	dağları	3	ulaşılmaz	ulaşılmayan
4	mimarisinin	mimari	4	mimarisinin	mimarı
5	safranbolu	safrabolu	5	Safranbolu	safrabolu
6	safranbolu	safrabolu	6	Safranbolu	safrabolu
7	ikliminden	ikliminde	7	yıllık	iyilik
8	kültürünü	kültürün	8	günümüzde	yüzümüzde
			9	Safranbolu	safrabolu
Toplam Hata Sayısı: **8**			Toplam Hata Sayısı: **9**		

Tablo 21'de bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 3'ün 75 kelimelik metinde 8 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 3'ün kelime tanıma yüzdesi 67/75= % 89,33'tür.

Ayrıca Öğrenci 3'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 37 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 21'de yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 3'ün 75 kelimelik bilgilendirici metinde 9 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 3'ün kelime tanıma yüzdesi 66/75= % 88'dir.

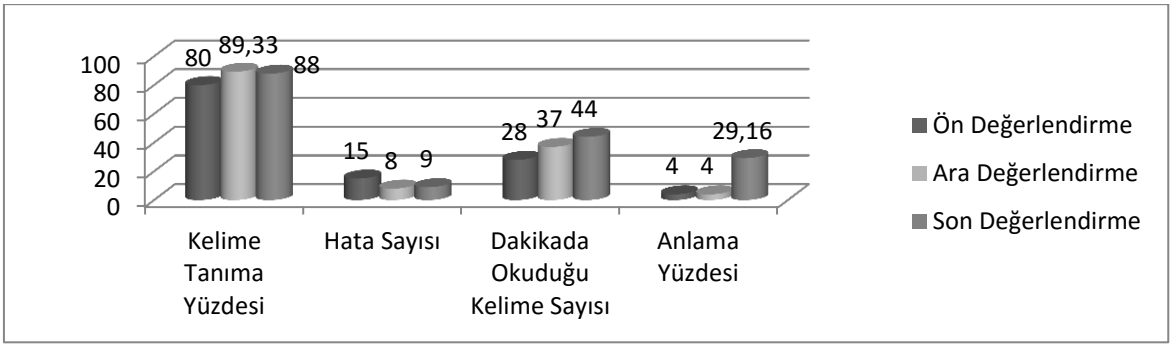
Ayrıca Öğrenci 3'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 44 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 3, ara değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından birini kısmen cevaplarken, derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 1'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 4*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3, son değerlendirmede ise bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından üçünü tam olarak cevaplarken, birini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 7'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 29,16*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün bilgilendirici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 9'da gösterilmektedir.



Grafik 9. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 3'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 9 incelendiğinde; Öğrenci 3'ün genel olarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesinde artış olduğu, okuduğu hatalı kelime sayısında azalma olduğu ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir. Son değerlendirmeye göre ara değerlendirmede kelime tanıma yüzdesinin fazla olmasının ve okunan hatalı kelime sayısındaki azlığın öğrencinin hızlı okuma kaygısından

kaynaklandığı düşünülmektedir. Değerlendirme anının kaydedildiği video bu görüşü desteklemektedir.

Öğrenci 4'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 4'ün Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 4'ün uygulama sırası ve sonrası bilgilendirici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 4 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	dağlar	değler	1	kasabalarımız	kasabalarımızın
2	vardır	vardı	2	mimarisinin	mimarısının
3	mimarisini	mimarısının			
4	ekonomisini	ekonamisini			
Toplam Hata Sayısı: **4**			Toplam Hata Sayısı: **2**		

Tablo 22'de bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 4'ün 75 kelimelik metinde 4 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 4'ün kelime tanıma yüzdesi 71/75= % 94,66'dır.

Ayrıca Öğrenci 4'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 29 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 22'de yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 4'ün 75 kelimelik bilgilendirici metinde 2 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 4'ün kelime tanıma yüzdesi 73/75= % 97,33'tür.

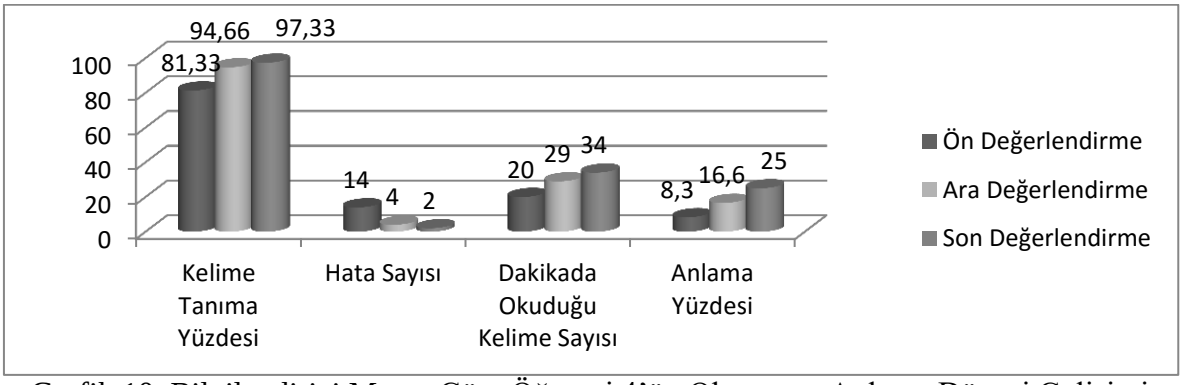
Ayrıca Öğrenci 4'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 34 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4'ün Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 4, ara değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından ikisini kısmen cevaplarken, birini tam olarak cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 16,60*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4, son değerlendirmede ise bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından üçünü tam olarak cevaplarken, diğer üçünü cevaplayamamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 6'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 25*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4'ün bilgilendirici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 10'da gösterilmektedir.



Grafik 10. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 4'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 10 incelendiğinde; Öğrenci 4'ün kelime tanıma yüzdesinde ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olduğu ve okuduğu hatalı kelime sayısında azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir.

Öğrenci 5'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 5'in Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 5'in uygulama sırası ve sonrası bilgilendirici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 5 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	Safranbolu	safrabolu	1	Safranbolu	safrabolu
2	güzellikler	güzellikleri	2	sizleri	sizler
3	sizleri	sizlere	3	mimarisinin	mimarsinin
4	Safranbolu	safrabolu	4	Safranbolu	safrabolu
5	istiyoruz	istiyorum	5	yapılarıdır	yapılardır
6	Safranbolu	safrabolu	6	Safranbolu	safrabolu
7	Safranbolu	safrabolu	7	evleri	evler
8	kültürünü	kültürün	8	ikliminden	ikliminde
Toplam Hata Sayısı: **8**			Toplam Hata Sayısı: **8**		

Tablo 23'te bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 5'in 75 kelimelik metinde 8 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesi 67/75= % 89,33'tür.

Ayrıca Öğrenci 5'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 67 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi*olarak belirlenmiştir.

Tablo 23'te yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 5'in 75 kelimelik bilgilendirici metinde 8 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesi 67/75= % 89,33'tür.

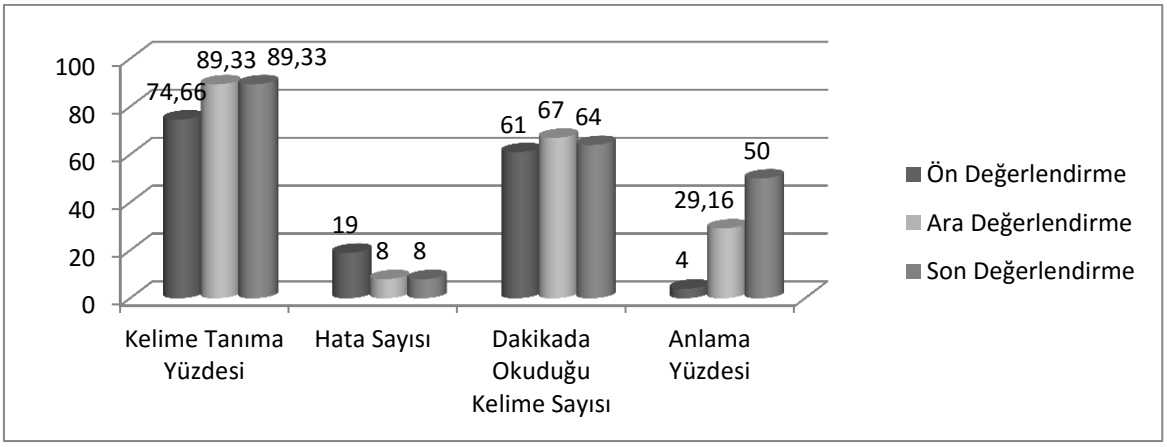
Ayrıca Öğrenci 5'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 64 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5'in Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 5, ara değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından ikisini kısmen cevaplarken, birini tam olarak cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından birine kısmen cevap vermiştir. Aldığı puan 7'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 29,16*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5, son değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından üçünü tam olarak cevaplarken, ikisini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından dördüne kısmen cevap vermiştir. Aldığı puan 12'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 50*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5'in bilgilendirici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 11'de gösterilmektedir.



Grafik 11. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 5'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 11 incelendiğinde; Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesinde artış olduğu, okuduğu hatalı kelime sayısında azalma olduğu ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir. Son değerlendirmede ara değerlendirmeye göre dakikada okuduğu kelime sayısındaki azalışın sebebinin uygulama sonuna doğru öğrencinin okuma zamanının büyük bir kısmını anlamaya ayırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencinin henüz kelime tanıma ve anlama konusunda yeterli düzeyde pratiklik kazanamayışı bu sonuca ulaştırmıştır.

Öğrenci 6'ya İlişkin Bulgular

Öğrenci 6'nın Bilgilendirici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede bilgilendirici metnin 75 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 6'nın uygulama sırası ve sonrası bilgilendirici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 6 Bilgilendirici Metin Kelime Hataları

Safranbolu Evleri					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	safranbolu	safrabolu	1	safranbolu	sefranbolu
2	arkadaşlar	arkadaşların	2	dünyanın	dünyenin
3	kıyılar	kıyılan	3	ulaşılmaz	üleşilmez
4	dağlar	adağlar	4	dağlar	değler
5	peri	beri	5	yanında	yeninde
6	bacaları	baljljlmo	6	kasabalarımız	kasabalarımızı
7	şirin	sinin	7	vardır	verdir
8	kasabalarımız	kaşıbanlarımız	8	Türk	ülke
9	vardır	evdi	9	mimarisinin	mimarısının
10	sizleri	sifleri	10	tanıştırmak	teniştirmek
11	geleneksel	gelenektel	11	günümüzde	gönümüzde
12	mimarisinin	mimarının	12	Safranbolu	sefrenbolu
13	Safranbolu	safrabolu	13	bilgiye	bölgiye
14	tanıştırmak	tanışmak	14	kültürünü	kullarini
15	istiyoruz	isteyormuş	15	ekonomisini	ekonamisini
16	yıllık	yilik	16	tanıyalım	teniyelim
17	zamanda	zemende			
18	kültürünün	kültürün			
19	yaşamaya	-			
20	devam	-			
21	eden	-			
22	yapılarıdır	-			
23	bu	-			
24	nedenle	-			
25	Safranbolu	-			
26	evleri	-			
27	hakkında	-			
28	yeterli	-			
29	bilgiye	-			
30	sahip	-			
31	olabilmek	olbamak			
32	yörenin	yonun			
33	ikliminden	ikliminden			
34	başlayarak	başlanarak			
35	kültürünü	koyununu			
36	ekonomisini	ekonomısını			
37	tanıyalım	teniyelim			
Toplam Hata Sayısı: **37**			Toplam Hata Sayısı: **16**		

Tablo 24'te bilgilendirici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 6'nın 75 kelimelik metinde 37 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 6'nın kelime tanıma yüzdesi 38/75= % 50,66'dır.

Ayrıca Öğrenci 6'nın okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 17 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 24'te yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 6'nın 75 kelimelik bilgilendirici metinde 16 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 6'nın kelime tanıma yüzdesi 59/75= % 78,66'dır.

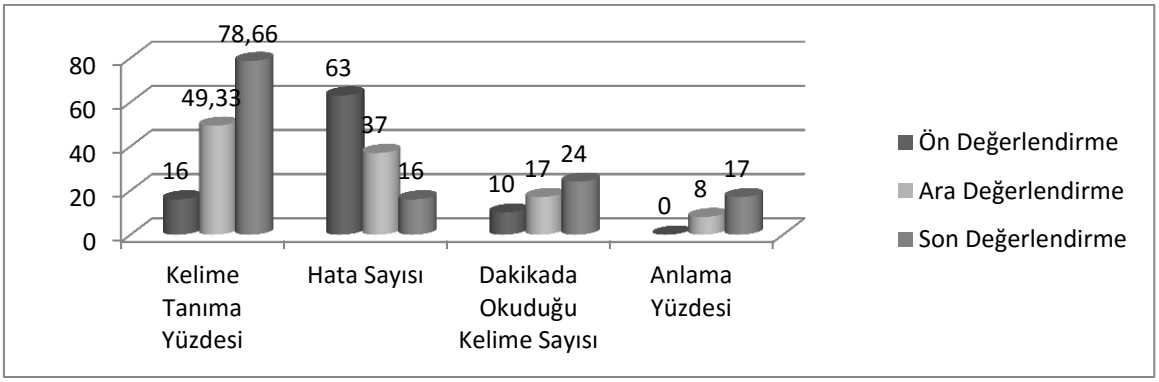
Ayrıca Öğrenci 6'nın okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 24 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın Bilgilendirici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için Safranbolu Evleri adlı bilgilendirici metne ait 6 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 4 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 24'tür. Öğrenci 6, ara değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından ikisini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 2'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 8*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6, son değerlendirmede bilgilendirici metne ait basit anlama sorularından ikisini tam olarak cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 17*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın bilgilendirici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 12'de gösterilmektedir.



Grafik 12. Bilgilendirici Metne Göre Öğrenci 6'nın Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 12 incelendiğinde; Öğrenci 6'nın Öğrencinin kelime tanıma yüzdesinde ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış ve okuduğu hatalı kelime sayısında ise azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin uygulama sırası ve sonrası bilgilendirici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarına ilişkin veriler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Bilgilendirici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Sırası ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri

			AKICI OKUMA		**ANLAMA**
	Değerlendirmeler	Hata Sayısı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi
Öğrenci 1	Ara Değerlendirme	9	30	% 88	% 20,83
	Son Değerlendirme	11	48	% 85,33	% 16,66
Öğrenci 2	Ara Değerlendirme	3	48	% 96	% 12,50
	Son Değerlendirme	3	53	% 96	% 42
Öğrenci 3	Ara Değerlendirme	8	37	% 89,33	% 4
	Son Değerlendirme	9	44	% 88	% 29,16
Öğrenci 4	Ara Değerlendirme	4	29	% 94,66	% 16,66
	Son Değerlendirme	2	34	% 97,33	% 25

Öğrenci 5	Ara Değerlendirme	8	34	% 89,33	% 29,16
	Son Değerlendirme	8	67	% 89,33	% 50
Öğrenci 6	Ara Değerlendirme	37	17	% 50,66	% 8
	Son Değerlendirme	16	24	% 78,66	% 17

Tablo 25'te öğrencilere 75 kelimeden oluşan bilgilendirici metinle ilgili akıcı okuma ve anlama düzeyleri sunulmuştur. Veriler incelendiğinde öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerinin uygulama sırası ve sonrasında Öğrenci 1, Öğrenci 3, Öğrenci 5, Öğrenci 6'nın Endişe Düzeyi'nde; Öğrenci 2 ve Öğrenci 4'ün Öğretim Düzeyi'nde olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumu nasıldır? sorusuna yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilere uygulama öncesinde okutulan 4. sınıf düzeyindeki hikâye edici metin uygulama sürecinin 45 saati sona erdiğinde ve uygulama sürecinin sonunda tekrar okutulmuştur. Öğrenciler *Küçük Limon Ağacı* başlıklı hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuşlardır. Elde edilen verilerden okuma hızı, okuma hataları belirlenmiş ve metinlerle ilgili okuduğunu anlama testi verilerek alınan cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Ön değerlendirmede öğrencilerin hata sayısı, hatalı okunan kelimelerle ilgili veriler ve öğrencilerin hikâye edici metin anlama düzeyiyle ilgili veriler birinci alt problem ilişkin bulgular başlığı altında verildiğinden dolayı bu bölümde sadece uygulama sırası ve sonrasına ait akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyine ilişkin veriler sunulmuştur. Ancak öğrencilerin hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi gelişim durumunun tespitinde ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme verilerinin karşılaştırılması grafiklerde yer almıştır.

Öğrenci 1'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 1'in Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 1'in uygulama sırası ve sonrası hikâye edici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 1 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	apartmanlara	abartmanra	1	diğerinden	diğerlerinden
2	hapsedilmiş	hepsedilmiş	2	yapmayı	yapmaya
3	insanlara	insanlar			
4	yan yana	yana yana			
5	müjdelerdi	müjdeledi			
6	ağaçlarından	ağacından			
7	cılız	çiliz			
8	onu	ona			
9	küçümser	küçümeser			
10	sahibi de	sahibinden			
11	görünüyordu	görüyordu			
12	ölecekti	ölecek			
Toplam Hata Sayısı: **12**			Toplam Hata Sayısı: **2**		

Tablo 26'da hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 1'in 81 kelimelik metinde 12 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 1'in kelime tanıma yüzdesi 69/81= % 85,18'dir.

Ayrıca Öğrenci 1'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 31 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 26'da yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 1'in 81 kelimelik hikâye edici metinde 2 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin

kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 1'in kelime tanıma yüzdesi 79/81= % 97,53'tür.

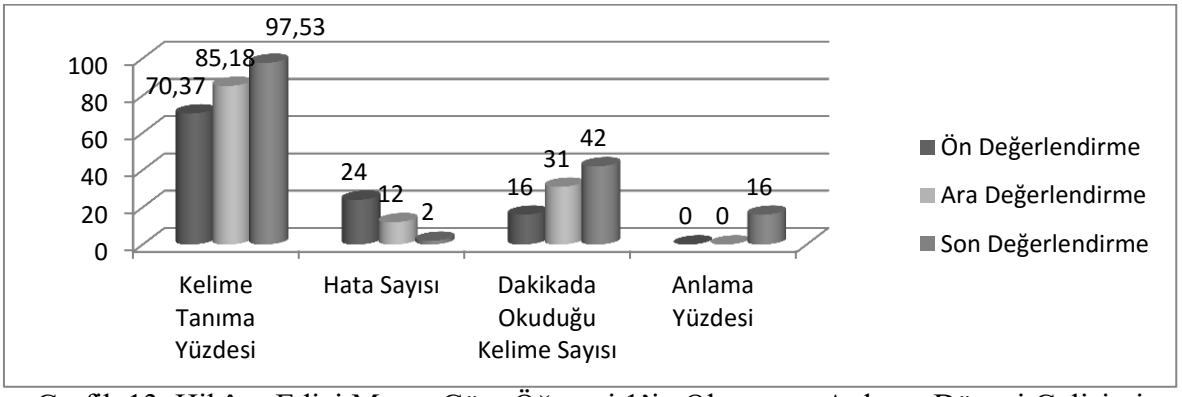
Ayrıca Öğrenci 1'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 42 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1'in Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için *Küçük Limon Ağacı* adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 1, ara değerlendirmede hikâye edici metne ait basit ve derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 0'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 0*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1, son değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından ikisine tam olarak cevap verirken, diğer üçüne cevap verememiştir. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birine cevap verememiştir. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 16*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 1'in hikâye edici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 13'te gösterilmektedir.



Grafik 13. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 1'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 13 incelendiğinde; Öğrenci 1'in hikâye edici metindeki kelime tanıma yüzdesinde artış, okuduğu hatalı kelime sayısında düşüş ve dakikada okuduğu kelime sayısında da artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir.

Öğrenci 2'ye İlişkin Bulgular

Öğrenci 2'nin Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 2'nin uygulama sırası ve sonrası hikâye edici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 2 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	hapsedilmiş	hapsedelmiş	1	insanlara	insanların
2	ağaçlarından	ağacından	2	ağaçlarından	ağacından
3	de	ne	3	gidişle	didişle
4	ona	yanda			
Toplam Hata Sayısı: **4**			Toplam Hata Sayısı: **3**		

Tablo 27'de hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 2'nin 81 kelimelik metinde 4 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi 77/81= % 95,06'dır.

Ayrıca Öğrenci 2'nin okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 52 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 27'de yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 2'nin 81 kelimelik hikâye edici metinde 3 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi 78/81= % 96,29'dur.

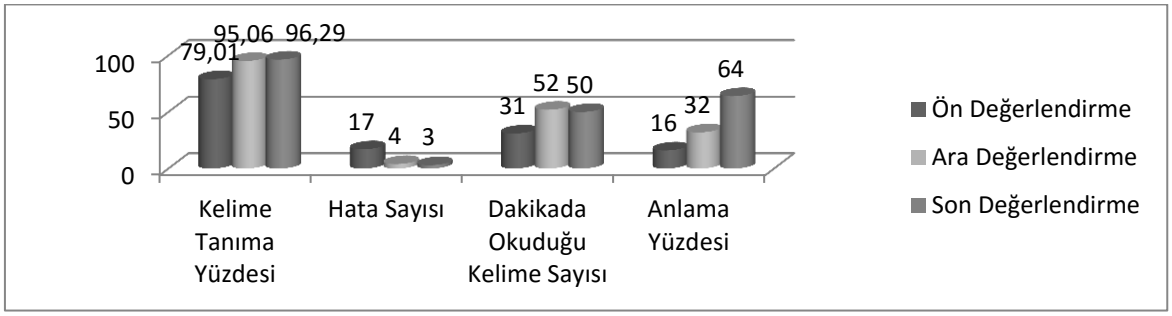
Ayrıca Öğrenci 2'nin okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 50 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2'nin Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için *Küçük Limon Ağacı* adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 2, ara değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından üçünü tam olarak cevaplarken, derinlemesine anlama sorularından ikisini kısmen cevaplamıştır. Aldığı puan 8'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 32*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2, son değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından dördünü tam olarak cevaplarken, birini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından üçünü kısmen cevaplarken, ikisini eksik şekilde cevaplamıştır. Aldığı puan 16'dır. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 64*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 2'nin hikâye edici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 14'te gösterilmektedir.



Grafik 14. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 2'nin Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 14 incelendiğinde; Öğrenci 2'nin hikâye edici metinde genel olarak kelime tanıma yüzdesinde artış, okuduğu hatalı kelime sayısında düşüş ve dakikada okuduğu kelime

sayısında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir. Son değerlendirmede ara değerlendirmeye göre dakikada okuduğu kelime sayısındaki azalışın sebebinin uygulama sonuna doğru öğrencinin okuma zamanının büyük bir kısmını anlamaya ayırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenci 3'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 3'ün Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 3'ün uygulama sırası ve sonrası hikâye edici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 3 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	hapsedilmiş	hepsedilmiş	1	diğerinden	Diğerlerinden
2	diğerinden	diğerlerinden	2	şekilsizdi	Şekilsiz
3	tepeden	tependen	3	tepeden	Tepesinden
4	açan	açar	4	kesmiş	Kesmemiş
5	ağaçlarından	ağaçlarının	5	ağaç	Ağacı
Toplam Hata Sayısı: **5**			Toplam Hata Sayısı: **5**		

Tablo 28'de hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 3'ün 81 kelimelik metinde 5 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 3'ün kelime tanıma yüzdesi 76/81= % 93,82'dir.

