



**TEKRARLI VE YANKILAYICI OKUMA YÖNTEMLERİNİN
3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Özlem Sağlam

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Özlem
Soyadı : Sağlam
Bölümü : Sınıf Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: : Tekrarlı ve Yankılayıcı Okuma Yöntemlerinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi
İngilizce Adı: : Effect Of Repeated And Teflective Reading Methods On Reading Ability Of Thrd Class Students

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 : Özlem Sağlam

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Özlem SAĞLAM tarafından hazırlanan “Tekrarlı ve Yankılayıcı Okuma Yöntemlerinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Kemal KÖKSAL

..... Anabilim Dalı, Üniversitesi

Başkan:

..... Anabilim Dalı, Üniversitesi

Üye:

..... Anabilim Dalı, Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği olan, çalışma süresince desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Kemal Köksal'a; araştırmanın çeşitli aşamalarında önerilerinden faydalandığım Prof. Dr. Hayati Akyol'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren, eğitim hayatına başladığımdan beri bana destek olan ve olmaya devam eden, her türlü zorlukta yanımda duran, motivasyon kaynağım annem ve babama teşekkür ederim. Her çıkmaza girdiğimde farklı yollardan bana destek olan kardeşlerime ve bu çalışmada ufakta olsa katkıda bulunmuş bütün tanıdıklarına teşekkürlerimi sunarım.

TEKRARLI VE YANKILAYICI OKUMA YÖNTEMLERİNİN
3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Özlem Sağlam
GAZİÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2018

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, okuma güçlüğü çeken 3. sınıf öğrencilerinin tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullanarak okuma güçlüğüne aşım aşamayacaklarını belirlemektir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Akyurt ilçesi, Akyurt İlkokulu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen ve 3. sınıfa devam eden 2 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak “yanlış analizi envanteri” kullanılmıştır. Öncelikle okuma güçlüğü olan iki öğrenciye ön test uygulanmış ve yanlış analizi envanterine göre okuma düzeyleri belirlenmiştir. Her iki öğrencinin de 1. Sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 2 saat olmak üzere toplam 16 saat öğretim sunulmuştur. Öğrencilerden birine Tekrarlı Okuma Yöntemi, diğerine ise Yankılayıcı Okuma Yöntemi ile çalışma yaptırılmıştır. Sekiz haftalık süreç sonunda son test uygulanmıştır. Son test verilerine göre tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemleriyle yapılan çalışmaların sonucunda, öğrencilerin sesli okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama yüzdelerinde artış olduğu görülmüştür. Ancak okuma düzeyleri endişe düzeyinde kalmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okuma becerisi, tekrarlı okuma yöntemi, yankılayıcı okuma yöntemi, okuma güçlükleri

Sayfa Adedi : 89

Danışman : Dr. Öğrt. Üyesi Kemal KÖKSAL

**EFFECT OF REPEATED AND REFLECTIVE READING METHODS
ON READING ABILITY OF THIRD CLASS STUDENTS
(Master Science Thesis)**

**Özlem Sağlam
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
November 2018**

ABSTRACT

In this study, our main aim is to determine whether the third class students with difficulty reading are going to be able to overcome this problem using repeated reading method and reflective method or not. This research has been realized in 2017-2018 academic year of education with the students attending Akyurt Elementary school students, Akyurt district of Ankara. To realize this study, two separate groups have been created with the students who are attending to the third class and are also being selected carefully. "Wrong analysis inventory" has been used as a method of data collection tool in this study which has been planned as action research. Firstly, a pre-test has been applied to 2 students with reading difficulty and their reading levels have been determined according to the wrong analysis inventory. It has been seen that the reading levels of these students were lower than the level of the first Class students. After this, these two students whose reading levels have been determined were given a total of 16 hours of training, 2 hours per week. Repeated reading method and reflective reading method have been applied to one of these two students and to the other one, respectively. The last test has been applied at the end of the eight weeks. According to the last test data, at the end of the studies conducted by repeated reading method and reflective reading method it has been seen that the audible reading errors of the students decrease and their percentage reading comprehension increases. However, their reading levels have remained alarming.

Key Words : Reading ability, repeated reading method, reflective reading method, reading difficulties.

Page Number : 89

Supervisor : Dr. Lecturer Kemal KÖKSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6

1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okuma.....	7
2.1.1. Sessiz Okuma.....	8
2.1.2. Sesli Okuma	9
2.2. Sesli Okuma Hataları	10
2.3. Okuma Yetersizliği Olan Okuyucular	12
2.3.1. Okumanın Fizyolojik Yönü.....	15
2.3.2. Okumanın Zihinsel Yönü	16
2.3.3. Okumanın Psikolojik Yönü.....	17
2.3.4. Okumanın Sosyolojik Yönü	17
2.4. Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki	18
2.5. Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi.....	19
2.6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi.....	22
2.6.1. Tekrarlı Okuma	26
2.6.2. Yankılayıcı Okuma	27
2.6.3. Koro Okuma	28
2.6.4. Eşli Okuma	28
2.6.5. Okuyucu Tiyatroları	29
2.6.6. Paylaşarak Okuma.....	29
2.6.7. Arkadaşla Okuma	30
2.6.8. Rehberli Okuma	30
2.7. İlgili Araştırmalar.....	30

BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Uygulama Süreci	37
3.3.1. F ile yapılan çalışmalar	39
3.3.2. M ile yapılan çalışmalar.....	40
3.4. Veri Toplama Araçları	42
3.4.1. Yanlış Analiz Envanteri.....	42
3.5. Verilerin Toplanması.....	43
3.6. Verilerin Analizi.....	44
3.6.1. Kelime Tanıma Yüzdesi.....	44
3.6.2. Okuduğunu Anlama Yüzdesi	46
3.6.3. Sesli Okuma Düzeyi	46
BÖLÜM IV	48
BULGULAR VE YORUM	48
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	48
4.1.1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyinin Karşılaştırılması.....	52
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	53
4.2.1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyinin Karşılaştırılması.....	57
BÖLÜM V	59
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	59

5.1.1. Birinci Öğrenciye (F) İlişkin Sonuçlar	59
5.1.2. İkinci Öğrenciye İlişkin Sonuçlar	61
5.2. Öneriler	64
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	64
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	65
KAYNAKLAR.....	66
EKLER	72
EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi	73
EK-2. Veli İzin Formu	74
EK-3. Sınıf Öğretmeni İzin Formu.....	75
EK-4. Yanlış Analizi Envanteri İzin Belgesi.....	76
EK-5. Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar	77
EK-6. Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar	80
EK-7. Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar	83
EK-8. Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ön Testte Kullanılan Metinlerin Özellikleri</i>	37
Tablo 2. <i>Çalışma Sürecinde Kullanılan Metinlerin Özellikleri</i>	38
Tablo 3. <i>Son Testte Kullanılan Metinlerin Özellikleri</i>	39
Tablo 4. <i>Kelime Yanlışları ve İşaretleri</i>	43
Tablo 5. <i>Kelime Tanıma Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu</i>	45
Tablo 6. <i>Okuma Düzeyleri Tablosu</i>	47
Tablo 7. <i>Okuma Düzey ve Yüzdelikleri</i>	47
Tablo 8. <i>F'nin Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi, Anlama Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi</i>	48
Tablo 9. <i>F'nin Uygulama Öncesi Metinleri Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları</i>	49
Tablo 10. <i>F'nin Uygulama Sonrasında Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi, Anlama Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi</i>	50
Tablo 11. <i>F'nin Uygulama Sonrası Metinleri Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları</i>	51
Tablo 12. <i>M'nin Uygulama Öncesinde Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi, Anlama Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi</i>	53
Tablo 13. <i>M'nin Ön Test Metinlerinde Yaptığı Hatalar</i>	54
Tablo 14. <i>M'nin Uygulama Sonrasında Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi, Anlama Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi</i>	55
Tablo 15. <i>M'nin Uygulama Sonrası Metinleri Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları</i>	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Zayıf okuyucunun kısır döngüsü.....	14
<i>Şekil 2.</i> İyi okuyucunun kısır döngüsü.....	14
<i>Şekil 3.</i> F'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma ve okuduğunu anlama düzeyi	52
<i>Şekil 4.</i> F'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası hata sayıları.....	53
<i>Şekil 5.</i> M'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma ve okuduğunu anlama düzeyi	57
<i>Şekil 6.</i> M'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası hata sayıları	57

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bknz.	Bakınız
MÖ	Milattan Önce
MS	Milattan Sonra
TDK	Türk Dil Kurumu
Vb	Ve benzeri
Yy	Yüzyıl

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma, zihinsel gelişime en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Bu nedenden Türkçe öğretiminde okumaya ayrı bir önem verilmektedir (Güneş, 2007, s.117). Aileler çocuklarının erkenden okumayı başarması için, öğretmenler ise öğrencilerinin okumaya geçmesi için yoğun çaba göstermektedir (Çaycı ve Demir, 2006). Çünkü okuma insanın dünyasını genişleten ve kişiliğini biçimlendiren önemi bir etkidir. Kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan koruyan okuma, insanları gerçek anlamda özgür kılar (Demirel'den aktaran Şenol, 1998). Güleriyüz'e (2004) göre, okuma eylemi, bireyin ilgi duyduğu bilgiyi seçmesi, seçtiği bilgiyi biçimlendirmesi, üst düzey sentez oluşturması, bireyin engelleri aşma özgülüğü ve gücünü oluşturmaktadır. Bu sayede birey başkalarının egemenliğinden çıkmakta ve yorum gücü olan “bir birey” olabilmektedir (s. 11).

Hayatımızda önemli yeri olan okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Okumak, harf ve işaretleri seslendirerek bunların ifade ettiği düşünceleri anlamaktır (Kılıç'tan aktaran Temizkan, 2009, s. 10). “Okuma, duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir” (Coşkun ve diğerleri, 2014, s. 78). “Okuma, yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırmadır” (Arıcı, 2018, s.3). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma sadece harfleri seslendirmek değil aynı zamanda bilgileri zihinde yapılandırılma ve anlamlandırma sürecidir.