Ayrıca Öğrenci 3'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 37 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 28'de yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 3'ün 81 kelimelik hikâye edici metinde 5 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin

kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 3'ün kelime tanıma yüzdesi 76/81= % 93,82'dir.

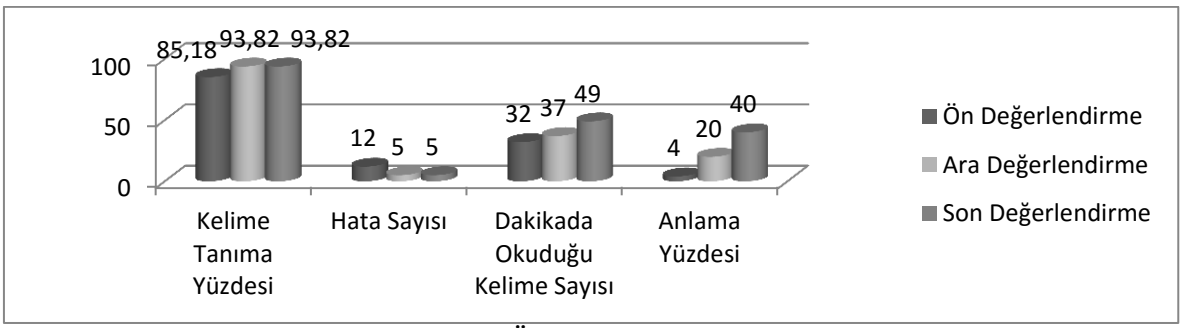
Ayrıca Öğrenci 3'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 49 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için *Küçük Limon Ağacı* adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 3, ara değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından ikisini tam olarak cevaplarken, birini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birini cevaplayamamıştır. Aldığı puan 5'tir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 20*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3, son değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından dördünü tam olarak cevaplarken, birini cevaplayamamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından ikisini kısmen cevaplamıştır. Aldığı puan 10'dur. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 40*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 3'ün hikâye edici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 15'te gösterilmektedir.



Grafik 15. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 3'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 15 incelendiğinde; Öğrenci 3'ün hikâye edici metindeki kelime tanıma yüzdesinde artış, okuduğu hatalı kelime sayısında azalma ve dakikada okuduğu kelime sayısında da artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir.

Öğrenci 4'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 4'ün Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 4'ün uygulama sırası ve sonrası hikâye edici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 4 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	sonlarında	sonrarında	1	ancak	Açan
2	açan	açar	2	diğerinden	Diğerlerinden
3	cılız	ciliz	3	cılız	Ciliz
			4	ağaç	Açan
			5		
Toplam Hata Sayısı: **3**			Toplam Hata Sayısı: **4**		

Tablo 29'da hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 4'ün 81 kelimelik metinde 3 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 4'ün kelime tanıma yüzdesi 78/81= % 96,29'dur.

Ayrıca Öğrenci 4'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 33 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 29'da yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 4'ün 81 kelimelik metinde 4 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma

yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 4'ün kelime tanıma yüzdesi 77/81= % 95,06'dır.

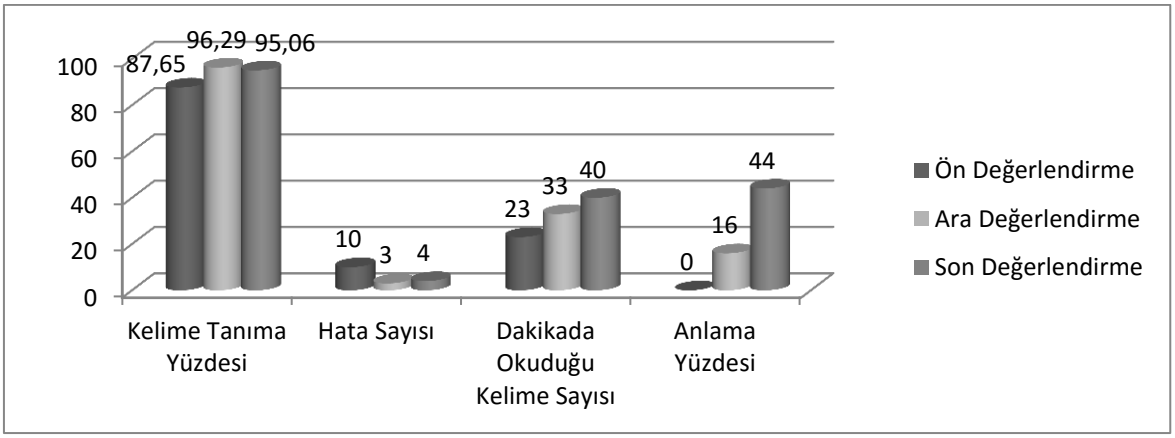
Ayrıca Öğrenci 4'ün okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 40 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4'ün Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için *Küçük Limon Ağacı* adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 4, ara değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından ikisini tam olarak cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından hiç birini cevaplayamamıştır. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 16*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4, son değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından üçünü tam, birini kısmen cevaplarken, birine cevap vermemiştir. Metne ait derinlemesine anlama sorularından birini eksik, ikisini kısmen cevaplamıştır. Aldığı puan 11'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 44*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 4'ün hikâye edici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 16'da gösterilmektedir.



Grafik 16. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 4'ün Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 16 incelendiğinde; Öğrenci 4'ün genel olarak hikâye edici metindeki kelime tanıma yüzdesinde artış, okuduğu hatalı kelime sayısında azalma ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir. Son değerlendirmede ara değerlendirmeye göre kelime tanıma yüzdesinde düşüş ve hatalı okunan kelime sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu duruma öğrencinin sınav anında hızlı okuma isteğinden kaynaklı heyecanının sebep olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci 5'e İlişkin Bulgular

Öğrenci 5'in Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi Gelişimi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 5'in uygulama sırası ve sonrası hikâye edici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 5 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	insanlara	insanları	1	şekilsizdi	şekilsiz
2	ev	evi	2	onu	onun
3	anda	andan			
4	fırsatta	fırsata			
Toplam Hata Sayısı: **4**			Toplam Hata Sayısı: **2**		

Tablo 30'da hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 5'in 81 kelimelik metinde 4 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesi 77/81= % 95,06'dır.

Ayrıca Öğrenci 5'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 68 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 30'da yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 5'in 81 kelimelik metinde 2 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesi 79/81= % 97,53'tür.

Ayrıca Öğrenci 5'in okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 66 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Öğretim Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

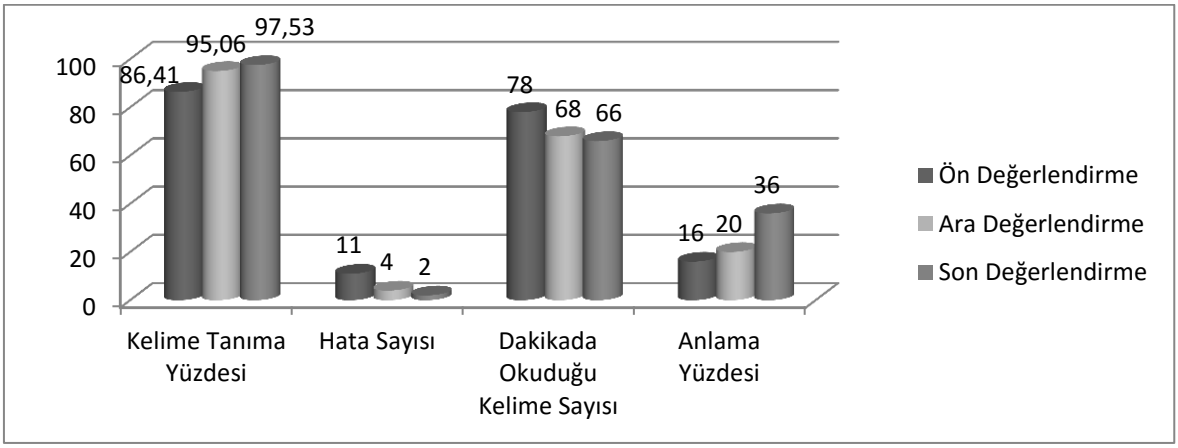
Öğrenci 5'in Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için *Küçük Limon Ağacı* adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 5, ara değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından birini tam olarak cevaplarken, birini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama sorularından da birini kısmen cevaplamıştır. Aldığı puan 5'tir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 20*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5,son değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından dördünü tam olarak cevaplarken, birini kısmen cevaplamıştır. Metne ait derinlemesine anlama

sorularından da hiç birini cevaplayamamıştır. Aldığı puan 9'dur. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 36*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 5'in hikâye edici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 17'de gösterilmektedir.



Grafik 17. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 5'in Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 17 incelendiğinde; Öğrenci 5'in hikâye edici metindeki kelime tanıma yüzdesinde artış, okuduğu hatalı kelime sayısında azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısında ise genel olarak bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin, öğrencinin kelime tanıma konusunda yetersizliğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrenci uygulama öncesinde hızlı okurken hatalı okunan kelime sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Süreç boyunca öğrencinin kelime tanıma becerisi gelişirken hızında bir azalma olmuştur. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir.

Öğrenci 6'ya İlişkin Bulgular

Öğrenci 6'nın Hikâye Edici Metne Ait Okuma Düzeyi

Öğrenci ara ve son değerlendirmede hikâye edici metnin 81 kelimelik bölümünü okumuş ve hatalı okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Öğrenci 6'nın uygulama sırası ve sonrası hikâye edici metne ait hata sayısı ve hatalı okuduğu kelimeler Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Uygulama Sırası ve Sonrası Öğrenci 6 Hikâye Edici Metin Kelime Hataları

Küçük Limon Ağacı					
Uygulama Sırası (Ara Değerlendirme)			**Uygulama Sonrası (Son Değerlendirme)**		
Hata Sayısı	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**	**Hata Sayısı**	**Metindeki Kelimeler**	**Hatalı Okunan Kelimeler**
1	adamının	adamı	1	**yan**	**yen**
2	bahçesinde	bahçesinin	2	apartmanlara	apartamlara
3	yan yana	herhaka	3	hapsedilmiş	hapsadılmış
4	açan	ağan	4	cılız	ciliz
5	bütün	bunun	5	şekilsizdi	şekilsezdi
6	bahçenin	bahçelerin	6	ağaç	ağacı
7	havasını	havanın	7	fırsatta	firletta
8	değiştirir	dostların	8	tepeden	tapeden
9	apartmanlara	apartamların	9	ev	av
10	müjdelerdi	müvdeirdi	10	kesmiş	kenmiş
11	cılız	cilin	11	ona	onu
12	yüzden	günden	12	de	da
13	küçümser	kuçumser	13	pek	bak
14	tepeden	topeden			
15	bakardı	bakandı			
16	ev	ve			
17	sahibi	sahip			
18	boylu	böylü			
19	kesmiş	kenmiş			
20	ona	onu			
21	göre	yöre			
22	ağaç	ağacı			
23	gidişle	cidişle			
24	yüzden	vüzden			
25	yapmayı	yapayı			
26	pek	pak			
27	istemezdi	istemişti			
Toplam Hata Sayısı: **27**			Toplam Hata Sayısı:**13**		

Tablo 31'de hikâye edici metin ile ilgili veriler incelendiğinde ara değerlendirmede Öğrenci 6'nın 81 kelimelik metinde 27 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 6'nın kelime tanıma yüzdesi 54/81= % 66,66'dır.

Ayrıca Öğrenci 6'nın okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 30 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Tablo 31'de yer alan son değerlendirme verilerine göre Öğrenci 6'nın 81 kelimelik metinde 13 kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu verilere dayanarak öğrencinin kelime tanıma yüzdesi hesaplamak için "Kelime Tanıma Yüzdesi= Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı" formülü kullanılmıştır.

Öğrenci 6'nın kelime tanıma yüzdesi 68/81= % 83,65'tir.

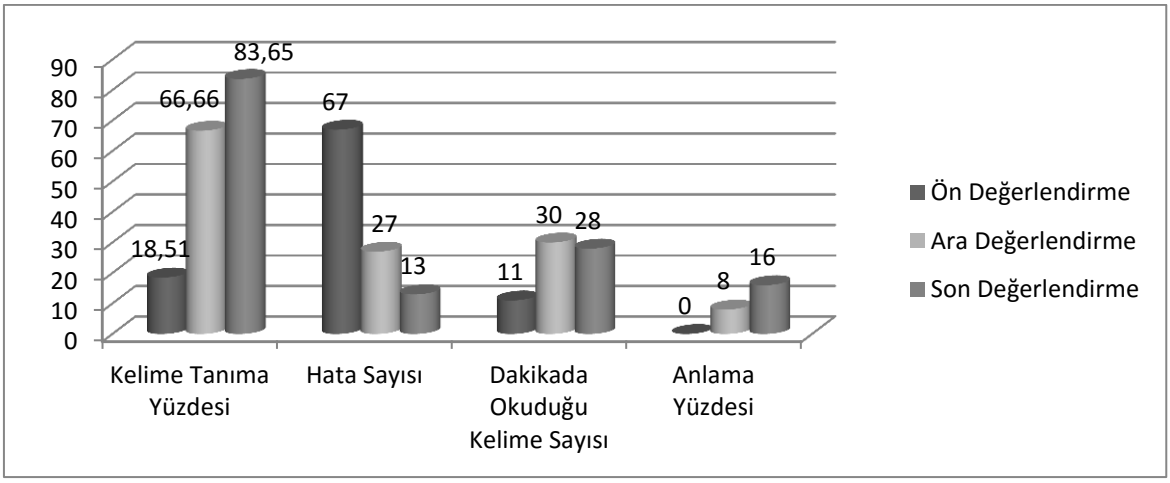
Ayrıca Öğrenci 6'nın okuması sırasında süre tutularak dakikada okuduğu kelime sayısının 28 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencinin okuma düzeyi *Endişe Düzeyi* olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın Hikâye Edici Metin Anlama Düzeyi Gelişimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için *Küçük Limon Ağacı* adlı hikâye edici metne ait 5 adet basit düzeyde anlamaya yönelik 5 adet de derinlemesine anlamaya yönelik olmak üzere 10 adet soru sorulmuştur. Öğrencilere sorulan her bir basit düzeyde anlama sorusunun doğru cevabı 2 puan, her bir derinlemesine anlamaya yönelik sorunun doğru cevabı ise 3 puan değerindedir. Öğrencilerin tüm soruları cevaplandırdığında alacakları toplam puan 25'tir. Öğrenci 6, ara değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından birini tam olarak cevaplarken, derinlemesine anlama sorularından hiç birini cevaplayamamıştır. Aldığı puan 2'dir. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 8*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6, son değerlendirmede hikâye edici metne ait basit anlama sorularından ikisini tam olarak cevaplarken, diğer basit anlama sorularını ve derinlemesine anlama sorularından hiç birini cevaplayamamıştır. Aldığı puan 4'tür. Dolayısıyla okuduğunu anlama yüzdesi "*% 16*" olarak belirlenmiştir.

Öğrenci 6'nın hikâye edici metne ait akıcı okuma ve anlama düzeyi gelişim durumu Grafik 18'de gösterilmektedir.



Grafik 18. Hikâye Edici Metne Göre Öğrenci 6'nın Okuma ve Anlama Düzeyi Gelişimi

Grafik 18 incelendiğinde; Öğrenci 6'nın genel olarak hikâye edici metindeki kelime tanıma yüzdesinde artış, okuduğu hatalı kelime sayısında düşüş ve dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verdiği cevaplar neticesinde anlama yüzdesinde de bir artış olduğu gözlenmiştir. Son değerlendirmede ara değerlendirmeye göre dakikada okuduğu kelime sayısında bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin, öğrencinin okuma zamanının büyük bir kısmını anlamaya ayırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin uygulama sırası ve sonrası hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarına ilişkin veriler Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Hikâye Edici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Sırası ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri

			AKICI OKUMA		**ANLAMA**
	Değerlendirmeler	Hata Sayısı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi
Öğrenci 1	Ara Değerlendirme	12	31	% 85,18	% 0
	Son Değerlendirme	2	42	% 97,53	% 16
Öğrenci 2	Ara Değerlendirme	4	52	% 95,06	% 32
	Son Değerlendirme	3	50	% 96,29	% 64

Öğrenci 3	Ara Değerlendirme	5	37	% 93,82	% 20
	Son Değerlendirme	5	49	% 93,82	% 40
Öğrenci 4	Ara Değerlendirme	3	33	% 96,29	% 16
	Son Değerlendirme	4	40	% 95,06	% 44
Öğrenci 5	Ara Değerlendirme	4	68	% 95,06	% 20
	Son Değerlendirme	2	66	% 97,53	% 36
Öğrenci6	Ara Değerlendirme	27	30	% 66,66	% 8
	Son Değerlendirme	13	28	% 83,65	% 16

Tablo 32'de öğrencilere 81 kelimeden oluşan hikâye edici metinle ilgili akıcı okuma ve anlama düzeyleri sunulmuştur. Veriler incelendiğinde öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerinin uygulama sırası ve sonrasında Öğrenci 1 ara değerlendirmede Endişe düzeyindeyken son değerlendirmede Öğretim Düzeyi'ne ulaşırken Öğrenci 2, Öğrenci 4, ve Öğrenci 5'in Öğretim Düzeyinde, Öğrenci 3 ve Öğrenci 6'nın ise Endişe Düzeyi'nde olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öğrencilere 4. sınıf düzeyindeki *Safranbolu Evleri* başlıklı bilgilendirici metinle ilgili okuma ve anlama kategorileri altında uygulama öncesinde bir ön değerlendirme uygulama sonrasında da bir son değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin bilgilendirici metne ait değerlendirmeler sonundaki kelime tanım yüzdesi, okuduğu hatalı kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve metne ait okuduğunu anlama kategorilerindeki ön ve son değerlendirme verileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir. Verilerin analizi bu bölümde sunulmuştur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında bilgilendirici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarına ilişkin veriler Tablo 33'te verilmiştir.

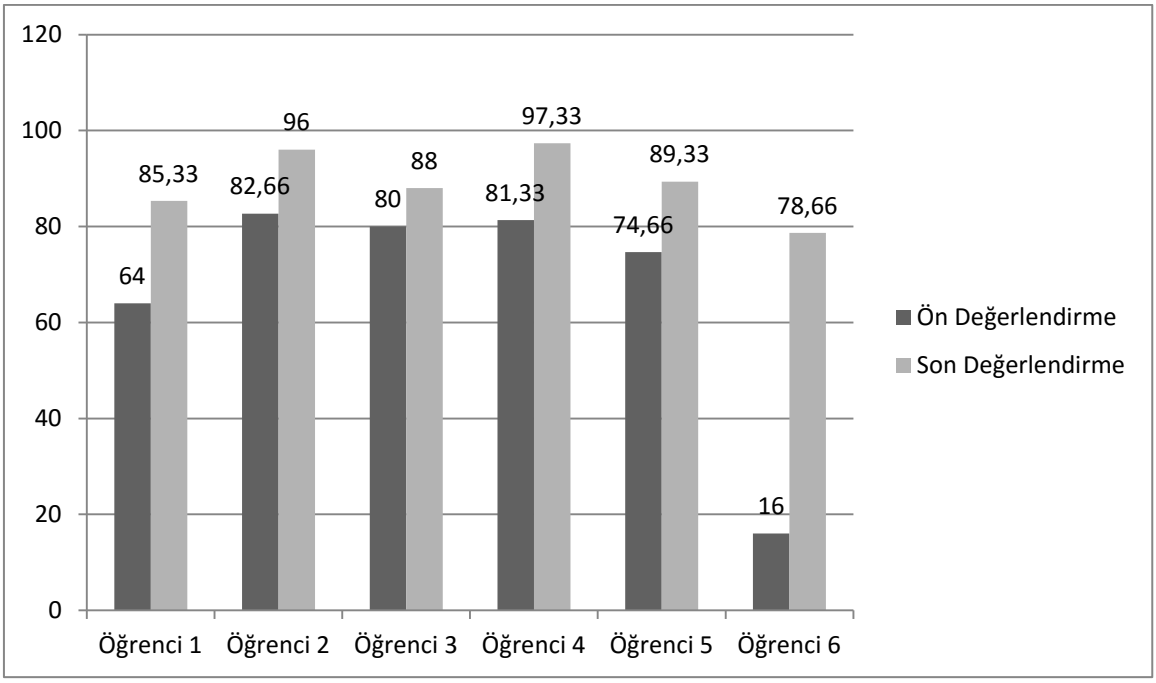
Tablo 33. Bilgilendirici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri

Öğrenciler	**Değerlendirmeler**	**AKICI OKUMA**			**ANLAMA**
		Kelime Tanıma Yüzdesi	Hata Sayısı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Anlama Yüzdesi
Öğrenci 1	Ön Değerlendirme	% 64	27	33	% 0
	Son Değerlendirme	% 85,33	11	48	% 16
Öğrenci 2	Ön Değerlendirme	% 82,66	13	28	% 0
	Son Değerlendirme	% 96	3	53	% 42
Öğrenci 3	Ön Değerlendirme	% 80	15	28	% 4
	Son Değerlendirme	% 88	9	44	% 29
Öğrenci 4	Ön Değerlendirme	% 81,33	14	20	% 8,3
	Son Değerlendirme	% 97,33	2	34	% 25
Öğrenci 5	Ön Değerlendirme	% 74,66	19	61	% 4
	Son Değerlendirme	% 89,33	8	64	% 50
Öğrenci 6	Ön Değerlendirme	% 16	63	10	% 0
	Son Değerlendirme	% 78,66	16	24	% 17

Tablo 33 incelendiğinde bilgilendirici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma durumlarını belirlemeye yönelik değişkenlerden kelime tanıma yüzdelerinde ve dakikada okudukları kelime sayılarında artma, hatalı kelime sayılarında düşme olduğu belirlenmiştir. Akıcı okuma durumlarına paralel olarak okuduğunu anlama yüzdelerinde de ön değerlendirmeye göre son değerlendirmede gelişme olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığın anlamlı olup olmama durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Kelime Tanıma Yüzdesi

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesinin ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 19'da sunulmuştur.



Grafik 19. Bilgilendirici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdelerinin Durumu

Grafik 19 incelendiğinde kelime tanıma yüzdesi durumunda son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in % 21, 33; Öğrenci 2'nin % 13,34; Öğrenci 3'ün % 8; Öğrenci 4'ün % 16; Öğrenci 5'in % 14,67;Öğrenci 6'nın % 62,66 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde kelime tanıma yüzdesindeki bu artışın ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 34. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdeleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son -Ön Değerlendirme	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**P**
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.20*	.028
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
Eşit	0	-			

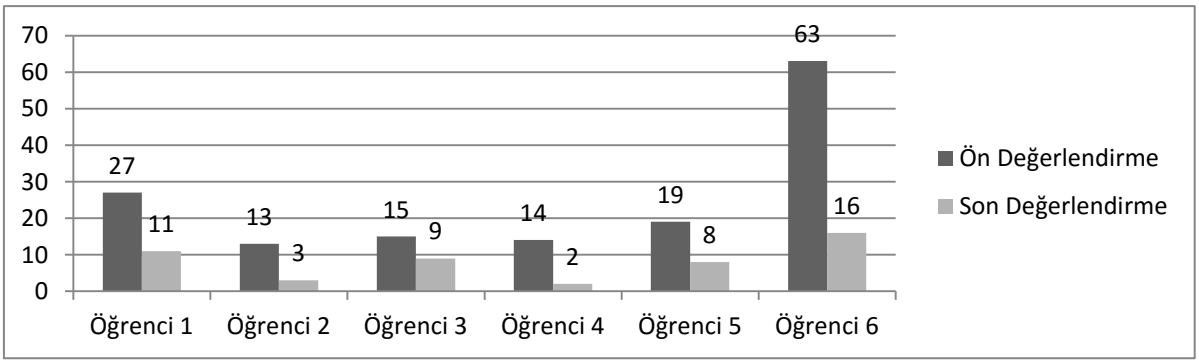
*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 34, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici metindeki kelime tanıma yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, z= 2.20, p<.05. Fark

puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Hatalı Kelime Sayısı

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde hata sayılarının ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 20'de sunulmuştur.



Grafik 20. Bilgilendirici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Hata Sayılarının Durumu

Grafik 20 incelendiğinde hatalı kelime sayılarında son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in 16; Öğrenci 2'nin 10; Öğrenci 3'ün 6; Öğrenci 4'ün 12; Öğrenci 5'in 11; Öğrenci 6'nın 47 azalma olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde hatalı kelime sayılarında ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 35. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Hatalı Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

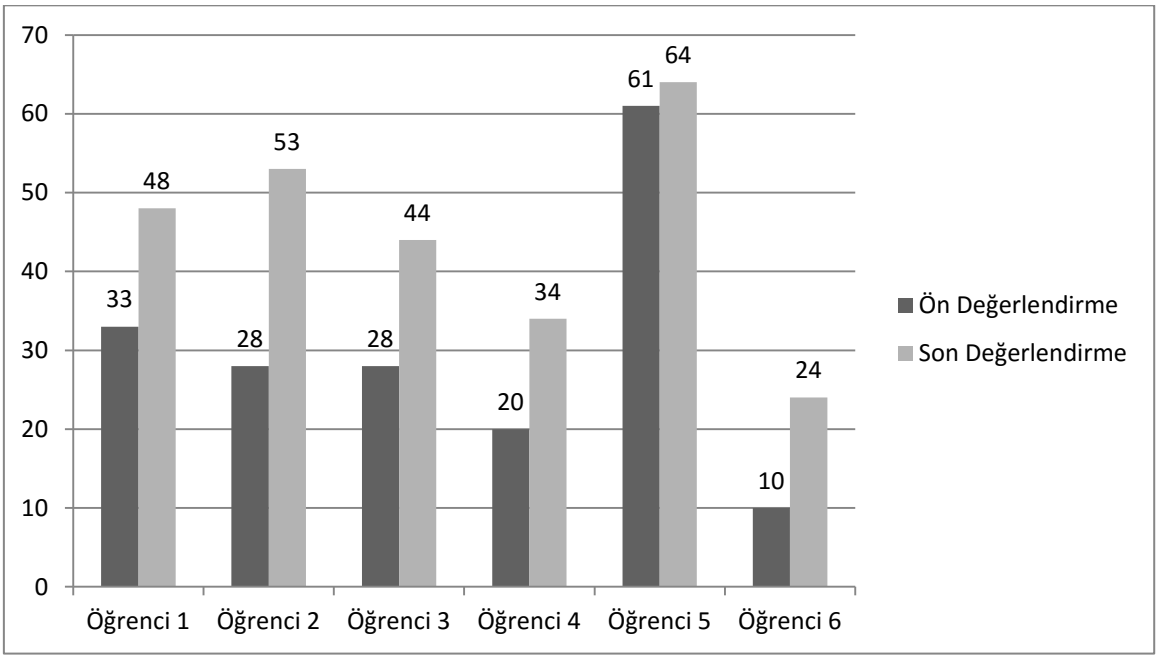
Son-Ön Değerlendirme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	6	3.50	21.00	2.20*	.028
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Eşit	0	-			

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 35, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici metindeki hatalı kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, z= 2.20, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayısını azaltmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dakikada Okunan Kelime Sayısı

Bilgilendirici metinlerde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 21'de sunulmuştur.



Grafik 21. Bilgilendirici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Durumu

Grafik 21 incelendiğinde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in 15; Öğrenci 2'nin 25; Öğrenci 3'ün 16; Öğrenci 4'ün 14; Öğrenci 5'in 3; Öğrenci 6'nın 14 kelime artışı olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde dakikada okudukları kelime sayılarında ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 36. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

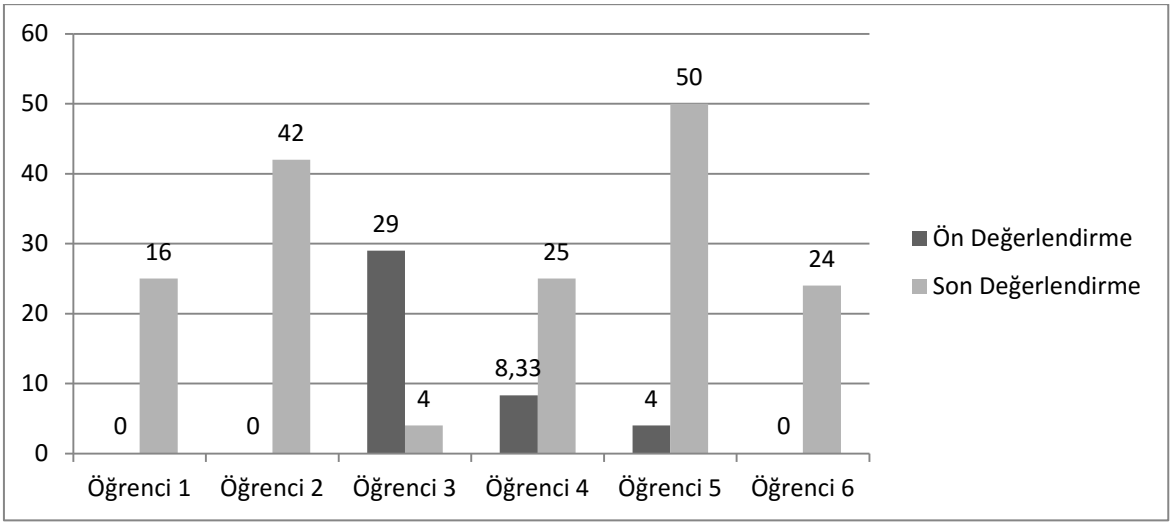
Son-Ön Değerlendirme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00	2.20*	.027
Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 36 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici metinde dakikada okudukları kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, z= 2.20, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısını artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 22'de sunulmuştur.



Grafik 22. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Grafik 22 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinde son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in % 16; Öğrenci 2'nin % 42;

Öğrenci 3'ün % 25; Öğrenci 4'ün % 16,67; Öğrenci 5'in % 46; Öğrenci 6'nın % 17 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinde ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 37. Bilgilendirici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-Ön Değerlendirme	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**P**
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.20*	.027
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 37 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bilgilendirici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z= 2.20$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilere 4. sınıf düzeyindeki *Küçük Limon Ağacı* başlıklı hikâye edici metinle ilgili okuma ve anlama kategorileri altında uygulama öncesinde bir ön değerlendirme uygulama sonrasında da bir son değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin hikâye edici metne ait değerlendirmeler sonundaki kelime tanım yüzdesi, okuduğu hatalı kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve metne ait okuduğunu anlama kategorilerindeki ön ve son değerlendirme verileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir. Verilerin analizi bu bölümde sunulmuştur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında hikâye edici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir farklılık olmuştur?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarına ilişkin veriler Tablo 38'de verilmiştir.

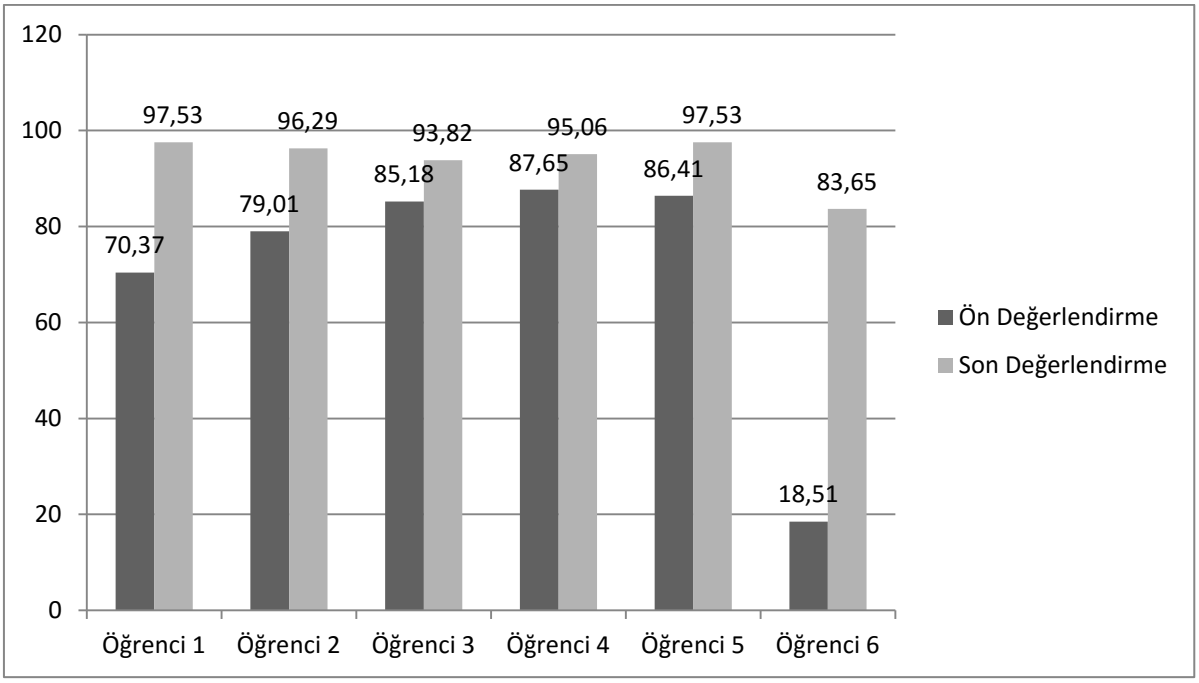
Tablo 38. Hikâye Edici Metne İlişkin Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Akıcı Okuma ve Anlama Düzeyleri

		AKICI OKUMA			**ANLAMA**
Öğrenciler	**Değerlendirmeler**	Kelime Tanıma Yüzdesi	Hata Sayısı	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Anlama Yüzdesi
Öğrenci 1	Ön Değerlendirme	% 70,37	24	16	% 0
	Son Değerlendirme	% 97,53	2	42	% 64
Öğrenci 2	Ön Değerlendirme	% 79,01	17	31	% 16
	Son Değerlendirme	% 96,29	3	50	% 64
Öğrenci 3	Ön Değerlendirme	% 85,18	12	32	% 4
	Son Değerlendirme	% 93,82	5	49	% 40
Öğrenci 4	Ön Değerlendirme	% 87,65	10	23	% 0
	Son Değerlendirme	% 95,06	4	40	% 44
Öğrenci 5	Ön Değerlendirme	% 86,41	11	78	% 16
	Son Değerlendirme	% 97,53	2	66	% 36
Öğrenci 6	Ön Değerlendirme	% 18,51	67	11	% 0
	Son Değerlendirme	% 83,65	13	28	% 16

Tablo 38 incelendiğinde hikâye edici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma durumlarını belirlemeye yönelik değişkenlerden kelime tanıma yüzdelerinde ve dakikada okudukları kelime sayılarında artma, hatalı kelime sayılarında düşme olduğu belirlenmiştir. Akıcı okuma durumlarına paralel olarak okuduğunu anlama yüzdelerinde de ön değerlendirmeye göre son değerlendirmede gelişme olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası bir faklılık oluşmuştur. Bu farklılığın anlamlı olup olmama durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Kelime Tanıma Yüzdesi

Öğrencilerin okudukları hikâye edici metindeki kelime tanıma yüzdesinin ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 23'te sunulmuştur.



Grafik 23. Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdelerinin Durumu

Grafik 23 incelendiğinde kelime tanıma yüzdesi durumunda son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in % 27,16; Öğrenci 2'nin % 17,28; Öğrenci 3'ün % 8,64; Öğrenci 4'ün % 7,41; Öğrenci 5'in % 11,12; Öğrenci 6'nın % 65,14 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde kelime tanıma yüzdesindeki bu artışın ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 39. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Kelime Tanıma Yüzdeleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

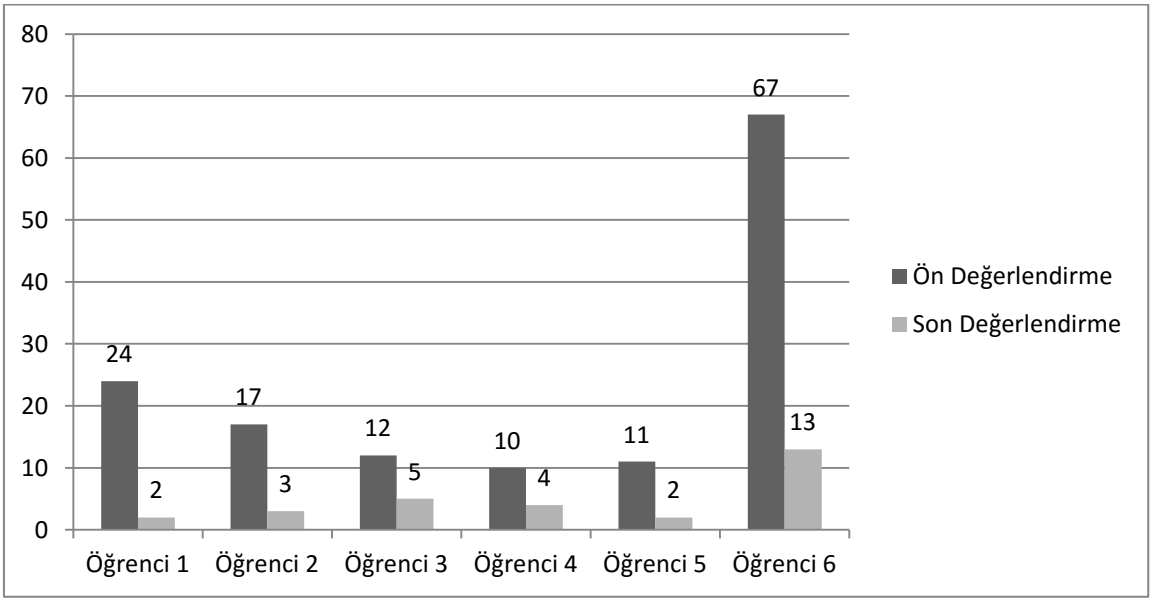
Sont-Ön Değerlendirme	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**P**
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.20*	.027
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 39 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası hikâye edici metindeki kelime tanıma yüzdeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, z= 2.20, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Hatalı Kelime Sayısı

Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki hatalı kelime sayılarının ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 24'te sunulmuştur.



Grafik 24. Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Hata Sayılarının Durumu

Grafik 24 incelendiğinde hatalı kelime sayılarında son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in 22; Öğrenci 2'nin 14; Öğrenci 3'ün 7; Öğrenci 4'ün 6; Öğrenci 5'in 9; Öğrenci 6'nın 54 azalma olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde hatalı kelime sayılarında ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 40. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Hatalı Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

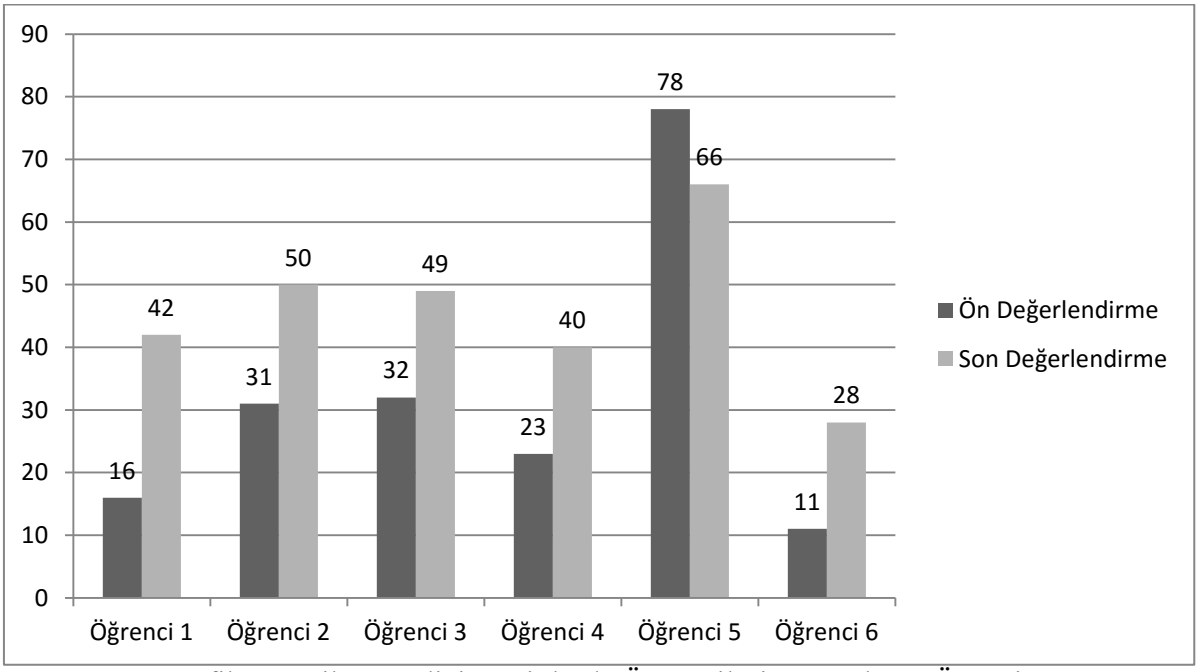
Son-Ön Değerlendirme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	6	3.50	21.00		
Pozitif Sıra	0	.00	.00	2.20*	.027
Eşit	0	-			

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 40, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası hikâye edici metindeki hatalı kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, z= 2.20, p<.05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayısını azaltmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dakikada Okunan Kelime Sayısı

Öğrencilerin hikâye edici metinlerde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 25'te sunulmuştur.



Grafik 25. Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayısı Durumu

Grafik 25 incelendiğinde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in 16; Öğrenci 2'nin 19; Öğrenci 3'ün 17; Öğrenci 4'ün 17; Öğrenci 6'nın 17 kelime artışı olduğu belirlenmiştir. Ancak Öğrenci 5'in son değerlendirmede dakikada okuduğu kelime sayısında 12 kelime düşüşü mevcuttur. Hikâye edici metinlerde dakikada okudukları kelime sayılarında ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 41. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Dakikada Okudukları Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

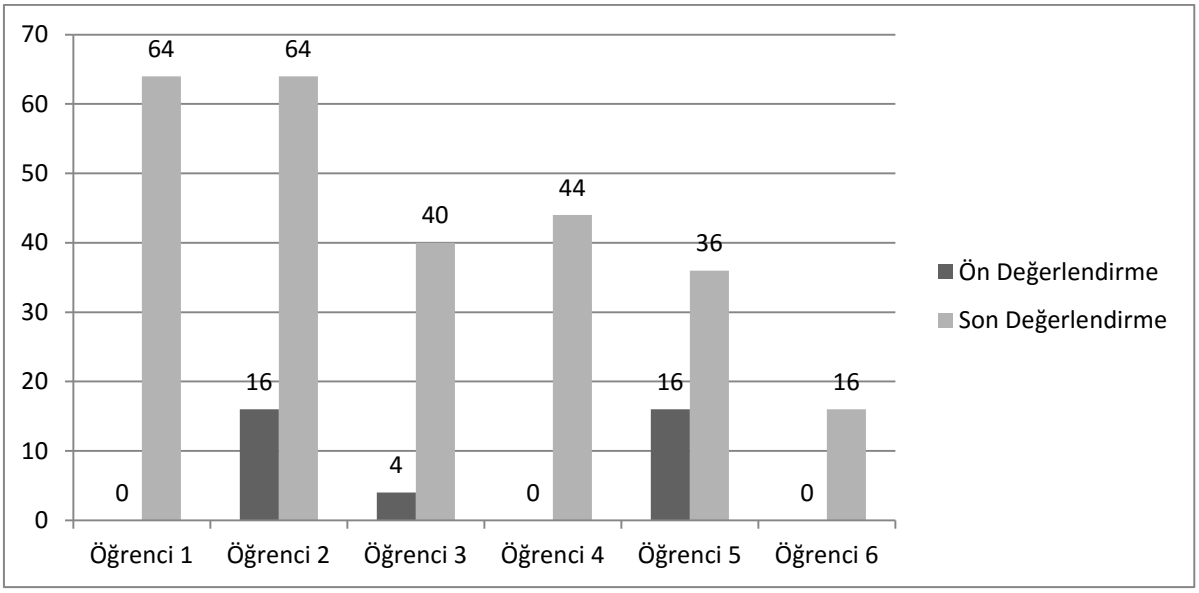
Son-Ön Değerlendirme	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıra	1	2.00	2.00	1.78*	.074
Pozitif Sıra	5	3.80	19.00		
Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 41 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası hikâye edici metinde dakikada okudukları kelime sayıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z= 1.78$, $p>.05$. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısını artırmada önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öğrencilerin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin ön ve son değerlendirmelerine ilişkin veriler Grafik 26'da sunulmuştur.



Grafik 26. Hikâye Edici Metinlerde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Grafik 26 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerinde son değerlendirmede ön değerlendirmeye göre Öğrenci 1'in % 64; Öğrenci 2'nin % 48; Öğrenci 3'ün % 36; Öğrenci 4'ün % 44; Öğrenci 5'in % 20; Öğrenci 6'nın % 16 oranında artış olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinde ön değerlendirme ve son değerlendirme durumunda anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonucu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 42. Hikâye Edici Metinde Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-Ön Değerlendirme	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**P**
Negatif Sıra	0	.00	.00	2.20*	.027
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
Eşit	0	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 42 incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası hikâye edici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z= 2.20$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif

sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan "Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nedir?" sorusuna yönelik bulgular bu bölümde verilmiştir. Uygulama süreciyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar sırasıyla öğrenci ve öğretmen görüşü olarak sunulmuştur.

Öğrenci 1'in Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmacı: Birlikte okuma ve anlama çalışmaları yapmadan önce kendi okuma ve anlamanı nasıl değerlendirirdin?

Öğrenci 1: Kötü.İyi okuyamıyordum. Sorulan soruları anlamıyordum.

Araştırmacı: Şimdi okumanı nasıl buluyorsun?

Öğrenci 1: Şimdi okumam daha iyi. Daha hızlı okuyabiliyorum. Annem de daha iyi okuduğumu söylüyor. Gelişme var diyor. Kardeşimin de okuması iyi olsun diye onunla beraber çalışıyoruz.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerin nedir?