Akyol (2012) okumayı, yazar ile okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Türkçede okumak, yazıya geçirilmiş

bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek anlamına gelmektedir. Anlamak ise, bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek anlamındadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998). Açık bir sistem olan insan beyni, okuma eylemiyle çok yönlü bilgi girdisi sağlamaktadır. Okuma etkinliğiyle alınan bu bilgiler, anında zihinsel işlemlerden geçirilmekte, bireyin anlam evreni gelişmekte ve genişlemektedir. Okuma etkinliği, okuduğunu anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşımaktadır, bu sebeple okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak gerekmektedir (Gülyüz, 2004; Tazebay, 2005). İlkokul birinci sınıftan itibaren öğretmenler akıcı okumanın yanında okuduğunu anlama üzerinde de durmaktadırlar. Bunu okunan metin sonrasında sorulan sorularla, metin hakkında konuşarak yapmaya başlamaktadırlar. Anlamadan yoksun bir okuma, okumadan çok harfleri seslendirme olarak ifade edilebilir (Gülyüz, 2004, s. 22). Okuduğunu anlama becerisi açısından ilkökul öğrencilerinden, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların özelliklerini söylemeleri, okunan parçaya uygun farklı başlıklar bulmaları, metindeki olayın nerede geçtiğini ve ne zaman gerçekleştiğini anlayıp söylemeleri beklenir (Tazebay, 2005).

Eskiden “okuma” yazıların şifresini çözme olarak algılanıyor ve yüksek sesle okuma üzerinde daha çok duruluyordu. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla birlikte okuma, bireyin dil, iletişim, anlama, sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirme olarak ele alınmakta ve bu anlayışla çalışmalar yapılmaktadır. Artık okuma-yazma öğretiminin ilk basamağı olan okuma işlemi sadece bilgi değil aynı zamanda bir beceriler toplamıdır (Güneş, 2000, 2007).

Okuma becerisini metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlayabiliriz. Okuma becerisinde hem süreç hem de bu sürecin sonunda çıkan ürün bulunmaktadır (Razı, 2007, s. 15). Okumaya yönelik beceriler, öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme sağlayan bir süreci de içine almaktadır (Özbay, 2011, s. 4). Birey edindiği bu beceriler sayesinde ulaştığı farklı kaynaklarda yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşır (Batur ve Alevli, 2014, s. 22). Karmaşık bir süreç olan okuma becerisini kazanan bireyler; kelimeleri etkin bir şekilde tanırlar, kelime ve cümlelerden anlam çıkarırlar, ön bilgilerini kullanarak metinden çıkardığı anlamı yorumlarlar ve metni okuma amacına göre değerlendirirler (Grabe'den aktaran Razı, 2017, s. 16). Okuma bir beceri, tekrar ve alışkanlık işidir. Zorunlu eğitim sürecinde atılan temelin sağlam olması,

okuma becerisinin gelişerek devam etmesini sağlar (Özbay, 2009, s. 42). Okuma becerileri, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, okul öğrenmelerini ve daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir (Bloom’dan Aktaran, Tazebay, 2005).

Son dönemlerde okumanın sadece okuma-yazmayı bilmekten ibaret olmadığına işaret etmek için “işlevsel okur-yazarlık” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. İlk defa 1956’da UNESCO Uluslararası Okuma Araştırmaları Toplantısı’nda kullanılan bu kavram, bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına imkân sağlayan okur-yazarlık anlamında kullanılmaktadır (Devrimci’den aktaran Coşkun, 2002). Okumak zihinsel süreçlerden geçen, anlamayı gerektiren, bireyin daha sonraki öğrenmelerini ve akademik başarılarını etkileyen bir beceridir. Yapılan çalışmalara göre bu becerilerin geliştirilip daha kalıcı hale gelmesi için bazı okuma yöntemlerinin kullanılması gereklidir. Bu çalışmada bu yöntemlerden şu ikisi kullanılmıştır:

Tekrarlı okuma yöntemi: Okuyucular bir yetişkinin rehberliğinde sistemli bir biçimde metinleri tekrar ederek birden fazla okumaktadırlar. Tekrarlı okuma yönteminde metinler, kolaydan başlamalı zora doğru ilerlemelidir. Düzenli bir şekilde yapılan tekrarlı okuma sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve motivasyonlarında bir artma görölmektedir. Bu sayede öğrenciler akıcı okuma becerisi kazanmaktadır. Yöntem bireysel uygulanabileceği gibi grup çalışması da yaptırılabilir. Okunan metin evde aile ile de tekrar okunabilir (Yılmaz, 2006, s. 23). Böylece aile katılımı da sağlanmış olur.

Tekrarlı okumada dikkat edilmesi gereken husus, istenilen düzeyde okuma gerçekleştirilinceye kadar metnin tekrar tekrar okunmasıdır. Yapılan hatalarla ilgili okuyucuya dönüt verilmelidir (Therrien’den aktaran Akyol ve Kodan, 2016). Zayıf okuyucuların akıcı okuma becerilerini geliştirdiği, birçok araştırmada ortaya konulan bulgularla desteklenmektedir (Kasten ve Yıldırım’dan aktaran Yıldırım, etinkaya ve Ateş, 2013). Metni tekrar tekrar okuyan öğrenci artık kelimeleri daha iyi tanıdığı için bir başka metinde gördüğü aynı kelimelere aşına olmuş olacaktır.

Yankılayıcı okuma yöntemi: Öğretmenin ya da tecrübeli okuyucunun bir cümleyi okuduğu ve öğrencinin aynı cümleyi onun hemen arkasından okuduğu bir tekniktir (Yüksel, 2010). Öğretmen metindeki kelime ya da cümleleri sesli olarak bir kez okur. Ardından öğrenci

aynı kelime ya da cümleyi okur. Süreç bu şekilde devam eder. Öğrencinin hatalı olduğu ya da takıldığı kelimeleri öğretmen tekrar okur. Doğru okuma gerçekleşene kadar bu şekilde devam eder. Öğrencilerin metni okumayıp sadece duyduklarını tekrar etmelerinin önüne geçmek için kalemle takip etmeleri sağlanabilir (Sözen, 2017, s. 52).

Yankılayıcı okuma ile öğrenci yapılan sesli okumayı bir bakıma taklit ederek okur. Bu şekilde kelimenin doğru okunuşunu duyan öğrencinin hata yapma riski azalır ve okumaya karşı bir özgüven oluşur.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmada “Tekrarlı okuma ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye etkisi nedir?” problemine cevap aranmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarını çözmek amacıyla şu iki soruya cevap aranmıştır:

- 1- Tekrarlı okuma yönteminin, öğrencinin okuma ve anlama başarısını artırmadaki etkisi nasıldır?
- 2- Yankılayıcı okuma yönteminin, öğrencinin okuma ve anlama başarısını artırmadaki etkisi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Gülerer ve Batur (2004)’a göre “temel okuma becerisinin kavranması ve bu becerilerin günlük yaşama geçirilmesi son derece önemlidir. Bu bakımdan okuma becerisinin 4–15 yaş arasında kazandırılması zorunluluğu ileriki yaşlarda karşılaşılabilecek güçlüklerin aşılmasında büyük bir öneme sahiptir” (s. 77). Eğitimde bireysel farklılıklar etkilidir. Bu bireysel farklılıklar okuma gelişiminde de farklılıklara yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak aynı sınıf düzeyinde olan öğrenciler arasında okuma becerileri açısından çeşitli düzey farklılıkları ortaya çıkmaktadır (Avcıoğlu ve Akçamete, 1996, s. 57). Bu düzey farklılıklarının ortadan kalkması ve okuma güçlüklerinin önlenmesi hakkında birçok şey bilinmektedir. Buna rağmen birçok öğrencinin bağımsız okuma yeteneklerine sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumda “Ne tür bir ek öğretim yapmalıyız?” sorusu akla gelmektedir. Ekstra öğretimin amacı, çocukların okuma becerilerinde başarılı olmalarına yardım etmektir. Bunun sonucunda ise çocuklar hem okulda hem de ötesinde başarılı olacaklardır. Okuma hayat boyu devam eden bir süreç olduğu için sesli okuma hatalarının

düzeltilmesi hem okuma, hem de anlama açısından önemlidir. Okuma becerisi zayıf olan okuyuculara ek öğretime ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi sonuçlar alınır. (Yılmaz, 2006, s. 41). Bu sebeple öğretmen problemi belirleyip çözümler üretmeli ve okuma becerilerini geliştirecek yöntemler kullanmalıdır. Bu çalışmada, çocukların okuma becerilerini destekleyen yöntemlerden olan tekrarlı okuma ve yankılayıcı okuma yönteminin ne derece etkili olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, okuma güçlüğü çeken 3. sınıf öğrencilerinin tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullanarak okuma güçlüğüne aşp aşamayacaklarını belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuma yazma öğretimi uzun ve önemli bir iştir. Akıcı ve doğru okumayı sağlamada bireysel ve çevresel faktörlerin etkisi olduğu gibi uygulanan yöntemlerin de etkisi olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde; uygulanan okuma yöntemlerinin, okuma becerisi yaştlarına göre düşük olan öğrencilerde belirli bir ilerleme kaydettiği görülmüştür.

İlkokul düzeyindeki öğrenciler sesli okuma yaparken yanlış okuma, atlama, tekrar etme gibi hatalar yapmaktadır ve yapılan bu hatalar, öğrencinin okuduğunu anlamasını olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğrencinin eğitim öğretim hayatı boyunca engel teşkil edebilmektedir. Bu nedenle ilkokul düzeyindeki öğrenciler için okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak çok önemlidir.