Öğrenci 1: Keşke hep siz derse girseniz.Birlikte okuduğumuz gibi okusak, etkinlikler yapsak. Daha çok okuma yapmalıyız. Bir de ikinci dönemde devam etmeyi istiyorum.

Uygulamaya İlişkin Öğrenci 1'in Öğretmeninin Görüşleri

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçıncı öğretmenisiniz?

Öğretmen 1: Dördüncü öğretmeniyim. Her yıl öğretmenleri değiştirilmiş bir sınıf. Sık sık öğretmen değiştiği için de sınıf mevcudum çok az.

Araştırmacı: Öğrencinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 1: Öğrenci 1 okuması ve anlaması zayıf bir çocuk. Arkadaşlarıyla iletişimi yetersiz, derslere ilgisi çok az olan bir öğrencidir.

Araştırmacı: Öğrencinizin uygulama öncesi ve sonrası okuma ve anlama düzeyi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 1: Öğrencinin okuması zayıftı. O oranda da anlaması düşüktür. Normalde okula devam sorunu var. Öğrencinin ailesi halkla ilgisi olmayan, toplumla uyumdan kaçınan bir tutumu devam ettiren topluluk içinde yaşamlarını devam ettirmektedir. Üyesi olduğu toplumun çocuklarının hemen hemen hepsinde okula devam etme sorunu mevcuttur. Okula devam etmedikleri içinde okuma düzeyleri iyi değildir. Öğrenci 1'de de bunların yansıması mevcuttur. Ancak uygulama sırasında takip ettiğim kadarıyla benim derslerime sık sık gelmemesine rağmen sizin derslerinizi takip etmiş. Okuma problemlerinin bu kadar kısa sürede ortadan kalkması mümkün değil. Ancak az da olsa bir gelişme olduğunu söyleyebilirim.

Araştırmacı: Öğrencinin okuma problemlerinin sebebi ne olabilir?

Öğretmen 1: Az öncede söylediğim gibi öğrenci okula devam etmiyor. Ailesi öğrenciye gerekli ilgiyi göstermiyor. Zorunlu eğitim süresi bittikten sonra okula devam etme gibi düşünceleri yok. O yüzden de çocuk okula karşı bir sorumluluk taşımıyor. Yani hem öğrencinin hem de ailenin ilgisizliğinden kaynaklı diyebilirim.

Araştırmacı: Daha önceleriöğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen 1: Zaman zaman sınıfta diğer öğrencilere etkinlik yaptırırken Öğrenci 1 ve diğer birkaç öğrenciyle de masamda bire bir okuma çalışmaları yapıyordum. Ancak Öğrenci 1 sık sık devamsızlık yaptığı için bu çalışmalar onuna daha az sayıda gerçekleşiyordu.

Öğrenci 2'nin Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmacı: Birlikte okuma ve anlama çalışmaları yapmadan önce kendi okuma ve anlamanı nasıl değerlendirirdin?

Öğrenci 2: Çok kötü okumuyordum ama bazen heyecanlanınca çok yanlış okuyordum. Çok iyi okuyamadığım için annem çok üzülüyordu, ağlıyordu. Ben de üzülüyordum. Daha iyi okumak istiyordum.

Araştırmacı: Çalışmadan önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki fark nasıl?

Öğrenci 2: Daha iyi oldu öğretmenim. Artık daha az yanlış yapıyorum. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyorum böylece nefesim kesilmiyor hızlı okuyunca. Hala bazen heyecanlanıyorum ama heyecanım biraz azaldı artık. Daha iyi okumak için sizden sonra da arkadaşlarımı toplayıp, okuma yapmaya karar verdim. Teneffüslerde çalışma yapacağız.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerin nedir?

Öğrenci 2: Yanlışsız okuma yarışları yapılmalı, sizinle yaptığımız gibi etkinlikler yapılmalı.
Farklı hikâyeler, kitaplar okunmalı.

Uygulamaya İlişkin Öğrenci 2'nin Öğretmeninin Görüşleri

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçıncı öğretmenisiniz?

Öğretmen 1: Öğrenci 1 gibi Öğrenci 2'nin de dördüncü öğretmeniyim.

Araştırmacı: Öğrencinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 1: Öğrenci 2,arkadaşlarıyla iletişimi iyi olan, oldukça uyumlu, sosyal, sorumluluk sahibi bir çocuktur. Aile mümkün olduğu kadar çocukla ilgilenmektedir. Ailesi sık sık öğrencinin durumunu sormak ve öğrenmek için okula gelip, görüşmeler yapmaktadır. Öğrenci oldukça gayretli, okumayı seven bir çocuktur.

Araştırmacı: Öğrencinizin uygulama öncesi ve sonrası okuma ve anlama düzeyi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 1:Öğrencinin konuşma sırasında devamlı olarak kekemelik durumu mevcuttur. Hem konuşmalarını hem de okumalarını bu durum etkilemektedir. Bu durum doktor raporuyla belgelenmemiştir, sadece gözlemlerim sonucu bu yorumu yapmaktayım. Yapılan çalışma sonucunda öğrencinin okumasında ilerleme olduğu görülmüştür. Ancak yine de okumaya başlangıç esnasında öğrencide heyecan devam etmektedir.

Araştırmacı: Daha önceleriöğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen 1: Bire bir okuma çalışması yaptırmaktan ziyade heyecanını yenmesi için sınıf içinde arkadaşlarının onu dinlediği sesli okumalar yaptırıyordum. Heyecanlanmaması yönünde telkinlerde bulunuyordum.

Öğrenci 3'ün Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmacı: Birlikte okuma ve anlama çalışmaları yapmadan önce kendi okuma ve anlamanı nasıl değerlendirirdin?

Öğrenci 3: Kötü ve yavaş okuyordum.

Araştırmacı: Çalışmadan önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki fark nasıl?

Öğrenci 3: Daha iyi. Biraz daha hızlı okumaya başladım.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerin nedir?

Öğrenci 3: Daha çok kitap okunmalı. Bir de dersler sizinle yaptığımız gibi olmalı. Keşke ikinci dönemde olsa.

Uygulamaya İlişkin Öğrenci 3'ün Öğretmeninin Görüşleri

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçıncı öğretmenisiniz?

Öğretmen 2: İkinci öğretmeniyim. Öğrenci nakil yoluyla başka bir okuldan geldi.

Araştırmacı: Öğrencinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 2: Kendini ifade yeteneği iyi olan bir çocuk. Aile çocukla çok olmasa da yine de ilgilenmektedir. Çocukta pelteklik bulunmaktadır. Fen, Sosyal ve Türkçe derslerinde sorulan sorulara yeterince olmasa da cevap verebiliyor. Bu derslerin yanı sıra Matematik dersinde de sorun yaşamaktadır. Bu nedenle matematik ödevlerini genelde seviyesine uygun vermeye çalışıyorum. Okumasında problem vardır. Yavaş ve heceleyerek okuma yapıyor.

Araştırmacı: Öğrencinizin uygulama öncesi ve sonrası okuma ve anlama düzeyi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 2: Uygulama öncesinde öğrenci yavaş ve heceleyerek okuma yapıyordu. Ancak şimdi hızını biraz artırmış ve heceleme azalmış diyebilirim. Yapılan çalışmanın yararlı olduğunu düşünüyorum.

Araştırmacı: Daha önceleri öğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen 2: Öğrenciye bazen okuma yaptırıyordum. Ancak sınıf mevcudum kalabalık olduğu için ve müfredatı yetiştirme kaygısından çok fazla bire bir ilgilenmek mümkün olmuyordu.

Öğrenci 4'ün Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmacı: Birlikte okuma ve anlama çalışmaları yapmadan önce kendi okuma ve anlamanı nasıl değerlendirirdin?

Öğrenci 4: Kötü ve yavaş okuyordum.Heceleyerek okuyordum.

Araştırmacı: Çalışmadan önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki fark nasıl?

Öğrenci 4: Daha iyi. Biraz daha hızlı okumaya başladım.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerin nedir?

Öğrenci 4: Daha çok kitap okunmalı. Bir de dersler sizinle yaptığımız gibi olmalı. Keşke ikinci dönemde olsa.

Uygulamaya İlişkin Öğrenci 4'ün Öğretmeninin Görüşleri

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçıncı öğretmenisiniz?

Öğretmen 2: İkinci öğretmeniyim. Öğrenci nakil yoluyla başka bir okuldan geldi.

Araştırmacı: Öğrencinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 2: İçine kapanık bir çocuktur.Kendini ifade etmekte zorlanmaktadır. Derslerde söz hakkı almayan, konuşma yeteneği çok zayıftır. Derslerde aktif değildir. Soru sorulduğunda cevap veremeyen bir öğrencidir. Okuma becerisi zayıf bir çocuktur.

Araştırmacı: Öğrencinizin derslerdeki başarısı nasıldır?

Öğretmen 2: Sınavlardan pekiyi not alamaz.Matematikte basit düzeydeki toplama, çıkarma, çarpma işlemlerini yapabiliyor. Sosyal ve Fen derslerinde de başarısı oldukça düşüktür. Ödev verirken seviyesine uygun ödev vermeye çalışıyorum.

Araştırmacı: Öğrencinizin uygulama öncesi ve sonrası okuma ve anlama düzeyi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 2: Uygulama sonrasında okumasında gelişme olduğu görülmektedir.

Araştırmacı: Daha önceleriöğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen 2: Öğrenciyle bazen bire bir ilgileniyordum. Ancak daha önce de söylediğim gibi sınıf mevcudum kalabalık olduğu için ve müfredatı yetiştirme kaygısından çok fazla bire bir çalışma yapmak pek mümkün olmuyordu.

Öğrenci 5'in Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmacı: Birlikte okuma ve anlama çalışmaları yapmadan önce kendi okuma ve anlamanı nasıl değerlendirirdin?

Öğrenci 5: Bazen yanlış okuyordum ama çoğu zaman iyi ve hızlı okuyordum.

Araştırmacı: Çalışmadan önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki fark nasıl?

Öğrenci 5: Önemli olan hızlı değil doğru okumakmış. Hızlı okuyayım derken çok yanlış yapıyordum. Şimdi daha az yanlış yapıyorum.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerin nedir?

Öğrenci 5: Dersler hep böyle olsun, bir de keşke ikinci dönemde devam etseydi.

Uygulamaya İlişkin Öğrenci 5'in Öğretmeninin Görüşleri

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçıncı öğretmenisiniz?

Öğretmen 2: İkinci öğretmeniyim. 3. sınıftan itibaren bu sınıfı okutmaktayım.

Araştırmacı: Öğrencinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 2: Konuşma yeteneği oldukça iyi, kendini iyi bir şekilde ifade ediyor. Ancak derslere ilgisi çok iyi olmasa da fena değil. Derslerde pek aktif değil ancak sorulan sorulara

cevap verebiliyor. Matematik dersinde sıkıntıları var. Sosyal, Fen ve Türkçe derslerinde ara ara derse katılıp, sorulan sorulara cevap verebiliyor.

Araştırmacı: Öğrencinizin uygulama öncesi ve sonrası okuma ve anlama düzeyi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 2: Okuması çok kötü değildi ama uygulama sonrasında okumasında gelişme olduğu görülmektedir.

Öğrenci 6'nın Uygulamaya İlişkin Görüşleri

Araştırmacı: Birlikte okuma ve anlama çalışmaları yapmadan önce kendi okuma ve anlamanı nasıl değerlendirirdin?

Öğrenci 6: Çok kötü okuyordum.

Araştırmacı: Çalışmadan önceki okumanla şimdiki okuman arasındaki fark nasıl?

Öğrenci 6: Daha iyi okuyorum şimdi.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için önerin nedir?

Öğrenci 6: Dersler hep böyle olsun.

Uygulamaya İlişkin Öğrenci 6'nın Öğretmeninin Görüşleri

Araştırmacı: Öğrencinizin kaçıncı öğretmenisiniz?

Öğretmen 3: Birinci sınıftan beri öğrenciyi ben okutmaktayım.

Araştırmacı: Öğrencinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 3: Öğrencimde ciddi anlamda hem akademik hem davranış bozuklukları mevcuttur. Birinci sınıftan bu yana süre gelen okul kültürüne uyum başlığı adı altında toplanabilecek olan (okuldan kaçma, küfretme, tükürme, izinsiz eşya alma, kavga etme gibi) bir takım olumsuz davranışlar içinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu davranışlar 2. sınıf düzeyinden bu yana kontrol altına alınmış fakat bu düzelmenin yalnızca öğretmen kontrolünde olduğu sürece devam ettiği, kontrol elden bırakıldığında tekrar aynı olumsuz davranışların sergilenmeye başlandığı gözlemlenmiş, çocuğun bu davranışları içselleştirmediğine karar verilmiştir. Bunun yanı sıra 4. sınıfta olmasına rağmen bilişsel olarak 4. sınıf öğrencisinin sahip olduğu bilgi ve beceriye ulaştırılamamıştır. Sınıf

arkadaşları davranış bozukluklarından dolayı onunla oynamıyorlar. Öğrencide hırçınlığını arkadaşlarına zarar vererek gösteriyor. Sadece sınıf arkadaşlarına değil okuldaki diğer öğrencilere de sürekli zarar veriyor, onlarla kavga ediyor. Hemen hemen her gün hakkında şikâyet alıyorum.

Araştırmacı: Öğrencinizin akademik başarısı ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 3: Öğrencimin okuma-yazma düzeyi, dört işlem becerisi ancak 1. sınıf öğrencisi düzeyine çıkarılabilmiştir. Kazanımların zor verilmesi, ilerlemenin ağır olması bahsedilen öğrencimizin sınıf düzeyinin altında kalmasına sebep olmuştur. Yazma becerisi de iyi düzeyde olmadığı için ona yazılı sınav yapamıyorum. Bunun yanı sıra sınıf arkadaşlarından ayrı olarak onun seviyesine uygun ödevler vermeye çalışıyorum.

Araştırmacı: Öğrencinizin uygulama öncesi ve sonrası okuma ve anlama düzeyi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Öğretmen 3: Öğrencimde bu süreçte çok ciddi bir gelişme söz konusu oldu. Öğrencim okuma sırasında sürekli iç seslendirme yapıyordu. Şimdi iç seslendirmeleri ortadan kalktı. Okumak için gayret gösteriyor. Ayrıca yanıma gelip ödev istiyor. Daha önceden böyle bir şey söz konusu değildi.

Araştırmacı: Sizce öğrencinin okuma problemlerinin sebebi ne olabilir?

Öğretmen 3: Özellikle aile ilgisizliği diyebilirim. Dört senedir öğrencinin öğretmeniyim. Daha bu sene yeni yeni annesi gelip çocuğunun durumuyla ilgili bilgi almak istiyor. Tabii bunun gerçekleşmesi için senelerdir uğraşıyorum. Sürekli uyarıyorum. Okula davet ediyordum. Aile çocukla hiç ilgilenmiyor. Davranış bozukluklarının da ailenin eğitimsizliği ve ilgisizliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çocuğu sadece okula göndermiş olmak için gönderiyorlar. Aile çocukla özel olarak ilgilenmiyor. Babasını hiç tanımıyorum. Veli toplantılarına veya okula davet ettiğimde hiç gelmedi, az önce de dediğim gibi annesi yeni yeni bu dönem gelmeye başladı.

Araştırmacı: Daha önceleri öğrencinize okumaya yönelik okuma çalışmaları yaptırmış mıydınız?

Öğretmen 3: Elbette, sık sık öğrenciyle bire bir okuma çalışmaları yapıyordum. Sınıf arkadaşları etkinlik yaparken ben masamda onla okuma yapıyordum ya da bazı

teneffüslerde birlikte çalışıyorduk. Ancak evde tekrar etmediği, sürekli okuma yapmadığı için okumasında pek fazla ilerleme kaydedemiyorduk. Birde sınıfım kalabalık olduğu için bu çalışmaları istediğim düzeyde gerçekleştiremiyordum.

Araştırmacı: Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için öneriniz nedir?

Öğretmen 3: Öncelikle bu araştırma gibi araştırmaların daha çok ve uzun süreli yapılmasını isterim. Öğretmenlere kullanılan bu konudaki etkili yöntemler anlatılmalı, uygulanması önerilmeli. Ayrıca sınıflar kalabalık olduğu için okuma yazma problemi yaşayan öğrencilere yardımcı olmak kolay olmuyor. Bunun için yardımcı öğretmenler sağlanabilir.

Üç öğretmen ve altı öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanmasının okuma ve anlama becerilerini geliştirdiği öğrenciler ve öğretmenler tarafından açıkça ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler kullanılan yöntemlerin sınıfların kalabalık oluşu ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere özel bir zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ders içi zamanlarda az da olsa okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle birebir sınıf içinde çalışmalar yapmalarına rağmen bu çalışmaların tek başına yetersiz kaldığı, bu anlamada ailelerin destek vermeleri gerektiğini söylemişlerdir. Araştırmacı da uygulama sürecinde aile desteğinin yetersizliğini net bir şekilde fark etmiştir. Aileler, öğretmenlerin ve araştırmacının rehberliği eşliğinde kendi rollerini ve görevlerini fark ettiklerinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sürecindeki ilerlemelerinin daha farklı olabileceği düşünülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu, araştırma sonuçlarının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerdeki akıcı okuma ve anlama düzeylerini geliştirdiği yönünde olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler ele alınmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerini birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar alt problemlere göre aşağıda sıralanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

"Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?" alt probleminde öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma düzeyine ilişkin okuma hataları, dakikada okuduğu kelime sayısı, kelime tanıma yüzdesi ayrıca okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma düzeyleri başlığı altında; okuduğu hatalı kelime sayısı, kelime tanıma yüzdesi, dakikada okuduğu kelime sayısına bakılmıştır. Öğrenciler 81 kelimelik bilgilendirici metinde en düşük 13 (Öğrenci 2) ve en yüksek 63 (Öğrenci 6) kelime hatası yapmıştır. Dakikada en yüksek 61 (Öğrenci 5) ve en düşük 10 (Öğrenci 6) kelime okudukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki kelime tanıma yüzdesinin en yüksek % 82,66 (Öğrenci 2) ve en düşük % 16 (Öğrenci 6) olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuma düzeyinin Endişe Düzeyi'nde olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki anlama düzeylerini belirlemek için basit ve derinlemesine anlama düzeylerine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki anlama yüzdelerinin en düşük % 0 (Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 6) ve en

yüksek % 8,3 (Öğrenci 4) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin tamamının anlama düzeylerinin Endişe Düzeyi'nde olduğu görülmüştür.

Birinci alt problem altında öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri de incelenmiştir. Öğrencilerin 75 kelimelik hikâye edici metinde okudukları hatalı kelime sayısı, dakikada okudukları kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesine bakılmıştır. Öğrenciler hikâye edici metinde en düşük 10 (Öğrenci 4) ve en yüksek 66 (Öğrenci 6) kelime hatası yapmışlardır. Dakikada en yüksek 78 (Öğrenci 5) ve en düşük 10 (Öğrenci 4) kelime okumuşlardır. Öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinin en düşük % 18, 51 (Öğrenci 6) ve en yüksek % 87,65 (Öğrenci 4) olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde okuma düzeyinin Endişe Düzeyi'nde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki anlama düzeylerini belirlemek için basit ve derinlemesine anlama düzeylerine yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki anlama yüzdelerinin en düşük % 0 (Öğrenci 1, Öğrenci 4 ve Öğrenci 6) ve en yüksek % 16 (Öğrenci 2) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin tamamının anlama düzeylerinin Endişe Düzeyi'nde olduğu görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerde temelde kelime tanımada zorlandıkları, kelimeleri doğru telaffuz edemedikleri, heceleri ve kelimeleri atlayarak, kelimelere harf ve hece ekleyerek, kelimelerdeki harfleri eksik ya da yanlış okudukları, heceledikleri, vurgu ve tonlamalara dikkat etmedikleri, noktalama işaretlerini dikkate almadan okudukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin düzeylerine uygun sürede ve dakikada okumaları gereken kelime sayısından daha düşük sayıda kelime okudukları gözlenmiştir. Belirlenen okuma hatalarının öğrencilerin metin anlamını kaybetmelerine neden olduğundan dolayı anlama düzeylerini de olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Akıcı okuma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerde görülen sesli okuma hatalarının birçok çalışma tarafından da tespit edildiği görülmüştür (Yılmaz, 2008; Ergül, 2012; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; Ateş ve Yıldız, 2011; Baydık vd., 2012; Mahlke, 2009; Uzunkol, 2013; Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011). Öğrencilerin kelime tanıma ve akıcı okuma hatalarının fazla olması anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler okuma sırasında, zamanın büyük bir kısmını kelime tanımaya

ayırdıkları için metnin anlamını kaçırmaktadırlar. Akıcı okuma problemlerinin yaşanması öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2014; Kouider ve Brian, 2006; Crowe, 2003; Crowe, 2005; Pany ve McCoy, 1988; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldırım, Rasisnki, Ateş, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız, 2014; Baştuğ ve Akyol, 2012; Yıldız, 2013; Beşgül, 2015; Baydık, 2011; Talada, 2007; Powell, 2008; Anema, 2008; Kruger, 2008; Acquavita, 2012; Conway Sledge- Murphy, 2011; Hixson ve McGlinchey, 2004; Başaran, 2013; Yıldırım, 2013; Yıldırım ve Ateş, 2012). Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızlarının olması gereken seviyeden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Zayıf okuyucuların iyi okurlara oranla okuma hızlarının oldukça düşüktür. Güneş'in (2007a) sınıf düzeylerine göre okuma hızı normlarına göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızları normların altındadır. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), çalışmalarında 1.,2., 3., 4. ve 5. sınıfta öğrenimine devam eden 2481 öğrencinin okuma hızlarının verilen değerlerin altında olduğu görülmektedir. Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009), çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime sayısını 87.18 olarak tespit etmiştir. Bahsedilen çalışmalara ek olarak Akyol ve Temur (2006), Akyol, Çakıroğlu ve Kuruyer (2014), yaptıkları çalışmalarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarının oldukça düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Elbette ki çalışmadaki öncelik öğrencilere doğru okuma becerisi kazandırmaktır. Doğru okumanın gerçekleşmesi beraberinde okuma hızının artmasını da sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma hataları yaptığını, okuma hızlarının düşük olduğunu ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin bilgilendirici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumuna ilişkin sonuçlar ele alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere birlikte uygulanan yöntemlerin onların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumlarına etkisinin belirlenebilmesi için 90 saat süren uygulamanın ilk yarısında bir ara değerlendirme ve uygulama sonunda da bir son değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki gelişim durumlarını

ortaya koyabilmek için ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme sonuçları bu kısımda tartışılmıştır.

Değerlendirme sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde akıcı okuma becerilerinin gelişimi incelendiğinde, kelime tanıma yüzdesinde en fazla gelişim % 62,66 (Öğrenci 6) ve en düşük % 8 (Öğrenci 3) olmuştur. Hatalı okunan kelime sayısında en fazla düşüş 47 kelime (Öğrenci 6) ve en az düşüş 6 kelime (Öğrenci 3) olarak belirlenmiştir. Dakikada okunan kelime sayısında ise en fazla artış 25 kelime (Öğrenci 2) ve en az artış ise 3 kelime (Öğrenci 5) olmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki akıcı okuma becerilerinde ilk durumlarıyla son durumları arasında olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için sorulan basit ve derinlemesine anlama sorularına verdikleri cevaplar incelenmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeylerindeki en fazla gelişim % 46 (Öğrenci 5) ve en az gelişim % 16 (Öğrenci 1) olmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinde ilk durumlarıyla son durumları arasında olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Veriler incelendiğinde, öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimin okuduğunu anlama düzeylerini de olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Öğrencilerin özellikle kelime tanımada otomatikleşmesi anlamı yapılandırmada öğrencilere yardımcı olmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin bilgilendirici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylemek mümkündür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumuna ilişkin sonuçlar ele alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan akıcı okuma yöntemlerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumlarına etkisinin belirlenebilmesi için 90 saat süren uygulamanın ilk yarısında bir ara değerlendirme ve uygulama sonunda da bir son

değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki gelişim durumlarını ortaya koyabilmek için ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme sonuçları bu kısımda tartışılmıştır.

Değerlendirme sonuçlarına göre hikâye edici metinlerde akıcı okuma becerilerinin gelişimi incelendiğinde, kelime tanıma yüzdesinde en fazla gelişim % 65,14 (Öğrenci 6) ve en düşük % 7,41 (Öğrenci 4) olmuştur. Hatalı okunan kelime sayısında en fazla düşüş 54 kelime (Öğrenci 6) ve en az düşüş 4 kelime (Öğrenci 4) olarak belirlenmiştir. Dakikada okunan kelime sayısında ise en fazla artış 26 kelime (Öğrenci 1) ve en az artış ise 17 kelime (Öğrenci 3, Öğrenci4, Öğrenci 6) olmuştur. Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma becerilerinde ilk durumlarıyla son durumları arasında olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için sorulan basit ve derinlemesine anlama sorularına verdikleri cevaplar incelenmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeylerindeki en fazla gelişim % 64 (Öğrenci 1) ve en az gelişim % 16 (Öğrenci 6) olmuştur. Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinde ilk durumlarıyla son durumları arasında olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Veriler incelendiğinde, öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimin okuduğunu anlama düzeylerini de olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan çeşitli akıcı okuma yöntemlerinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik araştırma sonuçlarını destekleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Mokhtari, Neel, Kaiser ve Le (2015), okuma güçlüğü riski taşıyan ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilere uyguladıkları bire bir öğretim yoluyla okuryazarlık eğitimleri sonucunda öğrencilerin programa dahil olmayan aynı durumdaki akranlarına göre okuryazarlık düzeyinde anlamlı düzeyde bir gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir. Benzer bir diğer çalışmada ise McDonagh (2003), okuma güçlüğü riski taşıyan ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerine uyguladığı programla öğrencilerin akıcı okuma ve

anlama becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Gellert (2014), Belet (2005), Kaman (2012), Dağ (2010), Yüksel (2010), Karasu (2009), Tahiroğlu (2014), Yıldırım, Turan ve Bebek (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar yapılan bu araştırmayı desteklemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere birlikte uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında bilgilendirici metinlerde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar ele alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri başlığı altında yer alan kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okunan kelime sayısı alt başlıkları tartışılmıştır.

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı ve dakikada okudukları kelime sayısında uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerden Öğrenci 2 ve Öğrenci 4, uygulama öncesinde Endişe Düzeyindeyken uygulama sonrasında Öğretim Düzeyine ulaşmıştır. Öğrenci 1, Öğrenci 3, Öğrenci 5 ve Öğrenci 6'nın okuma düzeyleri uygulama öncesinde ve sonrasında Endişe Düzeyinde olmasına rağmen ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için uygulama öncesi ve sonrası basit ve derinlemesine anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre puanlama yapılmıştır. Alınan puanlar değerlendirilmiş ve uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt problemde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere birlikte uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar ele alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir farklılık oluşup oluşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri başlığı altında yer alan kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısı, dakikada okunan kelime sayısı alt başlıkları tartışılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında hikâye edici metinlerde kelime tanıma yüzdesi, hatalı okunan kelime sayısında anlamlı farklılık bulunurken dakikada okudukları kelime sayısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin hikâye edici metinlerde bulunan kelimelerle bilgilendirici metinlerdeki kelimelere göre daha çok karşılaşmalarıyla açıklanabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerden Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5 uygulama öncesinde Endişe Düzeyindeyken uygulama sonrasında Öğretim Düzeyine ulaşmıştır. Öğrenci 3 ve Öğrenci 6'nın okuma düzeyleri uygulama öncesinde ve sonrasında Endişe Düzeyinde olmasına rağmen ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için uygulama öncesi ve sonrası basit ve derinlemesine anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre puanlama yapılmıştır. Alınan puanlar değerlendirilmiş ve uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunun aksine Valleley ve Shriver (2003), okuma güçlüğü yaşayan yaşları 10 ila 18 arasında değişen dört öğrenciyle yaptıkları çalışmada tekrarlı okuma yönteminin akıcı okumalarında gelişme sağlarken anlamada etkili olmadığını bulmuşlardır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama

becerilerini geliştirdiğine dair araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar da mevcuttur. Poore ve Ferguson (2008), koro okumanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akıcı okuma yöntemlerinden bir diğeri olan tekrarlı okuma yöntemiyle ilgili olarak Compan, Iamsupasit ve Samuels (2001) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf öğrencilerine akıcı okuma ve otomatikleşme becerileri kazandırdığını tespit etmişlerdir. Mefferd ve Pettegrew (1997) tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan 9-11 yaş grubu öğrencilerine yaptıkları uygulama sonucunda yardımlı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Bu çalışmaların yanı sıra Simons (1992), Sidekli (2010), Yılmaz (2006), Welsch (2007), Guerin ve Murphy (2015), Nelson, Alber ve Gordy (2004), Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner (2004), Ellis (2009) tarafından yapılan çalışmalar da araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonunda çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlamalarında belirgin bir şekilde gelişme olduğu belirtilmiştir. Bu gelişmenin daha iyi düzeyde olabilmesi için uygulama süresinin daha uzun olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrenciler okumalarının daha iyiye gittiğini, okurken daha az utandıklarını, okumak için daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu tür çalışmaların daha uzun ve daha sık yapılması hususunda talepte bulunmuşlardır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmada zayıf okurların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin birlikte uygulanması olumlu gelişmeler sağlamıştır. Sonuçlar neticesinde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemleri ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören zayıf okurların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenler tarafından kullanılabilir.
2. Öğrencilere metin türlerine göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama yöntemlerinin uygulanması konusunda rehberlik edilebilir.
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmeli ve okuma güçlüklerini gidermek için aileler ve öğrenciler çözüm yolları hakkında bilgilendirilebilir.
4. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim düzeyleri öğretmenleri tarafından sistemli bir şekilde takip edilebilir.
5. Öğretmenlere ve ailelere okuma güçlüklerini gidermede kullanılacak akıcı okuma yöntemlerinin uygulamasına yönelik seminerler düzenlenebilir.
6. Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi farklı örneklem grubu üzerinde araştırılabilir.
7. Üniversitelerin eğitim fakülteleri ve il milli eğitim müdürlükleri arasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesi için ortak çalışmalar, projeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Ankara.

Acquavita, T. L. (2012). *A longitudinal exploration of the relationship between oral reading fluency and reading comprehension achievement among a sample of diverse young learners.* (Doktora Tezi). Florida International University.

Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: PegemA.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, (253), 7-13.

Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi***.** Ankara: Gündüz Eğitim.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR-XIII*, 49-58.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Akyol, H., Çakıroğlu, A. & Kuruyer, H. G.(2014). A study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading: Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(2), 199-212.

Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, (29).

Akyol, H. (2007). *Vygotsky, Piaget ve yapılandırmacı okuma eğitimi.* VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem A.

Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014*). Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A.

Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınflarında karşılaştıklarıokuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 80-101.

Ana sözü (2010). Zambak.

Anema, I. (2008). *The relationship between fluency-based suprasegmentals and comprehension in oral and silent reading in Dutch speakers of English*. (Doktora Tezi). The City Univesity of New York.

Ari, O. (2009). *Effects of wide reading vs. repeated readings on struggling college readers' comprehension monitoring skills*. (Doktora Tezi.) Georgia State University, Teaching and Learning, Atlanta, Georgia.

Armbruster, B. B., Lehr, F., Osborn, J. (2001). The research building blocks for teaching children to read put reading first. *The Partnership for Reading*.

Aslan ile tavşan (2010). Zambak.

Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(4).

Baker, W. & Boonkit, K. (2004). Learning strategies in reading and writing: eap contexts. *Regional Language Centre Journal*, 35(3), 299-328.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem A.

Barton, J. & Sawyer, D. M. (2003). Our students are ready for this: comprehension instruction in the elementary school. *International Reading Association*, 334-347.

Bass, B. D. (2012). *The effect of repeated reading ın the fluency and comprehension of sixth grade students.* (Doktora Tezi). Trevecca Nazarene University.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 13*(4), 1-14.

Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012).Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 5*(4), 394-411.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 301-319.

Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *Elementary Education Online, 11*(3), 778-789.

Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. Yıldırım Doğru, S. (Ed.). *Öğrenme güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

Beaton, A. A. (2004). *Dyslexia, reading and the brain*. Psychology Press.

Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bender, W., N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri.*(H. Sarı, Çev. Edt.). Ankara: Nobel.

Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Boudah, D. J. (2013). The main idea strategy: a strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, *49*(3), 148–155.

Bos, C. S. & Vaughn, S. (2006). *Strategies for teaching students with learning and behaviour problems.* Pearson Education.

Bramuchi, L. H. (2009). *Reading interventions to improve oral reading fluency and literal comprehension.* (Doktora Tezi). Delta State Univesity.

Brassell, D. & Rasinski, T.(2008). *Comprehension that Works*. Huntington Beach: Shell Education.

Brassel, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach.

Brown, R. (2008). The road not yet taken: a transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, *61*(7), 538-547.

Brunning, H. R., Schraw, J. G., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim.*(Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.

Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim.

Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S. & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, *13*(2), 67-81.

Chard, J. C. & Dickson, V. S. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, *35*(5), 261-270.

Collins, K. (2004). *Growing readers*. Stenhouse Publishers, Portland, Maine.

Compan, B., Iamsupasit, S. & Samuels, J. (2001). Effect of repeated reading and self-directed behavior on reading skills and generalization of the reading skillls of third-grade hill tribe students. 03.08.2015 tarihinde http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458531.pdf sayfasından ulaşılmıştır.

Conway Sledge-Murphy, F. (2011). *The relationship between oral reading fluency and reading comprehension for third grade students in a rural Louisiana school district*. (Doktora Tezi). University of Louisiana.

Crowe, L. K. (2003). Comparison of two reading feedback strategies in improving the oral and written language performance of children with language-learning disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *12*, 16-27.

Crowe, L. K. (2005). Comparison of two oral reading feedback strategies in improving reading comprehension of school-age children with low reading ability. *Remedial and Special Education*, *26* (1), 32-42.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 63-74.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.

Diebold, T. (2011). *Relationship between metacognitive strategy instruction and reading comprehension in at-risk fourth grade students.* (Doktora Tezi). Walden Univesity.

Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri.* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duke, N. K. & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. B. & Afflerbach, P.P. (Eds.). *Handbook of reading research, Volume IV,* Routledge Publishers, New York.

Durkin, D. (1978). *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction.* Technical Report University of Illinois.

Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171).

Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. & Martens, B. K. (2002). İmproving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 271-281.

Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 111-131.

Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (Choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. (Doktora Tezi). The University of Memphis.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 207-223.

Erden, G., Kurdoğlu, F. Ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *13*(2), 5-13.

Erkul, R. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2033-2057.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2), 269-292.

Eşeğin suçu (2010). Zambak.

Ferrara, S. L. (2012). *Literacy and the inclusive classroom*. Nova Science Publishers, New York.

Fielding, L. G. & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: what works. *Educational Leadership, 51 (5).*

Fisher, D. & Frey, N. (2007). *Checking for understanding*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Frame, J. N. (2011). *The effect of repeated reading with pairs of students in a large-group setting on fluency and comprehension for students at risk for reading failure.* (Doktora Tezi). Andrews University.

Fraenkel, J. R.,& Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw Hill.

Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E. & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: empirically validating a repeated readings intervention. *Psychology in the Schools, 37*(5), 415-429.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239–256.

Garner, J. K. & Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 69-74.

Gellert, A. S. (2014). Does repeated reading predict reading development over time? A study of children from grade 3 to 4. *Scandinavian Journal of Psychology, 55*, 303-310.

Gilbert, L. M., Williams, R.L & McLaughlin, T. F. (1996).Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease error rates of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*(2), 255-257.

Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., Barr, R. (Eds.) *Handbook of Reading Research, Volume III*, 251-267. Lawrence Erbaum Associates Publishers, London.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebi ürünlerden yararlanma. *TÜBAR-XXVII*, 341-369.

Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, *25* (65), 56-66.

Gregg, M. & Sekeres, D. C. (2006). Supporting children's reading ofe xpository text in the geography classroom. *International Reading Association*, 102–110.

Guerin, A. & Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 58*(7), 551-560.

Gunning, T. G. (2010). *Reading comprehension boosters*. Published by Jossey-Bass.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, *3*(3), 231-256.

Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı,11*, 603-637.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A.

Hartman, D. K. & Hartman, J. A. (1993). Reading across texts: expanding the role of thereader. *The Reading Teacher, 47*(3), 202-211.

Hixson, M.D. & McGlinchey, M. T. (2004). The relationship between race, income and oral reading fluency and performance on two reading comprehensiın measures. *Journal of Psychoeducational Assessment, 22*, 351-364.

Homan, S.P., Klesius, J. P. Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on student's fluency and comprehension. *Journal of Educational Research, 87*(2), 94-99.

Hudson, K. G. (2004). *The effects of peer-assisted learning strategies on the reading achievement of elementary students with and without decoding weaknesses.* (Doktora Tezi). University of Virginia.

Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskillled readers. *Journal of Learning Disabilities, 20*(4), 196-205.

İki arkadaş (2010). Zambak.

İki hizmetçi (2010). Zambak.

İki köpek (2010). Zambak.

İlköğretim Programları (1-5. Sınıf), (2008). Ankara: Pegem A.

İlköğretim Türkçe 2 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1. Kitap) (2014). Milli Eğitim Bakanlığı.

İlköğretim Türkçe 2 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (2. Kitap) (2014). Milli Eğitim Bakanlığı.

İlköğretim Türkçe 4 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (2014). Milli Eğitim Bakanlığı.

İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. 31.05.2015 tarihinde host.nigde.edu.tr/kiseri/makaleler/Okuma-1-6.pdf sayfasından ulaşılmıştır.

Jenkins, J. R., Fuchs, L. 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.

Johnson, A.P. (2008). *Teaching reading and writing.* USA: Rowman & Littlefield.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2002). The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. Butler, K. G. & Silliman, E. R. (Eds.), *Speaking, reading and writing in children with language learning,* pp. 45-73.Lawrence Erlbaum Associates.

Karasu, M. (2009). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. 02.08.2015 tariinde http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf sayfasından ulaşılmıştır.

Karasu, H.P., Girgin Ü., Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Keloğlan ile sevimli balık (2010). Zambak.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem A.

Kıroğlu, K. (2008). *İlköğretim programları*. Ankara: Pegem A.

Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kouider, M. & Brian, T. H. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills amon fifth graders. *Reading Research and Instruction, 46*(1), 73-94.

Köpek ile kurt (2010). Zambak.

Kurt ile turna (2010). Zambak.

Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*. (Doktor Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Krammer, C. D.(2007). *The effect of the methods of repeated and assisted reading on the reading fluency and comprehension of deaf and hard of hearing students* (Doktora Tezi). University of Kansas.

Kruger, L. (2008). *The relationship between reading fluency and comprehension in Spanish language measures.* (Yüksek Lisans Tezi). University of Nebraska.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230–251.

Kurt ile keçi (2010). Zambak.

Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.

Krammer, C. (2007). *The effect of the methods of repeated and assisted reading on the reading fluency and comprehension of deaf and hard of hearing students.* (Doktora Tezi). University of Kansas.

Labov, W. & Baker, B. (2003). What is reading error? 28.04.2015 tarihinde http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/WRE.html sayfasından ulaşılmıştır.

Levin, J. P. & Divine-Hawkins, P. (1973). *Strategies in reading comprehension: III. Visualimagery as a psychological process.*Report from the Research Component Conditions of School Learning and Instructional Strategies, The University of Wisconsin Madison, Wisconsin.

Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, (13), pp.123-146.

Mahlke, A. G. (2009). *Does systematic miscue analysis explain variance in struggling readers' oral reading proficiency?.* (Doktora Tezi). University of Minnesota.

Martinez, M., Roser, N. L. & Strecker, S. (1998). I never thought i could be a star: A readers theatre ticket to fluency. Rasinski, T. (Ed.) *Essential readings on fluency* (2009). International Reading Association, USA.

McCauley, J. K. & McCauley, D. S. (1992). Using choral reading to promote language learning for ESL students. *The Reading Teacher, 45*(7), 256-533.

McDonagh, S. H. (2003). *Developing automaticity at the component skill levels of letter-sound correspondence, letter combinations, word and connected text: An analysis of outcomes for children at risk for reading difficulties in grades two and three.* (Doktora Tezi). University of Oregan.

McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *International Reading Association,* 742-751.

Mefferd, P. E. & Pettegrew, B. S. (1997). Fostering literacy acquisition of students with developmental disabilities: Assisted reading with predictable trade books. *Reading Research and Instruction,* 36(3), pp. 177-190.

Meisinger, E. B., Schwanenflugel, P. J., Bradley, B. A. & Stahl, S. A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research, 36*(2), 111-140.

Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49,* 283-306.

Miller, J.,& Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 839–853.

Miller, J. & Schawanenflugel, P. J. (2010). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 336-354.

Moats, L.C. (2001). When older students can't read. *Educational Leadership, 58,* 36–40.

Mokhtari, K., Neel, J. L., Kaiser, F. & Le, H. (2015). Assessing the promise of a supplemental reading intervention for at risk first grade students in a public school setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(3), 281-300.

Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. American Library Association, Chicago.

National reading panel report (2000). 01.07.2013 tarihinde http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx sayfasından ulaşılmıştır.

Nelson, J. S., Alber, S. R. & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education & Treatment of Children*, *27*(3), 186-198.

Ogle, D., Klemp, R. & McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA.

Oğlak ile kurt (2010). Yuvarlanan Cübbe (2010). Zambak.

Overstreet, T. B. (2014). *The effect of prosody instruction on reading fluency and comprehension among third-grade students.* (Doktora Texzi). Andrews Univesity.

Öz, F.(2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 17-20.

Paige, D. D. (2011). That sounded good!: Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, *64*(6), 435–438.

Paige, D. D. & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 83-96.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.

Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. (Doktora Tezi). San Diego State Univesity.

Pany, D. & McCoy, K. M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *21*(9), 546-550.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *International Reading Association,* 272-280.

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S. E. Israel & G.G. Duffy (Eds). *Handbook of research on reading comrehension* (3-32). New York: Routledge.

Pecjak, S., Podlesek, A. & Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica, 53*(1).

Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(6), 510-519.

Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. , Bailey, J. W. (2014). *Strategies for learning with special needs*. (Çev. Ed. Ş. Yücesoy Özkan). Ankara: Nobel.

Poore, M. A. & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *22*(1), 13–24.

Powell, L. E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students* (Doktora Tezi). South Carolina State University.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of?. Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (Eds.). *Handbook of reading research. III,* 545-563. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Rand Reading Study Group (2002) Reading For Understanding. 18.05.2015 tarihinde http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf sayfasından ulaşılmıştır.

Rasinski, T. (2006). Reading fluencyinstruction: Movingbeyondaccuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7).

Rasinski, T.,Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, J. A., Friedauer, J.A. ve Heim, P. (2005). Is readingfluency a keyforsuccessfulhighschoolreading?, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1).

Rasinski, T. V. & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 510-522.

Rasinski, T. V. (2009). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. Mooney, C. M. (Ed.) *Essential Readings on Fluency* (pp 17-20). International Reading Association.

Rasinski, T. V. (2009). Fluency: The essential link from phonics to comprehension. Mooney, C. M. (Ed.) *Essential Readings on Fluency* (pp. 1-10). International Reading Association.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. 10.09.2013 tarihinde http://www.egitim.aku.edu.tr/norma1.htm sayfasından ulaşılmıştır.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. Reading Teacher, Vol:32. *Retrieved from The Reading Teacher, 50*(5), 376-381.

Samuels, J. (2006). Looking backword: Reflections on a cereer in reading. *Journal of Literacy Research*, *38*(3), 327-344.

Samuels, S. J. (2010). Reading fluency (Rasinski, T.,Blachowicz, C. &Lems, K. (Eds.). *Fluency instruction*. The Guilford Press, New York, London.

Savaiano, M. E. & Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, March-April.

Schirmer, B. R., Therrien, W. J., Schaffer, L. & Schirmer, T. N. (2009). Repeated reading as an instructional intervention with deaf readers: effect on fluency and reading achievement. *Reading İmprovement*, *46*(3), 168- 177.

Schunk, D. H. (2011). *Learning theories*. (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel.

Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale, *Reading Psychology*, *28*(5), 469-489. 31.10.2014 tarihinde http://dx.doi.org/10.1080/02702710701568991 sayfasından ulaşılmıştır.

Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G.P. & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly, 41*(4), 496-522.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Semonick, M. A. (2001). *The effects of paired repeated reading on second graders oral reading and on-task behaviour*. (Doktora Tezi). University of Minnesota.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı.

Serino, L. K. L. (2007). *The effect of repeated reading with middle school students with visual impairments* (Doktora Tezi), The University of Arizona.

Shanahan, T. (2006). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. (Eds. Rasinski, T. , Blachowicz, C. & Lems, K.) *Fluency instruction*, The Guilford Press, London.

Shany, M. T. & Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 382-395.

Shany, M. T. & Biemiller, A. (2010). Individual differences in reading comprehension gains from assisted reading practice: pre existing conditions, vocabulary acquisition and amounts of practice. *Read Write, 23*, 1071-1083.

Sidekli, S., Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.

Sidekli, S. (2010*). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Simons, H. D. (1992). The effect of repeated reading of predictable texts on word recognition and decoding: A descriptive study of six first grade students. 03.08.2015 tarihinde file:///C:/Users/samsung/Desktop/Simons,1992.pdf sayfasından ulaşılmıştır.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. RAND.

Solso, R. L., Maclin, M. K. & Maclin, O. H. (2013). *Bilişsel Psikoloji*, (Çev. Ed. Ayşe Ayçiçeği Dinn), Kitabevi.

Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing, 19,* 199–220.

Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology, 34,* 289–297.

Stahl, S. A. & Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, *55*(6), 582-584

Steele, A. L. (2005). *Reading for every child phonemic awareness*. Frank Schaffer.

Susar Kırmızı, F. (2008). Okuma. (Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. ve Akkaya, N. (Ed.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Ekin.

Sütçü (2010). Zambak.

Symons, S., McGoldrick, J. A., Snyder, B. L. & Pressley, M. (1999). *Cognitive strategy instruction: that really improves children's academic performance.* Michael Pressley & Associates Brookline Books, Cambridge.

Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 793-811.

Talada, J. A. (2007). *The relationship between oral reading fluency and comprehension.* (Doktora Tezi). Liberty University.

Tankersley, K. (2003). *Threads of reading: strategies for literacy development*. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi.* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TDK. *Türkçe sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006).*Özel Eğitimde Yanlışsız Öğretim Yöntemleri* Ankara: Nobel.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 129-148.

Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A Meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261.

Therrien, W. J. & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal,* 6(1), 1–16.

Thompson, S. L. & Davis, P. H. (2002). Supplemental reading instruction for students at risk for reading disabilities: improve reading 30 minutes at a time. *Learning Disabilities Research&Practice, 17*(4), 242-251.

Topping, K. (1987). Paired reading: a powerful technique for student use. Rasinski, T. (Ed.) *Essential readings on fluency* (2009). International Reading Association, USA.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J. & Lindamood, P. (2010). Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Ann. of Dyslexia, 60,* 40–56

Tzortzidou, S. & Hassapis, G. (2001). Assessment of the reading skill improvement in the computer-assisted teaching of a foreign language. *Education and Information Technologies 6*(3), 177–191.

Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 70-83.

Ün-Açıkgöz, K. (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş.

Valleley, R. J. & Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education, 12*(1), 55-76.

VanWagenen, M. A., Willliams, R. L. & McLaughlin, T. F. (1994). Use of assisted reading to improve reading rate, word accuracy and comprehension with ESL Spanish-Speaking Students. *Perceptual and Motor Skills, 79,* 227-230.

Vassaf, B. H. (2003). *Öğrenme yetersizliği*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2004). *Research based methods of reading instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

Vygotsky, L.S. (1930). Mindandsociety. 13.04.2015 tarihinde http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099-curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf sayfasından ulaşılmıştır.

Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30,* 115-129.

Wexler, J. A. P. (2007). *The relative effects of repeated reading, wide reading, and a typical instruction comparison group on the comprehension, fluency, and word reading of adolescents with reading disabilities*. (Doktora Tezi). The University of Texas.

Wise, J. C.,Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B. & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speechand Hearıng Services in Schools, 41*, 340–348.

Woolley, G. (2011). Reading comprehension: assisting children with learning difficulties. 15.05.2015 tarihinde http://www.springer.com/978-94-007-1173-0 sayfasından ulaşılmıştır.

Yaban keçileri (2010). Zambak.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.

Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16.*

Ye kürküm ye (2010). Zambak.

Yedi başlı ejder (2010). Zambak.

Yıldırım, K. (2013). Fluency-based skills of reading and their relations with reading comprehension Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research, 5*(2), 134-139.

Yıldırım, K. & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students?.*International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(4), 79-91.

Yıldırım, K., Rasinski, T., Ateş, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B. & Yıldız, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade Turkish students. *Literacy Research and Instruction, 53,* 72-89.

Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 97-106.

Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekste etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(9), 40-58.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(4), 1461-1478.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences, 6*(1), 353-360.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 323-350.

Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *183*.

Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatreas an approach to classroom: Fluency instruction. *The Reading Teacher*, *63*(1), 4–13.

Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 39-65). Ankara: Pegem A.

Yuvarlanan cübbe (2010). Zambak.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, *3*(1), 124-134.

Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, *30*(3).

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : 77082166-604.01.02-126535 08/12/2014
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Tez Danışmanı olduğunuz Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi **Hülya KODAN'ın** tez çalışması olan ***"Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi"*** başlıklı araştırma öneriniz incelenmiş ve Üniversitemiz Etik Komisyon ilkelerine uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Aysu DUYAN ÇAMURDAN
Komisyon Başkanı

EK :
1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 69 58 Faks:0 (312) 202 46 73
Web Adresi :http://etikkurul.gazi.edu.tr/

EK-2. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi

T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67155047/600/2871620 08/07/2014
Konu: Tez Çalışması (Hülya KODAN)

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının 01.07.2014 tarihli ve 27056262-900-1058 sayılı yazısı.

Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elamanı Arş. Gör. Hülya KODAN, "Koro Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama ve Becerileri Üzerine Etkisi" adlı tez çalışmasını, listede adı geçen Müdürlüğümüze bağlı İlkokul ve Ortaokullarda gerçekleştirmek için gerekli iznin verilmesini ilgi dilekçe ile bildirmektedir.

Söz konusu olan tez çalışması, Müdürlüğümüz Sosyal Etkinlikleri İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup, çalışmanın yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Buna göre, Hülya KODAN'ın Tez Çalışması, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde (eğitim-öğretim ders saatleri dışında) tamamen ilgililerin isteğine bağlı kalmak şartıyla ve yapılan tez çalışması sonuçlarının Müdürlüğümüze bildirilmesi suretiyle alınan tarih ve yerlerde yapılmasında Müdürlüğümüzce bir sakınca görülmemiştir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahir PAMUKCU
Milli Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim
08/07/2014
Memet Fatih ULUCA
Milli Eğitim Müdür Yrd.

Güvenli Elektronik İm
Aslı İle Aynıdır
08.07.2014

OLUR

Seydi DOĞAN

Songül CANTÜRK
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden eddb-49a9-383c-8fe9-ce9d kodu ile yapılabilir.

Cumhuriyet Cad.69000//BAYBURT
Elektronik Ağ: www..meb.gov.tr
e-posta: egitim_ogretim69@meb.gov.tr

Songül CANTÜRK Ünvan :Memur
Tel: (0458) 211 21 81-25 /130
Faks: (0458)211 60 77

EK-3. Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli,

Bu araştırma Türkçe dersi öğretim sürecindeki uygulamalarla ilgilidir. Bu araştırma ile çocuğunuzun okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada çocuğunuzun yer alıp almaması sizin ve çocuğunuzun seçimine bağlı olmakla birlikte çocuğunuzun çalışmada yer alması için sınıf öğretmeni veya benim tarafımdan herhangi bir zorlama olmayacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldığı takdirde çalışmanın herhangi bir yerinde çalışmayı bırakabilir. Bundan dolayı bu araştırmada katılımcı olarak sizin ve çocuğunuzun yardımlarını bekliyoruz.

Araştırmanın ilk aşamasında çocuğunuzun sağlıklı bireyler (zihinsel, işitsel, görsel bir engeli olmadığına dair) olduğu doktor kontrolüyle belgelendirilecektir. İkinci aşamada çocuğunuzun derslerini aksatmayacak şekilde okul dönemi boyunca belirli aralıklarla okuma ve anlama çalışmaları yaptırılacaktır. Çalışmalar kapsamında sizlere de çocuğunuzun gelişim durumu ile ilgili bilgilendirmeler yapılacak ve çocuğunuzun başarısında etkin bir rol üstlenmeniz istenecektir.

Çalışmalar sırasında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından uygulanan program kamera ve ses kayıt cihazıyla kaydedilecektir. Bu araçların kullanılmasındaki amaç sürecin işleyişiyle ilgili hiçbir noktayı gözden kaçırmamaktır. Elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler, siz, çocuğunuz ve sınıf öğretmeni dışında hiç kimseye gösterilmeyecektir. Araştırma süresince ve sonunda sizin ve çocuğunuzun kimliğini açıklayıcı bilgilere kesinlikle yer verilmeyecektir. Araştırmacı şimdiden sizin ve çocuğunuzun bu sebeple uğrayacağı mağduriyetle ilgili tüm yasal sorumlulukları kabul etmektedir.

Ad Soyad

İmza

EK-4. Öğrenci Onay Formu

ÖĞRENCİ ONAY FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu araştırmanın sizin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinizin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada yer alıp almamak sizin seçiminize bağlı olmakla birlikte çalışmada yer almanız için aileniz, öğretmeniniz veya benim tarafımdan herhangi bir zorlama yapılmayacaktır. Çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi ir yerinde çalışmayı bırakabilir ve istediğiniz herhangi bir soruya cevap vermeyebilirsiniz.

Çalışma boyunca elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler, aileniz ve sınıf öğretmeniniz dışında hiç kimseye gösterilmeyecektir.

Çalışmanın herhangi bir yerinde aklınıza bir soru geldiğinde sormaktan çekinmeyin. Yapılacak bu çalışmalar hakkında ailenize gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Eğer bu çalışmaya katılım konusunda ailenizle ve öğretmeninizle birlikte aynı istekliliği gösteriyorsanız lütfen aşağıda sizinle ilgili boş bırakılan yerleri doldurarak imzalayınız.

Muhafaza etmeniz amacıyla bu formlardan birer tane de size verilecektir.

Ad ve Soyad

İmza

EK-5. Değerlendirmede Kullanılan Bilgilendirici Metin



SAFRANBOLU EVLERİ

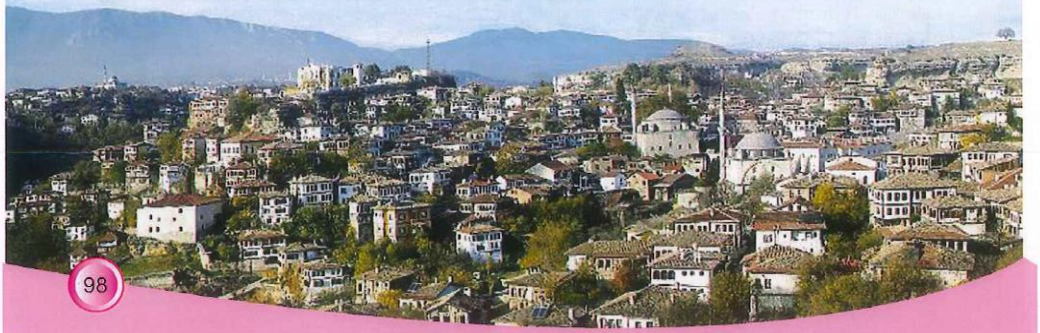
Sevgili Arkadaşlar,

Bizim ülkemizde dünyanın hiçbir yerinde bulunmayan kıyılar, ulaşılmaz dağlar, peribacaları gibi doğal güzellikler yanında evleriyle ünlü şirin kasabalarımız da vardır. Şimdi, sizleri geleneksel Türk mimarisinin en güzel örneği olan Safranbolu evleri ile tanıştırmak istiyoruz.

Safranbolu evleri yüzlerce yıllık bir zamanda oluşan Türk kent kültürünün günümüzde yaşamaya devam eden yapılarıdır. Bu nedenle Safranbolu evleri hakkında yeterli bilgiye sahip olabilmek için bu yörenin ikliminden başlayarak kültürünü, ekonomisini ve geleneklerini daha yakından tanıyalım.

Safranbolu ilçesi, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Karabük ilinin güzel bir ilçesidir. İlçe merkezinde 18 ve 19. yy. ile 20. yy. başlarında yapılmış yaklaşık 2000 tane geleneksel Türk evi bulunmaktadır. Bu evlerin yaklaşık 800'ü ise yasal koruma altındadır.

Evler, Safranbolu'nun iki ayrı bölümünde gruplanmış durumdadır. Birincisi "şehir" diye bilinenen ve kışlık olarak kullanılan bölüm, ikincisi "bağlar" diye bilinen ve yazlık olarak kullanılan bölümdür.



98

Safranbolu'da yaşayan ailelerin bir kışlık bir de yazlık evleri vardır. Safranbolulular kışın şehirdeki evlerinde yaşarlar, yazın havaların ısınmasıyla da bağlardaki yazlık evlerine göç ederler.

Ticaret bölgesi şehrin merkezindedir. Pazarlar bu bölgenin hemen çevresinde; çevreyi kirletici etkisi olan demircilik, bakırcılık, dericilik gibi üretim alanları ise kenar kısımlardadır.

Şehirdeki yollar taş kaplıdır. Taş kaplamalar sel sularına karşı dayanıklı ve ağaç köklerinin yeterli su almasına uygun yapıdadır.

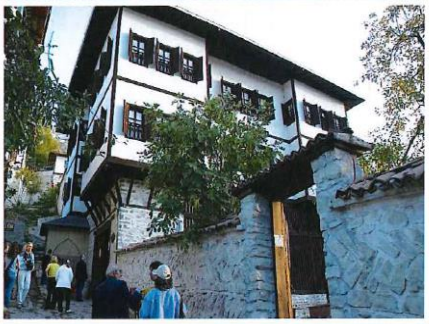
Görülmeye değer bu güzel evler hakkında daha ayrıntılı bilgilere ne dersiniz?

Şehir, yönetim merkezinin bulunduğu kale ve alışveriş merkezinin bulunduğu çarşı ile evlerin bulunduğu semtlerden oluşmaktadır. Bu bölüm iki vadinin içindedir. Bu nedenle iklimin olumsuz etkilerine karşı korunmaktadır. Evler birbirine yakın, sokaklar ise dardır. Bağlar olarak adlandırılan bölüm ise daha yüksekte ve geniş araziler üzerindedir.

Tüm evler bahçe içindedir. Genellikle 3 katlı, 6 ya da 8 odalı, oldukça büyük konak biçiminde evlerdir. Safranbolu'nun çok yağış alması nedeniyle çatılar sağlam yapılı, uzun saçaklıdır. Saçaklar sayesinde yağmur suları doğrudan saçaklardan akmaktadır.

Hiçbir ev, diğer evin görüşünü engellemez ve manzara açıktır. Bu da doğaya, insana ve komşuya saygının en güzel örneğini göstermektedir.











Evlerin yapımında taş, kerpiç ve ahşap kullanılmıştır. Evlerin bahçeleri sokaktan taş duvarlarla ayrılmıştır. Her kapının üzerinde kocaman kilitler, kilitlerin yanında halkalar, kapının çalınması için de "şak şak" adı verilen demir mandallar bulunmaktadır.



Evlerin girişinde zemin katta "hayat" adı verilen geniş bölümler vardır. Bu bölüm eğer taş kaplıysa "taşlık" adını almaktadır. Zemin katlarda ayrıca ahırlar, büyük kazan ocakları ve ambarlar bulunmaktadır. Merdivenlerle orta kata çıkılır. Bu katta gerektiğinde yatak odası olarak da kullanılabilen bir mutfak bulunmaktadır. Yaşam daha çok bu katta geçmektedir. Üçüncü kat ise odaların bulunduğu bölümdür. Odalarda "sedir" adı verilen oturma grupları vardır.



Evlerin pencereleri ise dar ve uzundur. Güneş ışığından faydalanmak için çok sayıda pencere bulunmaktadır.

Sevgili arkadaşlar, mimari yapılarıyla, zengin kültürüyle Safranbolu evlerini yakından tanıdık. Hepinizin bu güzel yapıları görmenizi gönülden dilerim.

Bir dergi yazısıdır.
(Düzenlenmiştir.)

EK-6. Değerlendirmede Kullanılan Hikâye Edici Metin (Küçük Limon Ağacı)



Günün birinde esen sert bir poyraz, karlı dağların yamaçlarındaki bir grup çiçek tohumunu iş adamının bahçesine uçurdu. Fakat bahçenin her tarafı parsellenmiş, sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi.

Büyük ağaç, iyice kasılarak:

— Böyle bir şey asla mümkün olamaz, diye atıldı. Bizler kuru kalmayı pek sevmeyiz. Eğer dibimde çoğalırsanız suyu emip beni kurutursunuz.

Aslında büyük ağacın çekindiği başka bir şey daha vardı. Çiçekler rengârenk açtıklarında, limon ağacının sarıya çalan beyaz çiçekleri sönük kalacak ve bahçe sahibinin gözündeki değeri azalabilecekti. Oysaki ağacın, kendinden güzel olanlara hiç mi hiç tahammülü yoktu.

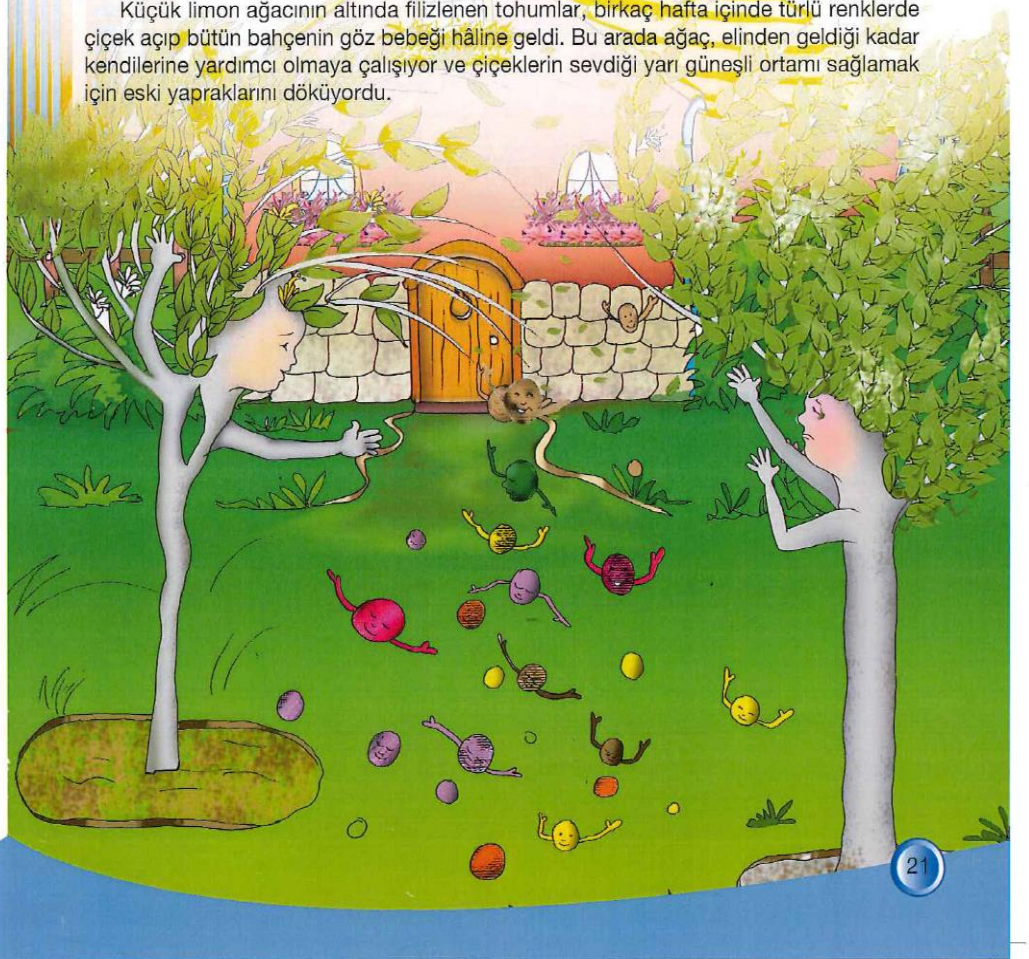
Küçük ağaç, uzun boylu arkadaşının tohumlara verdiği cevabı beğenmemişti. Tohumların serpilmek için bir yere ihtiyacı vardı ve onlara bu konuda yardımcı olmak gerekiyordu. Bu yüzden, tohumların teklifini hiç düşünmeden kabul etti.

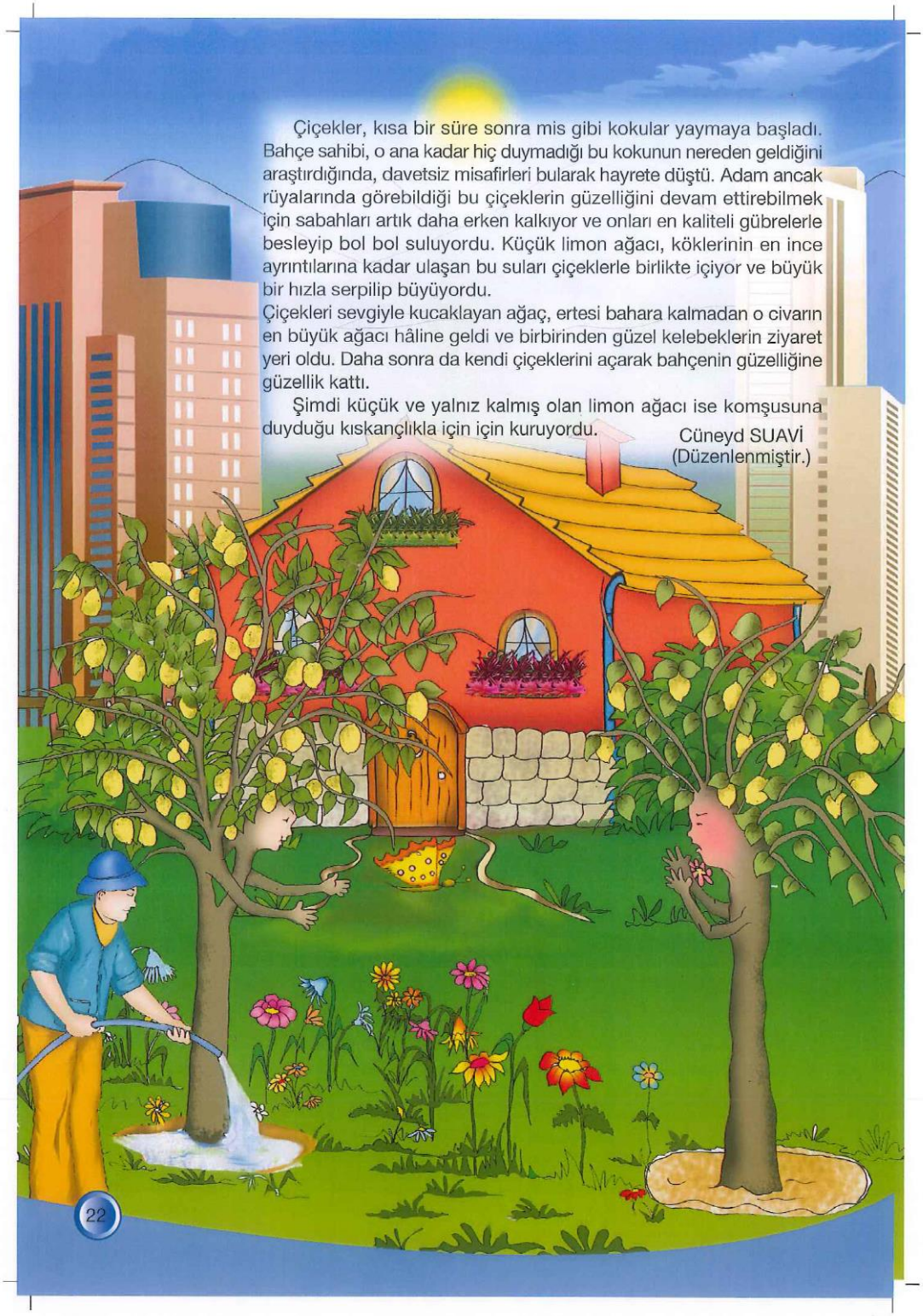
— Sizlerle birlikte olmak, bana mutluluk verir, dedi. Böylelikle yalnızlık da çekmeyiz.

Büyük ağaç bu işten hoşlanmamıştı. Fakat küçük olanı:

— Paylaşmaktan kimseye zarar gelmez, diye tekrarlıyordu.

Küçük limon ağacının altında filizlenen tohumlar, birkaç hafta içinde türlü renklerde çiçek açıp bütün bahçenin göz bebeği hâline geldi. Bu arada ağaç, elinden geldiği kadar kendilerine yardımcı olmaya çalışıyor ve çiçeklerin sevdiği yarı güneşli ortamı sağlamak için eski yapraklarını döküyordu.