Okuma ve okunandan anlam kurma becerisini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır... Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır. Acaba bu farklılıkları ne kadar azaltabiliriz? Azaltabilir miyiz? İşe doğru yöntemlerle ve uygun zeminde başlanırsa bu sorulara olumlu cevap verilebilir (Akyol, 2012, s.33).

Bu araştırma zihinsel ve fiziksel hiçbir sorunu olmadığı halde okuma problemi olan öğrencilerin akıcı okuma problemlerini ortadan kaldırma amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda bu konuda problem yaşayan öğrencileri olan öğretmenlere ve bu konuda yapılacak olan yeni çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın başlıca varsayımları şunlardır:

- 1- Türkçe 1-3. sınıf ders kitaplarından seçilen metinlerin sınıf seviyelerine uygun olduğu varsayılmıştır.
- 2- Araştırmada öğrencilerin üzerinde yapılan ölçümlerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma:

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Akyurt İlçesinde Akyurt İlkokulu üçüncü sınıfta okuyan iki öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Okumaya yönelik olarak araştırmacı tarafından belirlenen metinlerle sınırlıdır.
- Çalışmanın uygulandığı süre ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998, s. 1675).

Yankılayıcı okuma: Öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesidir (Güneş, 2007, s. 278).

Tekrarlayıcı okuma: Metni akıcılık kazanılncaya kadar tekrar tekrar okumadır (Akyol, 2012, s. 86).

Akıcı okuma: Metnin doğru, hızlı, seri bir şekilde, noktalama işaretlerine dikkat edilerek, dinleyicilerin duyacağı tarzda uygun ses tonuyla okunmasıdır (Coşkun ve diğerleri, 2014, s. 96).

Okuma becerisi: Okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlanır (Razı, 2007, s. 15).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Okuma sadece harfleri seslendirmek değildir. Okumanın; duygu ve düşüncenin kavranması, çözümlenmesi ve yorumlanması gibi aşamaları vardır. Bu aşamaların gerçekleşmesi için okuyucu fiziksel, zihinsel ve ruhsal anlamda sağlıklı olmalıdır. Çünkü iyi bir okuma; gözün, zihnin ve ses organlarının eş güdümlü çalışmasına bağlıdır (Boztepe, 2002, s. 122).

Okuma üzerinde araştırmalar yapan Stauffer, gerek öğrencilere yazdırdığı kompozisyonlardan gerekse bu konuda bir yıldan yirmi beş yıla kadar deneyimi olan öğretmenlerden “Okuma nedir? Sorusuna aldığı cevapları şu başlıklar altında toplamıştır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma, basılı bir kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır. (Stauffer'den aktaran Karatay, 2014, s. 9).

Okuma, sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılır. Okul hayatının ilk sınıflarından başlayarak okuyuculara sesli ve sessiz okuma yaptırılarak okuma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Bir de sesli okumaya benzetmekle birlikte bazı özellikleriyle ondan ayrılan “inşat” (yüksek sesle şiir okuma) vardır. Öğretmenler sınıf içerisinde şiirleri sesli okutarak tekrarlı

okuma yaptırarak okuma akıcılığının gelişmesi için çalışırlar (Kavcar, Oğuzhan ve Sever 2004, s. 43)

2.1.1. Sessiz Okuma

Kavcar vd. (2004)' in belirttiği üzere “sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır. Sesli okumaya göre daha hızlı bir okuma türüdür” (s. 44). Sessiz okumada da sesli okumada olduğu gibi göz, yazıyı tanımak amacıyla soldan sağa doğru atlamalar yapar, fakat gözün geri hareketleri sessiz okumada daha azdır. Çünkü yanlış söylemeye bağlı geri dönüşler yoktur. Bu nedenle sessiz okuma daha hızlıdır. Sessiz okuma becerisi, okuma becerisinden sonra kazandırılır(Tazebay, 2005, s. 15).

Sessiz okumada amaç; öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil anlatmayı da kapsamasıdır (Özbay, 2011, s.20).

Öğrencilerin okul içinde ve okul dışında sessiz okuma yapmaları çok faydalı olacaktır, öğretmenler ve aileler bu konuda öğrencileri özendirmelidir. Çünkü sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesine, çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına yarar sağlamakta ve bireyi okuma anlamında başkasına bağımlılıktan kurtarmaktadır. (Güneş, 2000, s. 8). Demirel (1999)'e göre “sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar”(s. 66).

Uygulama konusunda Güneş (2007) sessiz okumaya ilköğretim birinci sınıfta yer verilmemesi gerektiğini ikinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmesini, dördüncü ve beşinci sınıfta uygulamaya geçilmesinin doğru olacağını belirtmektedir. Özbay (2011) sessiz okumanın uygulanması konusunda şu önerilerde bulunmuştur:

Uygulama: Sessiz okuma, her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilir.

Sessiz kuma sürecinin sonunda, sınıfça veya grup içinde metinle ilgili tartışmalar yapılır. “bu kitabı neden seçtiniz?”, “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?”, “Bu kitabı arkadaşlarınıza tavsiye etmeniz sebebi nedir?” gibi sorular sorularak öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri alınır. Öğrenciler, metinde ilgilerinin çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederler (s. 20).

Sessiz okuma yaparken öğrencinin yazıyı parmakla izlemesi, baş ve gövde hareketleri yapması engellenmelidir. Ders çalışırken sessiz okuma da yapmaları desteklenmelidir (K. Keskinlik ve Keskinlik, 2007, s. 157). İlköğretimin birinci kademesinde daha çok sesli okuma yaptırılmaktadır. Dördüncü sınıftan itibaren sessiz okuma eğitime ağırlık verilmektedir. Burada öğrenciler sesli okumada gösterdikleri eylemlerin alışkanlığa dönüşmesinden ötürü dudaklarını kıpırdatarak veya içlerinden seslendirerek sessiz okuma yapabilirler. Öğretmen bu konuda sesli okumada başarılı olduğu halde sessiz okumada hızı düşük, kavrama becerileri gelişmeyen öğrencilere dikkat etmeli ve önlem almalıdır (Karatay, 2014, s. 99).

2.1.2. Sesli Okuma

Demirel (1999)'e göre “sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir” (s. 64). Amaç, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl doğru telaffuz edildiğini ve metinde hangi anlamda kullanıldığını kavratmaya çalışmaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken aynı zamanda sınıf içinde dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Özbay, 2011, s.18).

Sesli okuma yaparken okuma akıcı olmalı, doğru bir şekilde seslendirilmeli, konuşma dilinin özelliklerini göstermeli ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir. Okuma yaparken noktalama işaretlerine dikkat edilmesi, metnin içeriğine uygun vurgu ve tonlamanın yapılması metnin doğru anlaşılması ve kavranması için önemlidir. Sesli okuma, Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasında, okuyucunun sesli okuma hatalarının tespitinde etkili olabilen bir okuma biçimidir (Güleryüz, 2004, s.30). Coşkun ve diğerlerine (2014) göre sesli okuma becerilerini geliştirmek için öğrencilere sesli okuma fırsatı verilmelidir. Okuma sonrasında öğretmen yapılan yanlışları düzeltmelidir. Metinler seviyelerine uygun seçilmelidir (s. 88).

Temizkan (2009)Türkçe dersi programları okuma derslerinde sesli okumaya yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sesli okumanın ilk şartı metni konuşur gibi okumaktır. Çünkü konuşur gibi okumak anlayarak okumanın bir sonucudur. Öğretmen bu konuya özen göstermeli, çocuklar konuşma tarzına aykırı bir ahenkle okuduğunda gerekli düzeltmeyi yapmalıdır. Sesli okuma öğrencilerin okuma seviyelerini tanımlarına ve dinleyicilerin de

bir takım zihinsel faaliyetlerinin uyarılmasına hizmet ettiği için önemlidir (s. 80). Demirel (1999) çalışmasında, iyi bir sesli okumanın niteliklerini şöyle sıralamıştır;

1. Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak.
2. Harfleri doğru okumak.
3. Sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak.
4. Cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamak.
5. Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak.
- 6 Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamak.
7. Dinleyicilerin karşısında olma sıkıntısı göstermemek.
8. Zaman zaman dinleyicilere bakmak (s.66).

2.2. Sesli Okuma Hataları

Okuma güçlüğü yaşayan, okuma becerisi yaşının ve eğitim potansiyelinin altında olan öğrenciler sesli okuma yaparken çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Yapılan bu hatalar sebebiyle okudukları metni anlayamamakta, bunun sonucunda hem okumada hem de diğer derslerde akranlarından başarısız olmaktadır. Akyol (2008) okuma yanlışlarını ve bunların nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

Atlayıp geçmeler ve eklemeler: Genel olarak eklemeler daha az sayıda olmaktadır ve anlamı pek fazla bozmamaktadır. Eklemeler cümleye akıcılık kazandırmak veya sözel dil ile uyum sağlamak amacıyla yapılabilir. Eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa, öğrencinin dikkati çekilmelidir. Atlayıp geçmeler kelimenin tamamında, hecelerde ve harflerde olabilir. Hece ve harf bırakmalar daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleşir. Söz konusu yanlışlar hızlı okumak, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanabilir...Çocuk bırakmaları amaçlı veya amaçsız olarak yapılabilir. Okumanın sonunda, bıraktığı kelimeler tekrar okutulur. Eğer okuyabiliyorsa bırakmalarda bir kasıt aranmaz. Ancak okuyamazsa kasıt aranır.

Ters çevirmeler: Çocuklar arasında -özellikle birinci sınıf- en çok görülen hatalardan birisidir. Harfler çevrilebilir. Örneğin "d" yerine "b" gibi. Kelimeler çevrilebilir. "Ev" yerine "ve" gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir. Harflerin tamamında değil bir kaçında sorun yaşanır.

Tekrarlar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaparak okuyorsa hemen daha alt düzey sınıfa ait bir materyal verilmelidir. Alt düzeye ait materyali okurken tekrarlamalar hissedilir bir şekilde azalmışsa, problem kelime tanımayla ilgilidir. Kolay materyal verince de tekrarlamalar değişmiyorsa, o zaman problem karmaşık bir durum arz etmektedir.. Bu alışkanlığı gidermek için okurken kelimelere işaret ettirilerek

okutturulabilir, küçük bir kartla her okunan kelimenin üstü kapatılarak okuma yaptırılabilir. Ayrıca koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (s.233).

Coşkun ve diğerleri (2014) okuma yanlışlarından olan tekrarların en önemli nedenini az sayıda kelime tanımak olarak ifade etmiştir. Çocuk kendi sınıf seviyesindeki bir metinde çok tekrar yapıyorsa hemen bir alt sınıftan bir metin verilmelidir. Alt sınıftaki metni okurken tekrarlar azalmışsa problem kelime tanıma ile ilgilidir. Tekrar hatasını önlemek için her okunan kelime işaret ettirilerek ve kelimenin üstü kapatılarak okuma yaptırılabilir. Çocuk bir kelimeyi tanımak için zaman kazanıyor da olabilir. Örneğin “Balıklar akvaryumda yüzüyor.” cümlesinde çocuk baştaki “balık” kelimesini tekrar ediyorsa “akvaryumda” kelimesini tanımaya çalışıyor demektir. Bunu kelimenin ilk hecesini tekrar ederek de yapabilir. Bunların yanında sesli okuma yaparken öğrencinin uzun süre durması, duraklama hatasıdır. Burada okumanın sekteye uğramaması için öğretmen kelimeyi vermelidir. Diğer bir hata türü ise yanlış okumadır. Yanlış okuma ise öğrencinin kelimeyi bambaşka bir kelime olarak söylemesidir.

Gülerer ve Batur (2004), çocuğun kendinden kaynaklanan yanlış okuma tutum ve davranışlarını şu şekilde sıralamıştır:

Heceleme: Heceleyerek okuma bütün olarak kavramaya terstir. Beyni yorar ve okuma zevkini köreltir, hızlı okuma ve anlamayı olumsuz etkiler. Heceleyerek okumayı engellemek için kelime sonra hece okutturulabilir ve görme yelpazesi genişletilebilir.

Geriye dönüp tekrar okuma: Okumadaki bu alışkanlık, kendine güvensizlik, tereddüt gibi birtakım engellerden kaynaklanmaktadır. Bu durum çocuğun okuma hızını yavaşlattığı gibi algılama durumunu da azaltır. Metni uzun sürede okumasına neden olur. Bu sorunun önüne geçmek için, satırların üzeri kapatılarak okuma yaptırılabilir, çocuğa tek seferde okuyabileceğine dair güven verici ifadeler kullanılabilir ve metinler sadeleştirilebilir.

Anlamı kaçırma, ilgisizlik ve yoğunlaşmama: Çocuk okuduğu parçada anlamını bilmediği kelimeler ve kavramlarla sık sık karşılaşıyorsa okumaya karşı ilgisizlik ve isteksizlik giderek artar, bu durum algılama seviyesini düşürür; okunan parçaların anlaşılmasına bu da zaman kaybına neden olur. Bu engeli aşmak için çocuğun parçaya yoğunlaşmasını sağlayacak uygun ortam sağlanmalı, ilgisini çekecek materyaller kullanılmalı ve anlamını bilmediği kelimeleri işaretleyip anlamını öğrenmesini sağlanmalıdır.

İçten Sesli Okuma(kafa sesi): İç sesiyle okuma çocuğun okuma temposunu düşürür, fren görevi görür. Çocuk nefesini tutarak bir noktaya sabitlenir. Okumaya nefes çalışmaları ile başlanabilir.

Ön yargılar ve anlayamama endişesi: Geçmiş yaşantılardaki davranışlar okuma karşı olumsuz tutumlar oluşturabilir. Anne, baba ve öğretmen yaklaşımları da çocuğun okumaya bakış açısını etkiler. Okumaya başlamadan önce ön bilgi verirken olumsuz yargılardan kaçınılmalıdır. Okuma konusunda çocuk serbest bırakılmalıdır. Okuyucuya seviye üstü metinlerle yaptırılan çalışmalar, okuyucuda anlamama endişesi oluşturur. Bu nedenle seviyelerine uygun, seyerek okuyacağı metinler seçilmelidir.

2.3. Okuma Yetersizliği Olan Okuyucular

Okuma yetersizliği, okuma güçlüğü, okuma bozukluğu kavramları aslında birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Okuma güçlüğü genel olarak, bireyin kendi yaş düzeyine uygun öğrenme yaşantısı sağlandığı halde, istenilen düzeyde olmayan okuma seviyesi olarak tanımlanabilir. Okuma güçlüğü tanımlarına bakıldığında; öğrencinin yalnızca okuyamama durumunu değil, okurken hatalar yapma, seviyesine uygun hızda okuyamama, okuduğunu yeterince anlayamama, okuma ile ilgili temel becerileri kazanamamış olma durumlarını da ifade etmektedir. Okuma güçlüğü, öğrencinin tanınmış herhangi bir zihinsel, görme ve işitme engeli olmamasına rağmen beklenen seviyede olmayan okuma düzeyini ifade ettiği görülmektedir (Demirtaş, 2016, s. 14).

Okumada karşılaşılan çeşitli güçlükler; temel becerilerin kazandırılması, metnin doğru ve kurallara uygun okunması, metnin uygun hızda okunması, metni anlayıp yorumlama, okumadan zevk duyma gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır (Akçamete'den aktaran Özbay, 2011, s. 29).

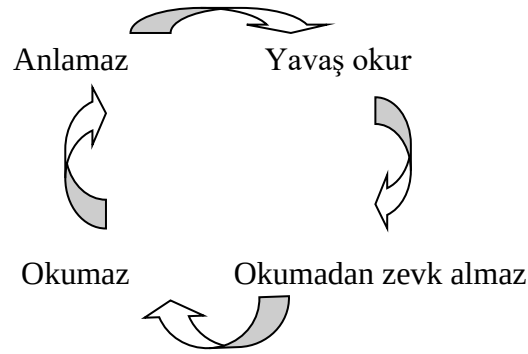
Kavcar ve diğerlerinin (2004) belirttiği gibi ilköğretim okulunda, sınıf arkadaşlarına ya da belirli ölçütlere göre, birtakım okuma yetersizlikleri gösteren öğrencilere rastlamak mümkündür. Okuma yetersizliği olan öğrenciler, okuma sırasında genellikle duraklama, geri dönme, atlama, tekrarlama vb. yanlışlıklar yaparlar. Bunun yanında okudukları yazıyı anlamamak, okuma sonrasinda sorulan sorulara cevap verememek gibi sorunlar vardır, bu sorunlara genel olarak okuma sırasında yapılan hatalar sebep olmaktadır. Bu öğrenciler

genellikle tek tek, mekanik okuma yapan akıcı okuma yeterliliğine sahip olmayan okuyuculardır.

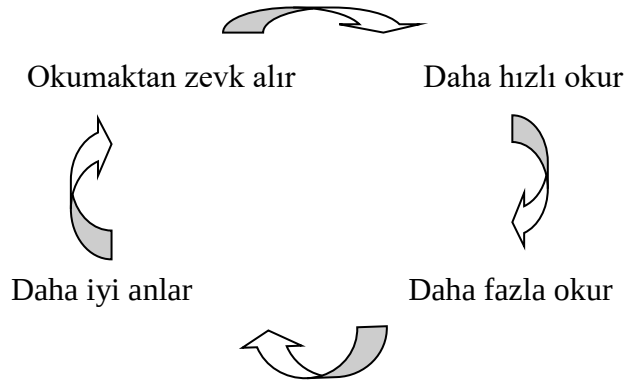
Okuma yetersizliğine yol açan etmenler çok çeşitlidir. Bunları üç kümede toplayabiliriz: Çocuğun fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel koşullar. Zeka geriliği, okumaya tam olarak hazır olmayış, hastalık, kendine güvensizlik, isteksizlik ve utangaçlık gibi kişisel durumlar okuma başarısını olumsuz etkiler. Öte yandan okulda sınıfların kalabalığı, öğretim yöntemlerinin seçimindeki uygunsuzluk, okuma parçalarının eğitsel yönden yetersizliği, öğretmenin izleme ve denetim konusunda gereken özeni göstermeyişi, serbest okuma çalışmalarına yeterince zaman ayrılmayışı da öğrenciyi okumada başarısız duruma düşürebilir. Bütün bunların yanında bozuk bir Türkçe konuşan, ailesinde ekonomik sorunlar yaşayan, aile içinde çeşitli geçimsizlikler olan bir evde ve çevrede yaşayan çocuklarında okuma konusunda beklenen düzeye ulaşması zor olmaktadır. Okuma yetersizliği olan öğrenciler için öğretmen masal ve hikâyeler okuyarak, bol resimli kitaplar vererek, sınıf içerisinde izlenen filmler ve okunan kitaplarla ilgili sınıf tartışmaları ve küme çalışmaları yaptırarak bu öğrencilerin özlenen düzeye gelmeleri sağlanabilir. (Kavcar ve diğerleri, 2004, s. 51).

Öğretmenin yapacağı çalışmalar kadar öğrenci velilerinin öğrencilerin okumalarıyla yakından ilgili olmaları gerekmektedir. Örneğin; Demirtaş'ın (2016) yaptığı çalışmada okuma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrenci velilerinin bazılarının okul ve öğretmenle hiç iletişim kurmadığı, bazılarının ise okula uğrasa bile öğrencinin eğitim hayatını önemsemediği öğretmen görüşlerinde ifade edilmiştir (s. 61).