Çiçekler, kısa bir süre sonra mis gibi kokular yaymaya başladı. Bahçe sahibi, o ana kadar hiç duymadığı bu kokunun nereden geldiğini araştırdığında, davetsiz misafirleri bularak hayrete düştü. Adam ancak rüyalarında görebildiği bu çiçeklerin güzelliğini devam ettirebilmek için sabahları artık daha erken kalkıyor ve onları en kaliteli gübrelerle besleyip bol bol suluyordu. Küçük limon ağacı, köklerinin en ince ayrıntılarına kadar ulaşan bu suları çiçeklerle birlikte içiyor ve büyük bir hızla serpilip büyüyordu.

Çiçekleri sevgiyle kucaklayan ağaç, ertesi bahara kalmadan o civarın en büyük ağacı hâline geldi ve birbirinden güzel kelebeklerin ziyaret yeri oldu. Daha sonra da kendi çiçeklerini açarak bahçenin güzelliğine güzellik kattı.

Şimdi küçük ve yalnız kalmış olan limon ağacı ise komşusuna duyduğu kıskançlıkla için için kuruyordu.

Cüneyd SUAVİ
(Düzenlenmiştir.)

EK-7. Bilgilendirici Metne Ait Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

……
……

2. Okuduğunuz metinde geçen Safranbolu evlerinin mimari özellikleri nelerdir, açıklayınız.

……
……
……

3. Metinde şehir ve bağlardan bahsedilmektedir, şehir ve bağlar bölümlerinin özelliklerini karşılaştırarak yazınız.

……
……..……..
……

4. Şehirdeki yolların taş kaplama olmasının sebeplerini yazınız.

……
……
……

5. Safranbolu evlerinin Karadeniz ikliminin olumsuz etkilerine karşı nasıl korunduğunu açıklayınız.

……
……
……
……

6. Safranbolu Evleri'nin insana ve komşuya saygı gösterdiğine ilişkin en güzel örneği nedir?

……
……
……

7. Türkiye açısından Safranbolu Evlerinin önemini açıklayınız.

……

……

……

8. Safranbolu evlerinin yasal koruma altına alınmasının sebepleri neler olabilir, yazınız.

……

……

……

9. Okuduğunuz metnin ana fikriniz açıklayınız.

……

……

……

10. Okuduğunuz metni kısaca özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

…….Başarılar ☺

EK-8. Hikâye Edici Metne Ait Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Limon ağacının çiçekleri ne zaman açıyormuş?

……

……

2. Çiçeklerin güneş alabilmesi için küçük limon ağacı ne yapmıştır?

……

……

……

3. Metindeki ev sahibinin ekonomik durumu nasıldır?

……

……

4. Limon ağacının çiçekleri neyin müjdecisidir?

……

……

5. Küçük limon ağacının tohumlarla aynı toprağı paylaşmasının sonuçları ne olmuştur?

……

……

……

……

6. Kıskançlık ve bencillik nasıl bir davranıştır? Neden?

……

……

……

……

7. Paylaşmak topluma neler kazandırır?

……

……

……

……

……

8. Başkaları için fedakârlık yapılmalı mıdır? Neden?

……

……

…….....

.....

9. Çiçeklerin çevremiz açısından önemi nedir?

……

……

……

10. Hikâyenin sonunda ağaçlar kendilerini nasıl hissetmektedirler? Açıklayınız.

……

……

……

……

……

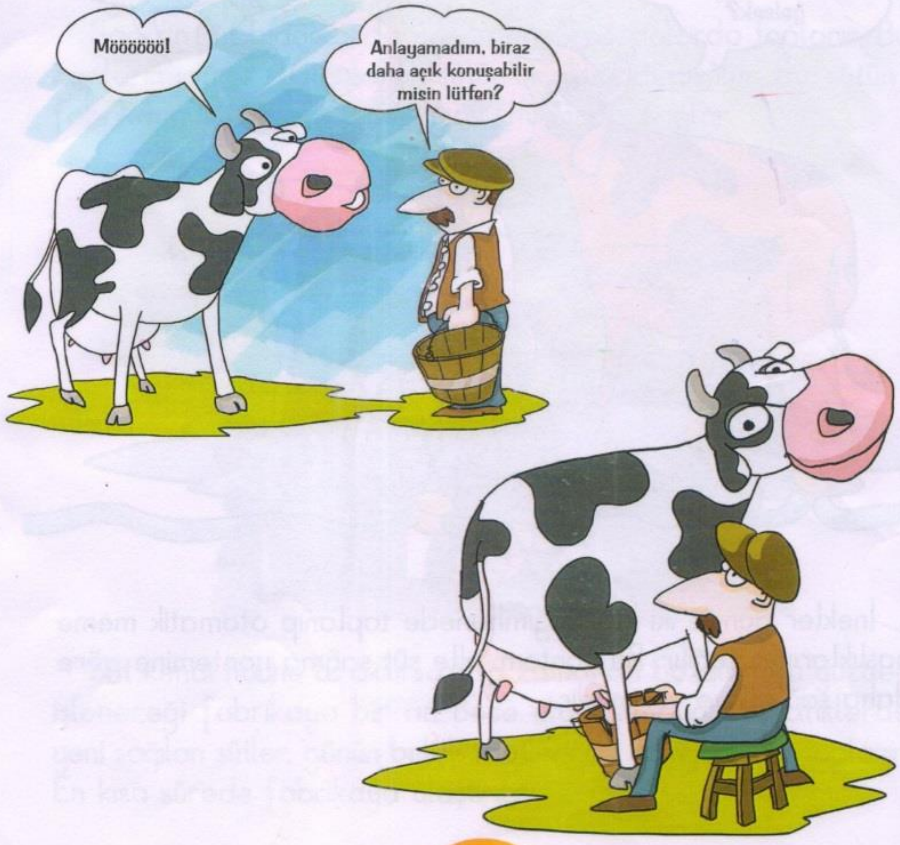
…….Başarılar ☺

EK-9. Uygulama Kullanılan Bilgilendirici Metin Örneği

Serbest Okuma Metni

SÜTÜN YOLCULUĞU

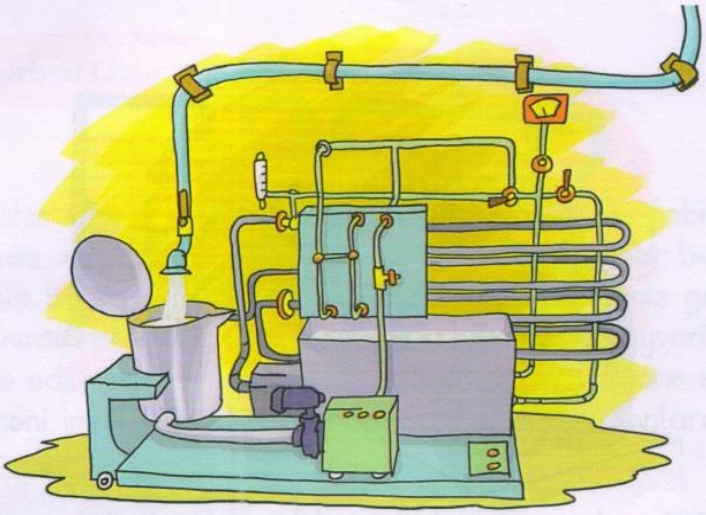
Bir ahır dolusu inek bir süt fabrikası gibidir. Bu fabrikaya ihtiyacımız var. Çünkü süt, sağlığımız için çok önemli bir besindir. Özellikle büyüme döneminde bol bol süt tüketmemiz gerekir. Süt, yalnızca ineklerden değil, koyun, keçi gibi memeli hayvanlardan da elde edilir. Ancak çiftliklerde yetiştirilen hayvanların en çok süt vereni ineklerdir. Bir ahır dolusu inek, yılda tonlarca süt verir.



Çiftlik inekleri düzenli olarak sağlık kontrolünden geçirilir. Hayvanın sağlık durumu, elde edilecek sütün miktarını ve kalitesini etkilediği için bu kontroller çok önemlidir. Ayrıca hasta olduğu için ilaç verilen hayvanların sütleri de insanlar için çok tehlikelidir.



İnekler günde iki kez sağımhanede toplanıp otomatik meme başlıklarıyla sağılır. Bu yöntem, elle süt sağma yöntemine göre daha sağlıklı ve verimlidir.



Sağılan süt bidonlarda ya da büyük depolarda toplanır. Bu kapların içinde soğutularak sütün sıcaklığı düşürülür. Bu, sütün fabrikaya gidinceye kadar bozulmamasını sağlar.



Süt kendi hâline bırakılırsa kısa zamanda bozulur. Bu yüzden işleneceği fabrikaya bir an önce ulaştırılmalıdır. Çiftliklerde yeni sağılan sütler, günün belirli saatlerinde kamyonlarla toplanır. En kısa sürede fabrikaya ulaştırılır.



Sütün bozulmasının nedeni, içindeki gözle görülemeyen küçük canlılardır. Sütün özel makinelerde hızla ısıtılmasıyla, içindeki bu canlılar etkisizleştirilir. Bu işleme "pastörizasyon" denir.



Süt, hava ve ışıkla karşılaşmayacak şekilde paketlenir. Artık uzun süre bozulmadan satın alınmayı bekleyeceği market raflarındaki yerini almaya hazırdır.

Bilgin ERSÖZLÜ
(Düzenlenmiştir.)

EK-10. Uygulama Kullanılan Hikâye Edici Metin Örneği

ÜÇ KELEBEK

Uçsuz bucaksız yeşil kırların bir yerinde üç kelebek yaşardı. Bu üç arkadaşın biri beyaz, biri kırmızı, biri de sarı renkteydi. Kelebekler güneşli havada uçuyor, bir çiçekten ötekine konarak dans ediyordu.

Hoşlanarak yaptıkları bu gezintiler çok sürmedi. Birden gök gürledi, bulutlar çoğaldı ve yağmur başladı. Sırılsıklam oldular. Hemen evlerine dönmek istediler. Oysa evlerinin kapısı kapalıydı ve anahtarlarını bulamamışlardı. Bir süre dışarıda kalmak zorundaydılar. Gittikçe ıslanıyorlardı. Bir an önce kendilerini ıslanmaktan kurtaracak kapalı bir yer bulmalıydılar.



17

Bu nedenle; sarı, kırmızı çizgili lalenin yanına uçtular. "Lalecik, bize azıcık çiçeğini açar mısın?", "Bizi ıslanmaktan kurtarır mısın?" dediler. Lale, "Sarı ve kırmızı kelebekler gelebilir, beyaz kelebek gelemez." dedi. Kırmızı ve sarı kelebekler de "Hayır, sen bizim beyaz arkadaşımızı almazsan biz de sana gelmeyiz." dediler.

Yağmur yağmaya devam ediyordu. Kelebekler gidip bu kez beyaz laleye kondular. "Bize çiçeğini açar mısın? Bizi ıslanmaktan kurtarır mısın?" diye yalvardılar. Beyaz lale dedi ki "Beyaz kelebeği kabul ederim. Çünkü tıpkı benim gibi görünüyor. Fakat ötekileri istemem." Bu söz üzerine beyaz kelebek "Sen benim arkadaşlarımı kabul etmedikten sonra ben de sana gelmem."



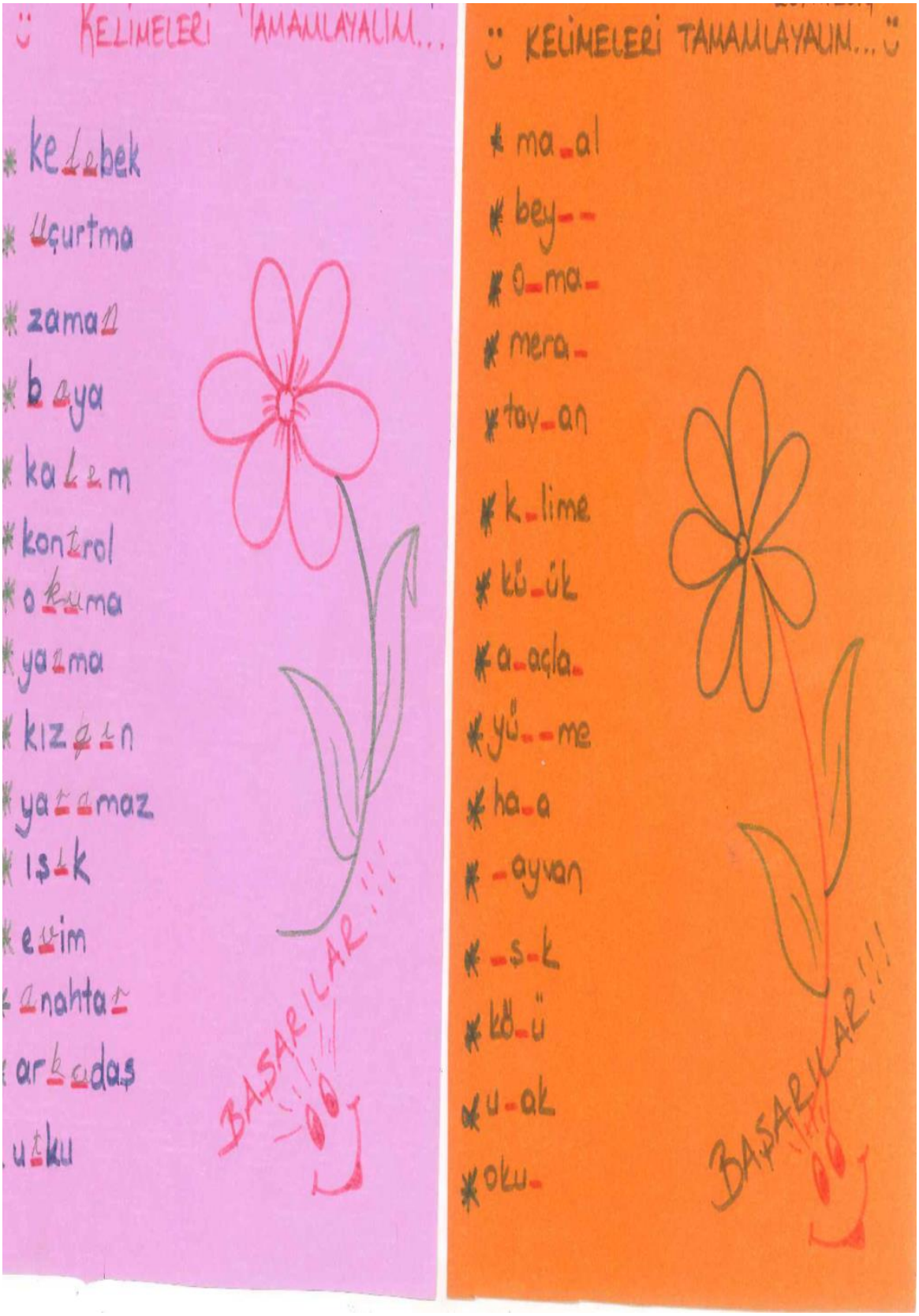
"Biz birbirimizi yalnız bırakmaktansa hep birlikte ıslanmaya razı oluruz." dedi. Hep birlikte uçmaya devam ettiler. Güneş kelebeklerin birbiriyle ne kadar dost olduklarını ve birbirlerinden ayrılmadıklarını duydu. Bulutların arkasından kendini gösterdi. Bahçeleri ve her tarafı aydınlatmaya başladı. Kelebekler çok geçmeden kanatlarını kurutmuşlar, vücutlarını ısıtmışlardı.

Üç dost neşe içinde yeniden dans etmeye başladılar, akşama kadar oynadılar. Sonra hep birlikte uçarak evlerine döndüler. Anahtarlarını bulup girdiler ve uykuya hazırlandılar.

Halk Masalı
(Düzenlenmiştir.)



EK-11. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

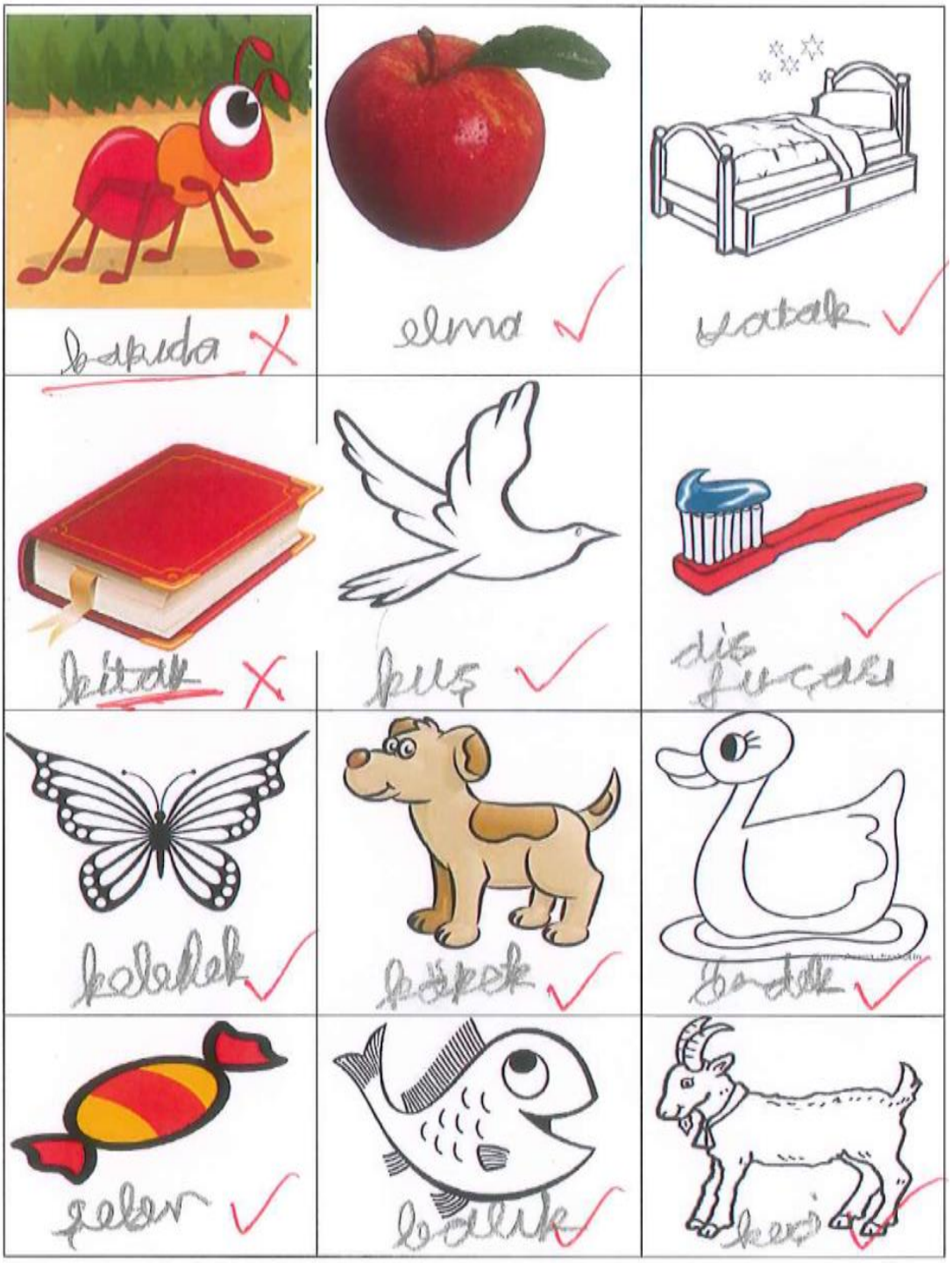


EK-12. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

m	b	f	ç
d	ü	ı	g
ğ	h	c	i
j	o	l	p

EK-13. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Resim-İsim)

Aşağıdaki resimlerin isimlerini altına yazınız.



EK-14. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

KELİME TANIMA TESTİ

acı	kibirli	merhaba	özgürce	kadın
acele	şimşek	iğne	hafta	pençe
yaşam	afiş	meraklı	serçe	hatıra
hediye	işlem	telefon	heykel	köşk
sakin	portakal	ancak	yaramaz	saygılı
lamba	göbek	rahatça	başka	çalışkan
çığ	haber	gazi	sabah	poşet
uyanık	vişne	mangal	fener	güvercin
internet	bak	vücut	satılık	zemin
utangaç	tabak	cisim	cevap	bol
canlı	dakika	sincap	deniz	evlat
pijama	lider	emanet	yavaşça	oduncu
ege	taşıt	yağmurlu	erozyon	poz
sağlıklı	çamur	damar	belli	çocuk
ileri	oyuncak	kaçak	muhtar	karşı

EK-15. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

KELİME AVI

Aşağıdaki bulmacada okulla ilgili 20 kelime bulunmaktadır. Kelimeler şu şekildedir.

SIRA MASA ZİL SINIF DERS DOLAP

ÇÖP KUTUSU SİLGİ KÜTÜPHANE KİTAP DEFTER KALEM

TAHTA MÜDÜR ÖDEV ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ BAHÇE

ARKADAŞ NOT

CUMHURİYET İLKOKULU

S	F	K	L	A	B	V	E	C	L	N	P	A	E	G
A	A	P	O	M	V	T	A	H	T	A	A	K	Y	Ç
G	S	I	R	A	A	K	A	L	E	M	K	Y	T	Ö
M	S	K	L	S	İ	L	G	İ	D	E	Ü	Ö	A	K
Ü	I	A	C	A	A	K	Y	E	E	S	T	Ğ	Ö	L
D	N	E	A	Ü	R	A	R	Ş	R	A	Ü	R	D	Ş
Ü	I	Ç	Ö	P	K	U	T	U	S	U	P	E	E	P
R	F	İ	Ğ	İ	A	K	A	A	A	B	H	N	V	İ
E	E	Ş	R	I	D	Y	D	I	N	N	A	C	D	K
D	A	K	E	J	A	H	O	U	O	E	N	İ	F	L
Z	S	J	T	K	Ş	G	L	H	T	A	E	L	E	G
İ	S	H	M	M	E	E	A	K	E	C	A	M	R	H
L	K	U	E	N	R	E	P	L	D	E	F	T	E	R
L	C	N	N	F	F	D	B	K	D	V	B	N	D	A
Ş	B	A	H	Ç	E	D	C	K	İ	T	A	P	F	A

BAŞARILAR…

EK-16. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

MANİLER

Ağlarım çağlar gibi
Derdim var dağlar gibi
Her gelen bir gül ister
Sahipsiz bağlar gibi

Analar hatun olur
Sevdası bütün olur
Anaya kalkan eller
Yanacak kömür olur

Ana başa taç imiş
Her derde deva imiş
Bir evlat pir olsa da
Anaya muhtaç imiş

Asmada üzüm kaldı
Yemedim gözüm kaldı
Ağla gözlerim ağla
Gurbette kuzum kaldı

At üstüne kazanı
Lıkır lıkır kaynasın
Yeni girdin horona
Omuzların oynasın

EK-17. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Zıt Anlamlılar)

Aşağıdaki örneği inceleyiniz. Siz de verilen harflerle başlayan kelimeler yazınız.

Orman	Kitap	Uçurtma	Lale
O…….	Y……	U……	N…….
G…….	Ü……	Z……	E…….. L……...

Aşağıda verilen kelimelerin zıt anlamlarını bularak karşılarına yazınız.