Zayıf bir okuyucu okuduğundan zevk almaz ve bu nedenle de çok okumaz. Az okuyor olması onun bağımsız bir okuyucu olmasını engeller ve bu da okuduğunu anlamada sorun yaşamasına yol açar. Tüm bu etkenler onun yavaş bir okuyucu olarak kalmasına sebep olur. İyi okuyucu ise hızlı okur ve daha fazla okumak ister. Daha fazla okudukça, daha iyi anlamaya başlayacaktır ve daha iyi anlıyor olması onun okuduğundan daha fazla zevk almasını sağlar (Razı, 2007, s. 24).



Şekil 1. Zayıf okuyucunun kısır döngüsü.(Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*, İstanbul, s. 25. <http://www.salimrazi.com/userfiles/Razi.pdf> sayfasından erişilmiştir)



Şekil 2. İyi okuyucunun kısır döngüsü. (Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*, İstanbul, s. 25. <http://www.salimrazi.com/userfiles/Razi.pdf> sayfasından erişilmiştir)

Özbay'a (2011) göre okuma güçlüklerinin tespitinde en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen her eğitim-öğretim yılı başında okuma güçlüklerinin tespitini ve değerlendirmesini yapmalıdır. Bu çalışma sesli ve sessiz okuma yaptırarak okumanın yanında anlamayı da değerlendirecek şekilde yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçlarına göre öğretmen sınıfında okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgilenmelidir (s. 29). İşler ve Şahin'in (2016), dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada katılımcının birçok okuma hatası yaptığı görülmüştür. En fazla yaptığı hatalar ise hece atlama, sözcük tekrarı, heceleme, sözcüğü yanlış okuma ve sözcük atlamalardır. Bunun yanı sıra öğrencinin çalışma boyunca yüksek sesle okuma yaparken noktalama işaretlerine ve tonlamaya dikkat etmeden okuduğu tespit edilmiştir. Yapılan birebir çalışmalar ile öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu ve okuduğunu anlama düzeyinde ilerleme olduğu saptanmıştır.

Okuma güçlüklerinin ortaya çıkmasında gelişim, çevre ve eğitimsizlik etkilidir. Bunun yanında okuma hızını doğru ayarlayamama, görme bozuklukları, yanlış göz hareketleri, kelime kelime okuma, satır uzunluğu, işitme ve konuşma bozukluğu, dudak hareketleri, kelime hazinesi gibi hem yanlış ve eksik öğrenmelerin hem de fizyolojik rahatsızlıkların da etkisi bulunmaktadır. Okuma fizyolojik, zihinsel, ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Özbay, 2011; Temizkan 2009)

2.3.1. Okumanın Fizyolojik Yönü

Karatay (2014)'a göre “okuma eylemi, gözlerin ve ses organlarının hareketleri ile zihnin anlama ve kavrama çabasına dayanan karmaşık bir etkinliktir.” Okuma bir düşünme sürecidir fakat fiziksel yönü de vardır. Gözler kelimeleri sinyallere çevirerek beyne iletir. Okuma yaparken gözün fiziksel olarak nasıl işlediğini bilmek okurun okuma hızını ve kavrama alışkanlıklarını tanıyıp geliştirmesini sağlayacaktır. Göz hareketleri, görme alanı ve açısı, görme mesafesi, göz-ses genişliği okuma becerilerini etkileyen fizyolojik özelliklerdir (s. 15). Gündüz ve Şimşek (2011)'in belirttiği gibi okuma yaparken “göz kaslarının zayıflığı önemli bir engeldir. Bu engel yüzünden göz çabuk yorulur, yazı alanı bulanır, sözcükler birbirine karışır” (s. 37). Okuma ile ilgili ABD’de 1850’li yıllarda yapılan deneylerle gözün yazı üzerinde kaymayıp sıçramalar yaptığı ispatlanmıştır (Göğüş’ten aktaran Arıcı, 2018, s. 6). Okuma sırasında gözler satır üzerinde sıçrama ve duraklamalarla ilerler. Başlangıçta bu sıçramalar düzensiz ve yavaşken alıştırmaya ve eğitimle arttırılabilir. Bazı okurlar her odaklanmada bir kelime görürken bazıları birçok kelimeyi görebilir. Okumada kavrayıcı olabilmek için görme alanının genişletilmesi gerekir (Karatay, 2011, s. 18,19).

Okurken sadece görme değil görme, anlama ve seslendirme birbirine bağlı olarak yürür. Bu olay sesli okumanın yanında sessiz okumayı da etkilemektedir. Sessiz okuyan kişi dudaklarını oynatır veya kelimeleri içinden söyler bu durum okuma hızını düşürür, anlamayı olumsuz etkiler, bu nedenle önlenmesi gereken bir alışkanlıktır. Görme, işitme ve konuşma, okuma ile yakından ilgili oldukları için buradaki özürler okumayı olumsuz etkilemektedir. Göz kusurları sözcükleri tanımayı güçleştirmekte, işitme bozuklukları anlamayı olumsuz etkilemekte, kekemelik ve konuşma bozuklukları ise harfleri doğru seslendirmeye engel olmaktadır (Temizkan, 2009, s. 13).

Arıcı'ya (2018) göre yazıların büyüklüğü de okumanın fizyolojik unsurlarından kabul edilmektedir. Birinci sınıflar için punto 20-24 iken, ikinci sınıfta 18 punto, üçüncü sınıfta 14, dördüncü sınıfta 12, beşinci sınıfta 11, daha üst sınıflarda ise 10 puntoya kadar düşmektedir. Metinlerde öğrenci seviyelerine uygun olmalıdır (s.7).

2.3.2. Okumanın Zihinsel Yönü

Okumanın tanımlarına bakıldığında yazıyı görmek ve kavramak ifadelerine yer verilmiştir. Burada birinci unsur fizyolojik bir durumken ikincisi zihinsel bir durumdur. Zihnin anlamı kavramadan okumanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Çocuğun zeka yaşı okuma becerisinin kazanılıp sağlıklı devam etmesi için önemlidir. Zihinsel algılama ve düşünme becerileri yeterli düzeyde olmayan bir bireyin okuma güçlüğü yaşaması mümkündür. Okuma yaparken göz ile beyin ne kadar etkileşim içinde olursa kavramada o kadar çabuk ve verimli olur (Arıcı, 2018, s. 7, 9).

Güneş'in (2014) belirttiği üzere eskiden okumanın bir şifreyi çözme olduğu düşünülüyor ve kelimelerin anlamları ile sesli okuma üzerinde duruluyordu. Zaman içerisinde kelimelerin şifrelerini çözme ile okuma becerisinin farklı olduğu görüldü. Okumanın şifre çözmenin ötesinde; metinde yer alan bilgilerle ön bilgileri birleştirerek, anlamı zihinde yapılandırmayı da içerdiği görüldü (s. 129).

Okuma kuramcılarına göre birey, metindeki bilgileri yapılandırmak için zihninde var olan şemaları kullanır. Şema, uzun süreli bellekte yer alan bilgi yapılarıdır ve olayları yorumlamada gereklidir. Her okuyucunun bilgi birikimi, ön öğrenmeleri, deneyimleri farklı olduğu için okuduklarını farklı yorumlayabilir veya anlayabilir. Okuduğu metinle ilgili zihninde şema oluşmamış veya okuduğu bilgiler zihninde var olan şemalara uymuyorsa okur, metni çok az anlar ya da ezberler. Okur okuma sırasında pasif değil, ön bilgilerini harekete geçirerek okuduklarını anlamlandırmaya çalışarak aktif bir süreçtedir. Bu yüzden okuma eylemi, algılama, anlamlandırma ve kaydetme basamaklarından oluşan zihinsel bir süreçtir. Okuyucu zihninde gerçekleşen bu süreci bilirse kavrama, öğrenme, hatırlama becerilerini geliştirmeye çalışacaktır (Karatay, 2014, s. 22).

2.3.3. Okumanın Psikolojik Yönü

Demirel (1999)'e göre “öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir” (s. 60). “Okuma etkinliği, iletişim, algılama, öğrenme gibi birçok psikolojik sürecin katkısıyla ortaya çıkar” (Dökmen'den aktaran Sezgin, 2012, s. 15).

Okuyucu okumaya karşı olumlu tutum sergilemeli, istekli olmalı, okumaktan zevk almalıdır. Eğer okuma öncesinde bir kaygı yaşıyorsa, topluluk önünde okumaktan, kendini ifade etmekten çekiniyorsa daha fazla hata yapacaktır. Öğrenci okumaya karşı istekli olmalıdır. Güdülenme okumayı öğrenmede anahtar faktörlerden birisidir. Öğretmenin çocuklarla birlikte doğal bir öğrenme ortamı oluşturması, farklı ve dikkat çekici metinlerin kullanması, işbirlikçi bir ortam sağlaması, uygun şekilde övgü ve ödül vermesi, öğretmenin öğrencilere karşı ilgili ve duyarlı olması okumaya karşı güdülenmeyi artıracak unsurlardandır (Akyol, 2008, s. 7).

Araştırmacılar; çocuğun duygusal yönden dengeli olmamasının mı okumayı öğrenmeye engel olduğunu, yoksa öğrenemediği için mi duygusal sorunların (isteksizlik, ilgisizlik, ağlama, aşırı saldırganlık veya hareketsizlik; kardeşleri, arkadaşları, öğretmenleri ile iletişim kuramama; kendi dünyasında kapalı kalma vb. gibi) ortaya çıktığını belirlemede güçlük çekmektedirler (Yılmaz, 2006, s. 17).

2.3.4. Okumanın Sosyolojik Yönü

Birey belli bir kültür düzeyinde eğitilmektedir. Yaşamın her alanında olduğu gibi okuma eğitiminde de içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında aile bireylerinin kültür düzeyi, okuma alışkanlıkları etkilidir (Demirel, 1999, s.60). Temizkan (2009)'a göre bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapı, kültür ve arkadaş çevresi onun zihin gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Eğer bireyin içinde bulunduğu çevrede okuma alışkanlığı varsa, aralarında kitap alış verişleri oluyorsa, okudukları kitapları birbirlerine anlatıyorlarsa bu durum gruptaki bireylerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bir diğer sosyal unsur ise sosyalleşme adına önemli bir yere sahip olan kütüphanelerin çocuğun çevresinde olması, bunu kullanmaya özendirilmesidir (s.29). Ayrıca yapılan araştırmalarda aile içinde söz sahibi

olmama, çalışma ortamının uygun olamayışı, ailede çocuğa karşı aşırı koruma, baskı, otorite, denetimsizlik gibi davranışların olması çocuğun okuma becerisini kazanmasını geciktirmekte ve olumsuz etkilemektedir (Razon'dan aktaran Yılmaz, 2006, s. 17).

Günümüzde yaygın iletişim ortamında yukarıda bahsedilen aile ve yakın çevreye ilaveten, toplumun genel yapısının da önemli düzeyde etkisi söz konusudur. Ülkenin genel havası kolayca bireylere sirayet etmektedir. Bu bağlamda toplumun geneli okuma materyallerine düşkünse birey de bunu devam ettirmektedir. Yani gelişimini tamamlamış uygar toplumlar, genel olarak eğitimde özel olarak da okuma konusunda pek çok konuda olduğu gibi avantajlı durumdadırlar. Örneğin çok sayıda kitap ve gazete okunan toplumlara bakıldığında, bunların sosyal ve ekonomik olarak da gelişmiş oldukları, ayrıca toplumda artık okuma kültürünün oluştuğu görülmektedir. Bütün bunlardan hareketle, okumanın toplumla şekillenen ve gelişen bir dil alanı olduğunu söylemek mümkündür (Arıcı, 2018, s. 10)

Bütün bunların yanında, birey okuyarak sosyal olayları öğrenmekte, kendi kültürel değerlerini tanımakta ve uygulamaktadır. Böylece başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, problemleri çözme ve yönetme becerileri gelişmektedir (Güneş, 2014, s. 141).

2.4. Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki

Demirel (1999)'e göre “okuma ve anlama” aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır ve anlama olmadan okumanın bir önemi yoktur. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması okunan yazıyı kavramaktır. Okulun ilk yıllarından itibaren anlamak için okuruz ve okuduğumuzu anlamak isteriz.

Okuduğunu anlamanın okullarda öğretilen en önemli akademik beceri olduğu savunulabilir. Okuduğunu anlama okul hayatı için önemli bir beceridir ve öyküleyici, açıklayıcı metinler gibi farklı türdeki metinler üzerinde uygulanmalıdır. Bunun yanında hayat boyu öğrenmeyi düşünersek, yetişkin hayatı için de önemli gereksinimlerden birisidir. Yazılı bir materyali anlamanın iki yönü vardır; bunlardan ilki sözcük dağarcığını geliştirmek, ikincisi ise çeşitli metinlerle etkileşime geçerek yorumlama, anlam çıkarma, sonrasında hatırlama becerilerini kazanmaktır (Shanan'dan aktaran Followay, Serra, Patton ve Bailey 2014, s. 142).İnsan beyni, okuma eylemiyle çok yönlü bilgi girdisi sağlamaktadır. Okuma becerisiyle birey, bilgi girdisi sağlayan kanalla aldığı bilgileri,

doğru anlayarak yorumlamakta ve özgün bileşimler yapmakta, yaratıcılık ve özgürlük alanını genişletmektedir. Okuma aşamalı çalışmaları kapsamaktadır. Bu kademeleri aşma, bireyin isteğine, ilgilerine göre değişebilmektedir (Güleryüz, 2004, s.11).

İyi bir okuyucu metinle karşı karşıya gelirken okuduğundan anlam kurma beklentisinde olmakta, metne göz gezdirip türünü belirledikten sonra okuma amacını oluşturmaktadır. Okurken konu ile ön bilgilerini aktarmaktadır. İyi bir okuyucu okuma sırasında anlama durumunu sürekli kontrol ederek kendine sorular sorar, zihinsel imajlar oluşturur, karmaşık ifadeler hakkında tahminler oluşturur. Eğer okuduğu metin hakkında açık bir sonuca ulaşmazsa bazı stratejiler kullanır. Bu stratejiler, tekrar okuma, arkadaş veya öğretmeninden yardım isteme gibi stratejiler olabilir. Okuma sonrasında ise metni özetler ve değerlendirir (Akyol, 2012, s. 34).

2.5. Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Okuyucu, metin ve okuma ortamı arasındaki etkileşimden etkilenmektedir. Okumanın en aktif bileşeni okuyucudur. Okuyucunun dünyası, ön bilgileri ve zihinsel yapısı okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Araştırmalar, okuyucuların okuduğu bilgileri aynen almadığını göstermektedir. Okuyucu metni okurken istediği gibi algılamakta, istemediği yerleri atlamakta hatta eklemeler yapmaktadır. Böyle olunca metinde verilen anlam ile okuyucunun çıkardığı anlam birbirinden farklı olmaktadır. Diğer bileşen olan metin de anlamada çok önemlidir. Metnin içeriğinin sade veya karmaşık olması, yazı tipi gibi öğeler okuma anlamayı etkilemektedir. Okuyucunun metni anlamak için oluşturduğu fiziksel, psikolojik ve sosyal ortamda okumayı anlamasını etkilemektedir (Güneş, 2007, s. 142,143).

Coşkun ve diğerleri (2014) okuduğunu anlamayı, bireyin eski bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri karşılaştırıp yeni bir öğrenmeye ulaşması olarak tanımlamıştır. Eski bilgiler ön bilgilerdir ve bireyin yeni bilgileri yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu sebeple öğretmen öğrenciler metin okumadan önce ön bilgilerin okuma ortamına taşınmasını sağlamalıdır. Öğrenciler metni okumadan önce resimleri inceleyerek, metnin başlığını okuyarak, ön bilgilerini harekete geçirebilirler. Okumaya başlamadan önce, metin bize yabancı olmayan bir konu ile ilgili ise ne okuyacağımıza dair bir fikir ediniriz ve anlam belirsizliği baştan azaltılmış olur. Metnin konusu ne kadar tanıdıksa metni o kadar kolay

anlarız. Konu hakkında fikrimiz var ise bir sonraki satır hakkında öngöründe bulunabiliriz. Örneğin liderlik konulu bir metin okuduğumuzda “otoriter” kelimesine rastlamışsak, zihnimizde hemen otoriter bir lider imgesi oluşur. Bazı kelimeleri cümlelerin gelişinden anlamamız da gerekir. İyi bir okuyucu, bir metinde paragraflar arasında, bir paragrafta ise cümleler arasındaki ilişkiyi anlamalıdır (s. 80, 81).

Okumanın hedefi anlamaktır. Anlamanın olmadığı bir okuma eylemi zaman kaybıdır. Anlama düzeyini ölçmek için yapılacak iş, metnin yapısına ve içeriğine yönelik sorular sormaktır. Sorular, ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri, izleği/temayı ve iletileri buldurmayı amaçlar. Metnin içeriğini çözümlemeye dönük bir çaba, metni anlamaya yönelik bir arayışın ifadesidir. Metni anlatmaya, tanımlamaya, özetlemeye çalışmak, anlamadan sonraki aşamadır. Anlamadığımız bir metni anlatmamız mümkün değildir....Okurun hazır bulunuşluk düzeyi metni anlamada önemli bir anahtardır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 43).

Akyol (2012)’a göre öğrenciler şu durumlar ortaya çıktığında genel olarak okuduğunu anlamada sorun yaşarlar:

1. Yeni veya bilinen kelimeler cümle ve paragraf ortamında anlaşılmıyorsa,
2. Cümleler karmaşık, anlaşılmaz ve öne bilgilerle örtüşmüyorsa,
3. Paragraftaki cümleler arasında anlaşılmazlık ve tutarsızlık varsa,
4. Metnin bir bütün olarak nasıl oluştuğu anlaşılmıyorsa anlama sekteye uğrar(s. 40).

Güneş (2007)’e göre “son birkaç yılda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için anlama öğretimi üzerinde artık daha çok durulmaktadır” (s. 230). Okuduğunu anlamayı geliştirmek adına öncelikle resimleri yorumlayabilme, dinleme ya da okunan metne uygun başlık bulabilme, yer, zaman ve kahramanlarla ilgili sorulara cevap verebilme gibi yeterlilikleri kazandırmaya çalışmalıyız. İkinci aşama olarak, izlenen bir filmde ya da okunan bir metinden olayların neden ve sonuçlarını çıkarabilme, okunan yazının ana düşüncesini bulabilme, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözün gelişinden anlayabilme, sözcük türetebilme gibi yeterlilikleri geliştirmek için etkinlikler yapılmalıdır (Kavcar ve diğerleri, 2004, s. 49). Araştırmalara göre anlama öğretimi yapılan sınıflarda öğrencilerin üst düzeyde başarılı oldukları ve bilgilerinin kalıcı olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak anlama eğitimine okuma-yazma öğretiminden itibaren başlanması ve sürekli geliştirilmesi gerektiği artık amaç olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2007, s. 231). Yaş ilerledikçe kelime bilgisi, çeşitli alanlara ait bilgiler arttığı için anlama yeteneği de yaş ilerledikçe doğal olarak artacaktır (Göğüş’ten aktaran Özbay, 2011, s. 13). Demirel (1999)

bir metni okuyup anlayabilmek için şu yöntemlerden yararlanmamız gerektiğini ifade etmektedir:

- a. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.
- b. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.
- c. Ana fikri araştırıp bulmak.
- d. Yardımcı fikirleri incelemek.
- e. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.
- f. Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak (s. 68).