Uslu	Karanlık	Uzun	Takmak	Var
Yüksek	Gece	Git	Aç	Güzel

Aydınlık ……..

Yok ……..

Kısa ……..

Yaramaz ……..

Sökmek ……..

Gündüz ……..

Kapat ……..

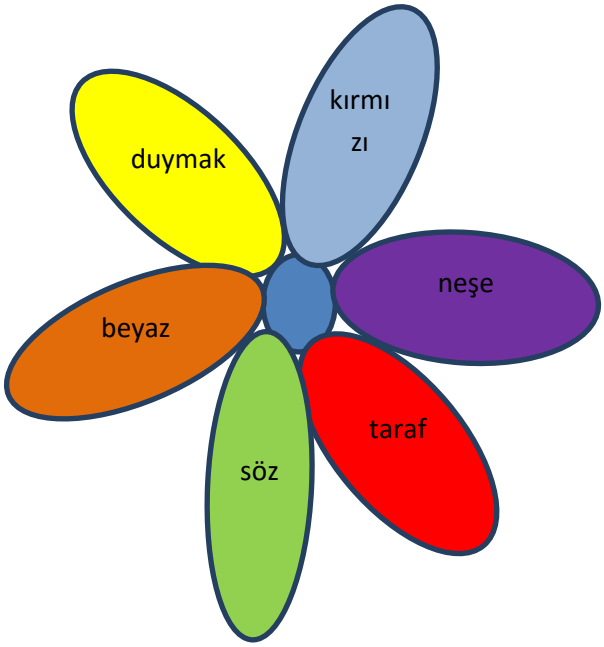
Çirkin ……..

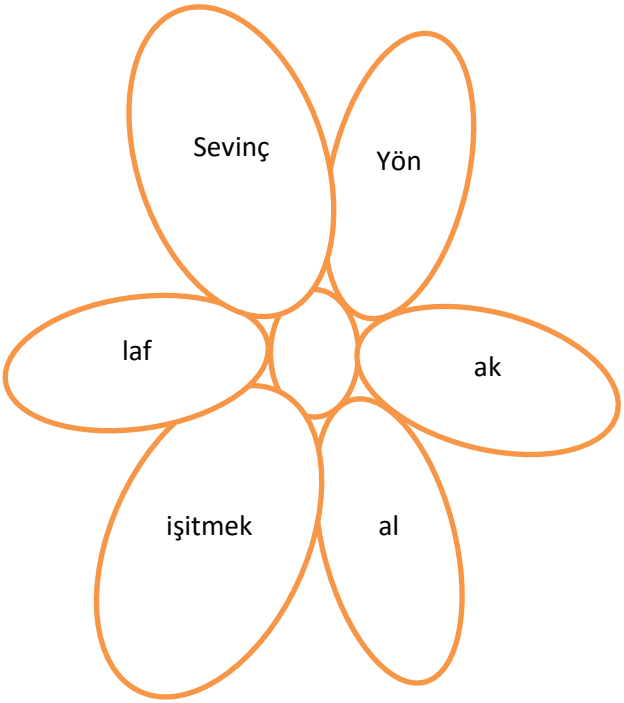
Alçak ……..

Gel ……..

EK-18. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri(Eş Anlamlılar)

Eş anlamlı kelimelerin yapraklarını aynı renge boyayınız.

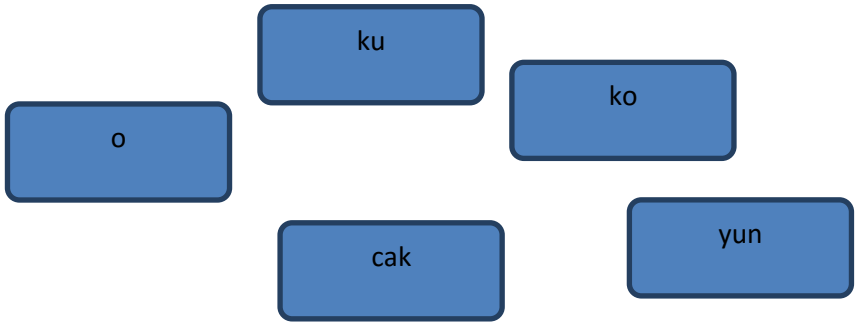




EK-19. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

HECELERDEN KELİMELERE

Aşağıdaki kutucuklarda yer alan hecelerden kelimeler oluşturunuz.



Oyun

……. …….

……. …….

…….. ……...

Aşağıda verilen kelimelerin karşısına eşanlamlılarını yazınız.

Yıl _ _ _ _

Ulus _ _ _ _ _

Ad _ _ _ _

Okul _ _ _ _ _ _

Hayat _ _ _ _ _

Yurt _ _ _ _ _

EK-20. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri (Eş Sesliler)

Eş sesli kelimeler aşağıda görsellerde anlatılmıştır.Bu kelimeleri görsellerdeki anlamlarına uygun cümlelerdekullanınız.



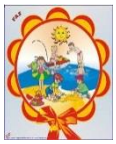
…….....



……..



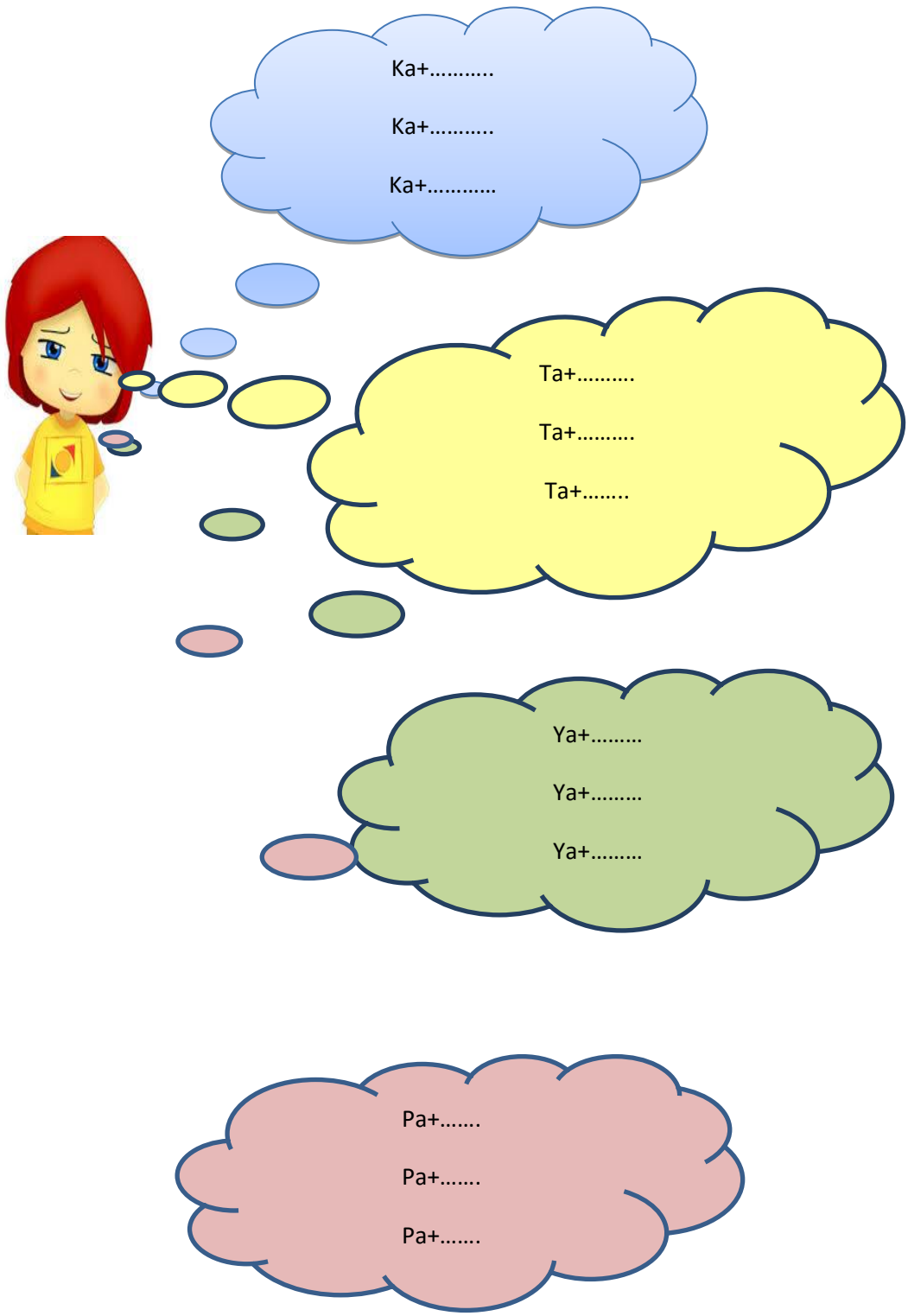
…….....



……

EK-21. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

Aşağıda heceler verilmiştir. Verilen hecelerle başlayan kelimeler yazınız.

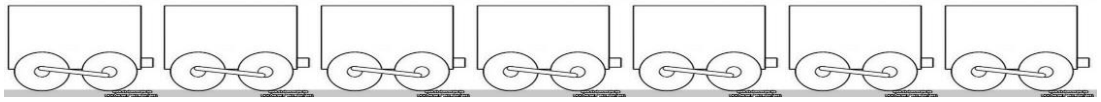


EK-22. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

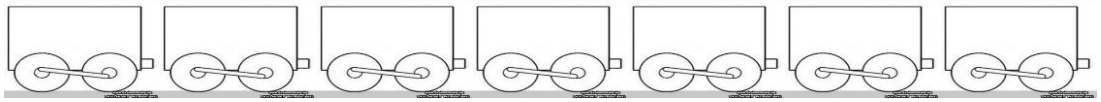
Böl-Parçala-Oku

Aşağıdaki kelimeleri hecelerine bölelim.

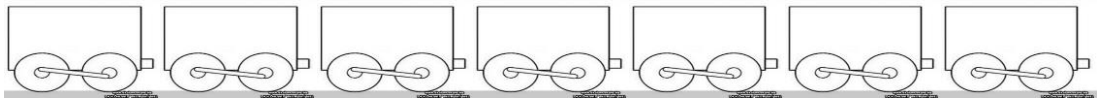
tüketmek



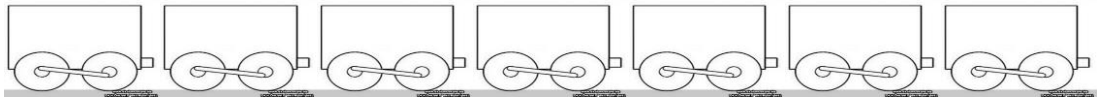
toz



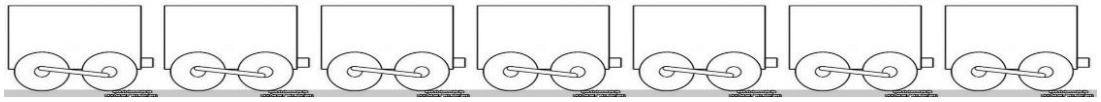
tırmık



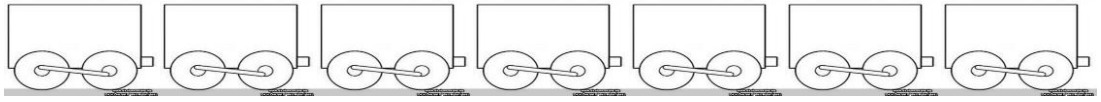
yaşayabilmek



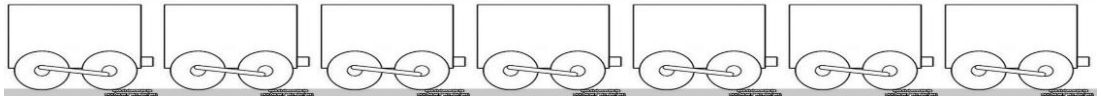
uyandırmak



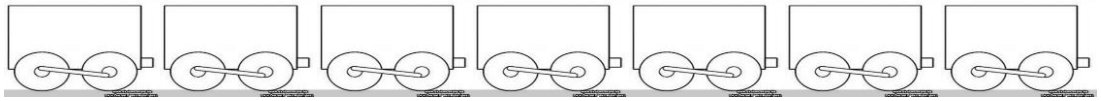
yardım



Cumhuriyet



yönetilmek



EK-23. Uygulamada Kullanılan Etkinlik Örnekleri

Kelimeleri Sınıflandıralım

Aşağıdaki kelimeleri hece sayılarına göre sınıflandıralım.

Abla yetenek yöre düşünmek fotoğraf

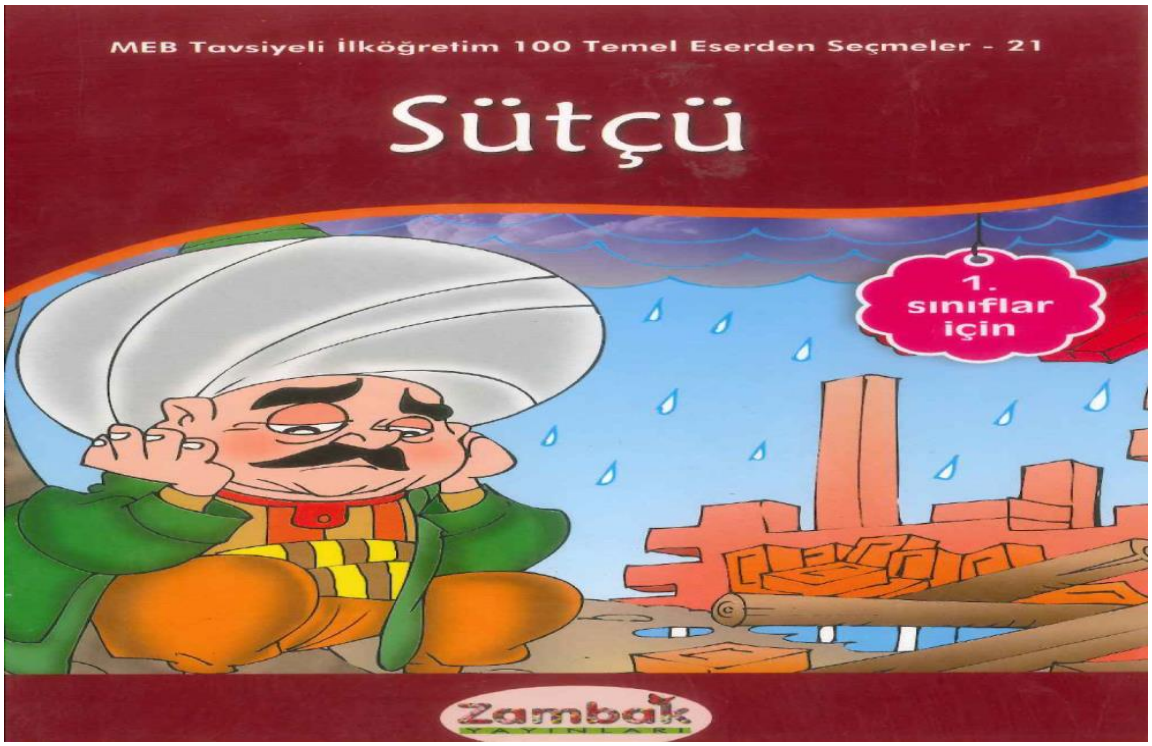
Yudum zevk zayıflamak zehirlemek yönlendirilmek

yeryüzü yetim yetenekli yay tutunabilmek



5 HECELİLER	*4 HECELİLER*	*3 HECELİLER*	*2 HECELİLER*	*TEK HECELİLER*

EK-24. Uygulamada Kullanılan Okuma Kitaplarına Örnekler





EK 25. UYGULAMA PLANI

DERS	TARİH	SÜRE	ETKİNLİK	İÇERİK	KELİME SAYISI
1	07 Kasım	40'+40'	Ses Farkındalığı	Ses-Harf Uyumu, Kelimedeki sesi bulma, baştaki, ortadaki ve sondaki sesi fark etme, verilen sesle başlayan kelime yazma, ses oyunu	
2	10 Kasım	40'+40'	Hece Çalışması	Seslerden heceler oluşturma, tek ve iki heceli kelimeler, kelime listesi1	Kelime listeleri, Temur (2006) doktora tezinde 4. sınıf kelime listesinden yararlanılarak hazırlanmıştır.
3	11 Kasım	40'+40'	Hece Çalışması	Hecelerden kelime oluşturma, Kelimeleri hecelerine ayırma, kelime listesi 2	
4	12 Kasım	40'+40'	Hece –Kelime Çalışması	Hecelerden kelime oluşturma (iki ve üç heceli), Kelimeleri hecelerine ayırma, kelime listesi 3, Maniler 1,	
5	13 Kasım	40'+40'	Hece –Kelime Çalışması	Hecelerden kelime oluşturma (iki ve üç heceli), Kelimeleri hecelerine ayırma, kelime listesi 4 (iki ve üç heceli)	
6	14 Kasım	40'+40'	Hece –Kelime Çalışması	Hecelerden kelime oluşturma (iki ve üç heceli),verilen heceyle başlayan kelime türetme, kelime listesi 5 (iki ve üç heceli)	
7	17 Kasım	40'+40'	Hece –Kelime Çalışması	Verilen hecelerden farklı kelimeler türetme, kelimelerin eş anlamlılarını bulma, Maniler 2, Kelime listesi 5 (iki ve üç heceli),	
8	18 Kasım	40'+40'	Hece –Kelime Çalışması	Hecelerden kelime oluşturalım oyunu (torba içinde yer alan heceleri seçip anlamlı kelimeler oluşturma)	
9	19Kasım	40'+40'	Hece –Kelime Çalışması	Harflerden heceler, hecelerden kelime oluşturma oyunu (Scrable Oyunu)	
10	20 Kasım	40'+40'	Kelime Çalışması	Kelimeleri Tamamlayalım (kelimedeki eksik harfleri tamamlama), Kelime Avı (Kare Bulmaca), Anlamlı Cümleler Oluşturalım (Karışık dizilmiş kelimeleri anlamlı cümle haline getirme)	
11	21 Kasım	40'+40'	Kelime Çalışması	Kelimeleri Sınıflandıralım (Hece Sayısına Göre), Kelimeleri hecelerine ayırma, Anlamlı Cümleler Oluşturalım (Karışık dizilmiş kelimeleri anlamlı cümle haline getirme) Ödev olarak: Maniler 3, kelime listesi 6 (3,4,5 heceli)	
12	25 Kasım	40'+40'	Metin Okuma	Üç Kelebek(Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 239 kelime
13	26 Kasım	40'+40'	Metin Okuma	Üç Kelebek(Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	

DERS	TARİH	SÜRE	ETKİNLİK	İÇERİK	KELİME SAYISI
14	27 Kasım	40’+40’	Metin Okuma	Top Tavşan (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 308 kelime
15	28 Kasım	40’+40’	Metin Okuma	Tavşan ile Kaplumbağa (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 199 kelime
16	01 Aralık	40’+40’	Metin Okuma	Kutu Kutu Pense (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 234 kelime
17	02 Aralık	40’+40’	Metin Okuma	Kütüphanede Doğan Hikâye (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 226 kelime
18	02 Aralık	40’	Metin Okuma	Kütüphanede Doğan Hikâye (Yardımlı Okuma)	
19	03 Aralık	40’+40’	Metin Okuma	Selim’in Çürük Dişi (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 326 kelime
20	03 Aralık	40’	Metin Okuma	Selim’in Çürük Dişi (Yardımlı Okuma)	
21	04 Aralık	40’+40’	Metin Okuma	Üç Balık (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 326 kelime
22	04 Aralık	40’	Metin Okuma	Üç Balık (Yardımlı Okuma)	
23	05 Aralık	40’+40’	Metin Okuma	Mutsuzluğun Çaresi (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 270 kelime
24	05 Aralık	40’+40’	Metin Okuma	Mutsuzluğun Çaresi (Yardımlı Okuma)	
25	08 Aralık	40’+40’	Ara Test + Metin Okuma	Göle Maya Çalmak (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 76

DERS	TARİH	SÜRE	ETKİNLİK	İÇERİK	KELİME SAYISI
26	09 Aralık	40'+40'	Ara Test + Metin Okuma	Tembel Çiftçiler (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 168kelime
27	10 Aralık	40'+40'	Ara Test + Metin Okuma	Sütün Yolculuğu (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Bilgilendirici metin, 206 kelime
28	11 Aralık	40'+40'	Metin Okuma	Sütün Yolculuğu (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	
29	12 Aralık	40'+40'	Metin Okuma	Kalemin Dileği (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Bilgilendirici metin, 215kelime
30	18 Aralık	40'+40'	Metin Okuma	Kuşları Besleyelim (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Bilgilendirici metin, 161kelime
31	19 Aralık	40'+40'	Metin Okuma	Halk Oyunlarımız (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Bilgilendirici metin, 134kelime
32	19 Aralık	40'	Metin Okuma	Halk Oyunlarımız (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Bilgilendirici metin, 134kelime
33	22 Aralık	40'+40'	Metin Okuma	Eşek Arısının Başına Gelenler (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	3.sınıf Hikâye edici metin, 207 kelime
34	24 Aralık	40'+40'	Metin Okuma	Kendine Hayran Olan Geyik(Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 374
35	25 Aralık	40'+40'			
36	26 Aralık	40'+40'	Metin Okuma	Uçan İlk İnsan(Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Bilgilendirici metin, 358Kelime
37	26 Aralık	40'			
38	30 Aralık	40'+40'			
39	05 Ocak	40'+40'	Metin Okuma	Yaramaz Pırpır (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Bilgilendirici metin, 330 kelime
40	05 Ocak	40'			
41	12 Ocak	40'+40'			
42	13 Ocak	40'+40'	Metin Okuma	Bebek Takımı (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 187 kelime
43	14 Ocak	40'+40'	Metin Okuma	Bebek Takımı+ Eski Ayakkabılar (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	

44	14 Ocak	40’	Metin Okuma	Eski Ayakkabılar (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 454kelime
45	15 Ocak	40’+40’	Metin Okuma	Eski Ayakkabılar + Renkler Ülkesi(Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 342 kelime
46	15 Ocak	40’	Metin Okuma	Renkler Ülkesi (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	
47	16 Ocak	40’+40’	Metin Okuma	Renkler Ülkesi + Ağaçlar Konuşuyor (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	
48	16 Ocak	40’	Metin Okuma	Ağaçlar Konuşuyor (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 227kelime
49	19 Ocak	40’+40’	Metin Okuma	Ağaçlar Konuşuyor+ Karagöz ile Hacivat (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	
50	19 Ocak	40’	Metin Okuma	Karagöz ile Hacivat (Örnek Okuma, Tekrarlı Okuma, Yardımlı Okuma)	2.sınıf Hikâye edici metin, 383kelime
51	20 Ocak	40’+40’	Metin Okuma	Trafik	2.sınıf Bilgilendirici metin
52	21 Ocak	40’+40’	Metin Okuma	Kağıt ve Kağıt Yapımı	2.sınıf Bilgilendirici metin,
53	22 Ocak	40’+40’	Son Değerlendirme	Okuma Düzeyini Belirleme+ Öyküleyici Metin Anlama Soruları	
54	22 Ocak	40’	Son Değerlendirme	Bilgilendirici Metin Anlama Soruları	



GAZİ GELECEKTİR..