Kişi günlük yaşamında ve eğitim hayatında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerilerine sahip olmalıdır, aksi halde hem gün yaşamında, hem meslek yaşamında, hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır. Öğretmenler bunun bilincinde olmalıdır. Anlama becerilerini kazandırabilmek için öğrencilerden, metindeki kişilerin niteliklerini söylemeleri, olayın yer ve zamanını belirlemeleri, metne uygun başlık bulmaları istenebilir (Köksal, 2003, s. 6).

Okuduğunu anlama öğretiminde öğretmen tarafından sorular sorulması en çok kullanılan stratejilerdendir. Bu yöntem etkili olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem özellikle okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerin kendi kendilerine sorular sormaları sağlandığında daha etkili olmaktadır. Öğretmenlerin sordukları sorular genellikle olgusal sorulardır, cevaplar metnin içinde bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilere üst düzey düşünmelerini gerektirecek sorular sorarak onları eleştirel düşünmeye ve çıkarımda bulunmaya teşvik etmelidirler. Metinleri yeterli derecede çözümleyebilen öğrenciler, yapılacak rehberlikle eleştirel birer okur olabilirler. Uygun bir şekilde yönlendirildiklerinde üstün yetenekli öğrenciler gibi yavaş öğrenen öğrencilerde okudukları metinden çıkarımda bulunabilirler. Metni okumaya başlamadan önce bu sorgulama başlamalıdır. Böylece okuyucu ön bilgilerini harekete geçirerek bir okuma amacı oluşturur. Bu sorgulama öğretmenin yanında akran-aracılı strateji ile de kullanılabilir. Bu yöntemde öğrenciler okudukları metinle ilgili diğer akranlarıyla, küçük gruplar oluşturarak metni tartışır. Bu da okuma anlamayı geliştiren bir diğer yöntemdir. Ayrıca 1960'larda geliştirilen 'yönlendirilmiş okuma/düşünme etkinliği (YODE)' stratejisine göre ise öğrenciler, okumaya başlamadan önce öykünün başlığını, resimlerini inceleyerek tahminlerde bulunurlar ve metinle ilgili

tahminlerini listelerler. Metni okuduktan sonra tahminleri ile okuduklarını karşılaştırırlar ve metinle ilgili kararsızlık yaşadıklarında kendi tahminlerinin doğruluğunu savunurlar. Bu strateji ile öğrenci kendi sorularını oluşturur ve geleneksel öğretmen merkezli okuduğunu anlama sorularından biraz daha farklı bir yöntem kullanılmış olur (Polloway ve diğerleri, 2014, s. 151, 153).

2.6. Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi

Okuma becerisi bireyin yaşamını uzun vadede etkileyen beceridir. Kişi okumayı öğrendikten sonra diğer derslerde başarılı olmak için bu beceriyi kullanmaktadır. Akademik anlamda başarılı olması için okuduğunu anlaması gerekmektedir. Akademik anlamda başarısı meslek seçimini etkilemekte, bu şekilde hayatına yön vermektedir. Böylece seçtiği çevre, mesleği, bireyin kültürel ve sosyal hayatını şekillendirmektedir. Okuma becerisi bu denli önemli olduğu için okul hayatında bu beceriyi geliştirmek için iyi stratejiler geliştirilmelidir (Tuna, 2016, s. 13).

Okuma becerisinin gelişimi öğrencinin toplumla sağlıklı ilişkiler kurması ve günlük hayat açısından da önemlidir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyonda izlenen bir programı anlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek okuma becerilerini gerektirmektedir (K. Keskinçelik ve Keskinçelik, 2007, s. 159).

Okuma, dil becerilerinin yanında zihinsel becerilere de katkı sağlar, okuma ile alınan bilgiler zihinde depolanır ve kullanılır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okumaya önem verilir ve okuma becerileri geliştirilmeye çalışılır (Güneş, 2014, s. 127).

Okuma becerilerini geliştirmek için okumaya hazırlık yapılmalıdır. Bu hazırlık sırasında zihinsel hazırlığa ağırlık verilmelidir. Okuma sırasında ise öğrenci yeni öğrendiği bilgilerle önceki bilgilerinin ilişkilendirerek zihninde yapılandırmalıdır. Okuma becerilerini geliştirirken işlemler okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası olarak aşamalara ayrılır (Güneş, 2014, s. 146). Akyol (2012) okuma sürecinde bir plan dahilinde hareket etmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Bu plan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları içermelidir. Bu aşamaları ve yapılacak etkinlikleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Okuma öncesinde yapılacaklar

a. Göz gezdirme

- b. Okuma için amaç oluşturma
- c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- d. Tahminler yapma

2. Okuma sırasında yapılabilecekler

- a. Akıcı bir şekilde okuma
- b. Anlamayı kontrol etme
- c. Yardımcı stratejileri kullanma

3. Okuma sonrasında yapılabilecekler

- a. Okunanları özetleme
- b. Okunanları değerlendirme (s.35).

Okuma öncesinde kişi ne öğreneceğine dair bir amaç ve onun etrafındaki öğrenme hedeflerini nasıl gerçekleştireceğini belirler. Metni gözden geçirir böylece metnin önceki bilgilerle ilgili olup olmadığını anlamaya çalışır. Konu ile ilgili önceki bilgilerinin harekete geçirir. Metnin ana başlığına, alt başlıklarına ve yazarına bakarak içerikle ilgili bilgi edinir. Metnin hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder, kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorarak metne karşı ilgi uyandırır. Okuma sırasında ise önemli yerleri not alır, anladığından emin olmak için dikkatli okuma yapar ve okuma hızını ayarlar. Dikkatinin dağıldığı durumlarda gereken yerleri tekrar okur, gerekli okuma stratejilerini kullanır gerekirse kullandığı stratejiyi değiştirir. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışır, noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. Okuma sonrasında okuyucu, metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgular, metnin ana düşüncesini ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri analiz eder ve değerlendirir. Metni kavradığını denetlemek için konuyu başkalarıyla tartışır ve dönüt alır (Karatay, 2014, s. 42, 44).

K. Keskinçiliç ve Keskinçiliç (2007) ise sesli okuma becerisini geliştirme yolları olarak şunları önermiştir:

- Çeşitli amaçlarla okunacak edebi eserleri önce öğretmen okumalıdır,
- Öğrencilere iyi sesli okumanın, yaşamsal değeri olan beceri olduğuna inandırılmalıdır,

- Öğrencilerin sesli okuma öncesi metni bir iki kez sessiz okumaları istenmelidir. Öğrencilere bilinmeyen sözcüklere az, düşünce ve duygu yönünden yalın yazılar okutulmalıdır,
- Okulda sesli okuma çalışmalarına yer verilmelidir,
- Öğrenciler belli bir metni, küme arkadaşlarına ya da belli bir gruba okumalıdır,
- Yapılan yanlışlar okuma bittikten sonra düzeltilmelidir,
- Sesli okumada bazı seslerin uzatılması tekrar edilmesi ve ezgi ile okunması çalışmalarına yer verilmelidir,
- Öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginleştirilmelidir,
- Öğrencilerin göz-ses genişliğinin arttırılmasına çalışılmalıdır (s.158).

Bir diğer konu kelime tanıma becerisidir, okumanın temelinde kelime tanıma becerisi yer almaktadır. Okuyucunun kelimeyi tanıyamamasının nedeni, kelimeyi iyice teşhis edememesi ve okuma sırasında cümlelerin gelişinden faydalanamamasıdır. Bu tip öğrenciler birbirine benzeyen kelimeleri karıştırırlar, kelimeleri yanlış okurlar, okurken sıkılırlar, kelimeleri tersine çevirirler. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş öğrenciler çoğunlukla okuma güçlüğü yaşamaktadır. Bu okuyucular okuma sırasında bütün enerjilerini anlamadan ziyade kelimeleri seslendirmeye verirler ve çoğunlukla yanlış okuma davranışı sergilerler. Kelimeleri çabucak tanımayan bu öğrenciler ile öğretmen birebir ilgilenmelidir. Bunun için öğretmen; öğrencinin okumakta zorlandığı kelimelerin sıkça geçtiği metinler okutmalı, öğrencinin güçlük çektiği kelimelerin tanınmasına yardımcı olmalı, hecelerin seslerinin doğru çıkarılmasına önem vermeli, öğrenciye kelimeleri tanımada sözün gelişinden faydalanmayı öğretmelidir (Coşkun ve diğerleri 2014, s. 78, 79).

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirme Yöntemleri; Okumada akıcılık, verilen materyalin anlamını yakalayabilmek için kelimeleri çabuk tanıma, cümle ve paragrafları okuma becerisidir. Okuma becerisi zayıf olan okuyucular, akıcı okumada zorluk çekerler. Dikkatlerini daha çok kelime tanıma üzerinde yoğunlaştırdıkları için sesli okuma sırasında hatalar yaparlar. Zayıf okuyucuların okumayı sevmemelerinden dolayı onlara hoşlarına gidecek ve akıcı okuma becerilerini geliştirecek akıcı okuma yöntemleri uygulanmalıdır (Lerner'den aktaran Sezgin, 2012, s. 31).

Akyol (2012)'un belirttiği üzere önemli olan hızlı okuma değil “akıcı ve anlaşılır” okumadır. Okuma hızını materyalin güçlük düzeyine ve metinden sağlayacağı bilgiye göre

ayarlayabilen okuyucu, akıcı okuyucudur (s. 88). Metinleri okurken amacımız metinden yeni bilgiler edinmektir, bu da ancak okuduğunu anlamayla mümkündür. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin bir yolu da akıcı okumayı geliştirmektir. Akıcı okuyan ve okuduğunu anlayan bir öğrencinin akademik başarısı artacaktır. Bu nedenle akıcı okuyamadıkları için daha az okuma deneyimi olan öğrenciler, akıcı okuyabilen akranları kadar başarılı olamamaktadırlar (Stanovich'den aktaran Seçkin, 2012, s. 6).

Akıcı okuma sağlanmadan okunan metnin doğru anlaşılması beklenmemektedir. Otomatikleşme teorine göre akıcı okumanın kazanılmasıyla anlama en üst düzeyde gerçekleşecektir. Bu teoriye göre okumada belli bir hızı ve doğru okuyabilme becerisini kazanamamış öğrenciler bilişsel enerjilerinin çoğunu kelimeleri doğru seslendirmeye ayırmaktadır böylece okuduğu metni anlama konusunda zayıf kalmaktadırlar. Okuyucunun kelimeleri seslendirmek için harcadığı enerjiyi anlamaya ayırmak için otomatikleşmiş okuma becerisini kazanması gerekmektedir (Samuels'den aktaran Baştuğ ve Keskin, 2012).

Akıcı okumanın; kelime tanıma ve okuma hızının yanında üçüncü boyutu da prozodidir (Hudson, Lane ve Pullen'den aktaran Aytaç, 2017, s. 103). Prozodik okuma; okuyucunun sesine uygun yükseklik, vurgu, ses perdesi ve diğer sözel ifade bileşenlerini katarak okunan metnin anlamını etkin bir şekilde sesli olarak ifade etmesidir (Rasinski'den aktaran Skin, 2012, s. 14). Öğretmen akıcı okumayı geliştirmek adına okumanın doğruluğunu, otomatikliğini ve okumanın prozodik özelliklerini belirlemek için yaptığı değerlendirmelerden yola çıkarak bir okuma-destek programı hazırlamalıdır (Girli ve diğerleri, 2014, s. 151). Bu sayede, hazırlanan programla öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanmaları sağlanabilir.

Öğretmen akıcı okuma stratejilerinden faydalanırken metnin seçimine dikkat etmelidir. Örneğin; şiirler, tekerlemeler ve karşılıklı konuşmaların fazla olduğu metinler, paylaşarak okumaya daha uygundur. Aynı şekilde aşamalı metinlerde güdümlü okuma uygulanabilir. Öğretmen metni gözden geçirmeli metinde öğrencilerin bağımsız okuma, güdümlü okuma, paylaşarak okuma yapacakları yerleri tespit etmelidir (Güneş, 2007, s. 274). Başlıca akıcı okuma yöntemleri şunlardır:

2.6.1. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma metni akıcı okuma sağlanıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Bu okuma çalışması çocuklarda kendine olan güveni geliştirmekte ve okumaya olan ilgiyi arttırmaktadır. Tekrarlı okuma yaparken kısa metinler seçilmeli, çocuğa durumuyla ilgili dönütler verilmeli süreç izlenmelidir (Akyol, 2012, s. 86).

Tekrarlı okuma yöntemi, literatürde “Repeated Reading Method” olarak geçmektedir. Bu yöntemde okuma güçlüğü olan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde ilgili metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okumaktadırlar. Sistemli olarak yapılan tekrarlar neticesinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve motivasyonlarında bir artma olmaktadır. Bunun sonucu olarak, öğrenciler akıcı okuma becerisi kazanmaktadırlar (Yılmaz, 2006, s. 23).

Küçük bir hazırlıkla birlikte sınıfta uygulanması oldukça kolay bir yöntemdir. Yapılan çalışma sırasında kısa ve anlamlı bir metin tekrar tekrar okunur. Bu çalışma okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek için de kullanılır (Strickland vd ‘den aktaran Bulut, 2016, s. 17).

Tekrarlı okuma yaparken dikkat etmek gereken basamaklar vardır; sözcük tanımada okuyucuyu zorlamayacak materyaller seçilmeli, okuyucu başlangıçta rahat bir tempoda okumalı her okumada hızını arttırarak üç kez, dört kez tekrar okumalı, öğrencinin gereksinimine göre değişen, ortalama üç-dört paragraflık okuma parçası kullanılmalıdır (Moyer’den aktaran Polloway ve diğerleri 2014, s. 137). Rashotte ve Torgesen’in (1985) yaptığı araştırma sonuçlarına göre tekrarlayıcı okumanın okuma yetersizliği olan öğrencilerde doğru okumayı geliştirdiğini ve okuma hızını %50 artırdığını göstermektedir. (Aktaran Yüksel, 2010).

Tekrarlı okuma için şunlar önerilebilir:

1. Tekrarlı okuma için 50 ila 500 kelimedenden oluşan parçalar seçilmeli.
2. Çocuk konforlu ve sessiz bir yere oturtulmalı. Eğer bir öğrenci okumaparçasını aşırı derecede yavaş bir şekilde okuyorsa (dakikada 50 kelimedendaha az) sesli okumalarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Daha kolay bir okuma parçası da seçilebilir.
3. Öğrenci, okuma metni üzerinde belirlenen okuma seviyesine ulaşınca kadarsesli okumalar yapmalıdır. Sınıf düzeyleri için okuma seviyeleri şöyledir:
 - 1. sınıfın ikinci yarısı için 60 kelime (dakikada okunan doğru kelimesayısı),
 - 2. sınıf için 90 kelime,

- 3. sınıf için 100 kelime,

- 4. sınıf için 110 kelime,

- 5. sınıf için 120 kelime,

- 6. sınıf ve üzeri için 140 kelime.

4. Öğrenciler ilk önce hedef olarak belirlenen seviyeye ulaşmalıdırlar. Sonra okuma seviyelerine göre yeni bir metin belirlenmelidir.

5. Öğrenciler belirlenen okuma parçalarını günlük okumalıdırlar.

6. Öğrencinin okumadaki ilerleme durumu, öğretmen tarafından haftalık, ikihaftada bir ya da aylık olarak değerlendirilmelidir (Rasinski'den aktaran Yılmaz, 2006, s. 38).

2.6.2. Yankılayıcı Okuma

Güneş (2007) yankılayıcı okumayı,”öğretmen ya da iyi okuyan bir okuyucu tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerinde bunları tekrar etmesi” olarak tanımlamıştır (s.277). Pollock ve diğerleri (2014) yankılayıcı okumayı “taklit okuma” olarak ifade etmiştir. Öğretmen basit, kısa parçaları sesli olarak okurken öğrenci sessiz bir şekilde izler. Öğrenci daha sonra aynı sözcük grubunu yüksek sesle okur. Bu süreç öğrenci akıcı okuyuncaya kadar devam eder (s.138).Yankılayıcı okuma yöntemi iki temel konuda öğrenciye ilerleme sağlar. İlk olarak, kendi başına okuma yaptığında metindeki kelimeyi çözümleyemeyen öğrenci, bu yöntemle başarılı bir biçimde kelimeleri çözümler. İkinci olarak öğrenciye, bir metnin akıcı bir biçimde vurgulu ve anlamlı okunması gerçekleştirilerek, olumlu bir modeli sunulmuş olur (Akyol ve Kodan, 2016).

Yankılayıcı okuma, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olması aynı zamanda okuma zevki vermesi ve güven sağlaması açısından önemlidir. Öğretmen belirli aralıklar sınıfta yankılayıcı okuma yöntemini uygulamalıdır böylece akıcı, duygulu, rahat bir okumaya modellik ederek öğrencilerin doğru okumayı fark etmelerini sağlamış olur (Güneş, 2007, s. 278). Okumada sesin kullanımına daha fazla odaklanıldığında okuma güçlüğü çeken bireyler için yararlı bir yöntemdir (Kato'dan aktaran Arıcan, Yılmaz ve Coşkun, 2017).

2.6.3. Koro Okuma

Koro okumada bir grup öğrenci seçilen parçayı birlikte sesli olarak okurlar. Parçanın tümünü öğrenciler birlikte okurlar ya da farklı gruplara ayrılan öğrenciler parçanın farklı bölümlerini okurlar. Koro halinde okuma başarı düzeyi yüksek veya düşük tüm öğrenciler için eğlenceli bir etkinliktir. Bu yüzden öğrenciler kelimeleri tanıma ve alıştırması yapmada isteklidirler. Bu etkinlik onların prova yapmalarını ve anlamlı bir şekilde okumalarını sağlar. Koroyla okuma özellikle şiir gibi ritim ve hece uyumu olan türler için uygundur (Richek ve diğerlerinden aktaran Kaman, 2012).

Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Bu tekniğin uygulanmasında şiirlerden yararlanılabilir. Öğretmen her gün bir şiiri birkaç defa okutturabilir. Bu durum en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayacaktır. Koro halinde okuma gerçekleştirilirken; sınıf topluca okuyabilir ya da bir öğrenci okuduktan sonra diğerleri tekrarlayabilir vb (Akyol, 2012, s.88).Özbay (2011) ise koro okumanın dört şekilde yapılabileceğini ifade etmiştir:

1. Hep birlikte okuma: Metnin tamamı, sınıf veya bir grup tarafından okunur.
2. Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.
3. Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.
4. Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur.

2.6.4. Eşli Okuma

Eşli okumanın ilk aşamasında her iki öğrencinin de daha önceden aşına olduğu bir metin kullanılır. İki öğrenci arasında iş birliği geliştikten sonra hiç okumadıkları bir metne geçilir. Birlikte okuma yaparken duraksamalar ve hatalar yapan öğrenciye diğer öğrenci yardım eder (Polloway ve diğerleri, 2014, s.138). Eşli okuma yapılırken aile üyelerinden biri, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk yardıma ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulama seçilecek kitap çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Kitap seçiminin ardından kitabın görselleri, ana başlıkları tartışıldıktan sonra çocuk ve iyi okuyucu birlikte sesli olarak okurlar. Çocuğun zorlandığı, duraksadığı durumlarda yardımcı hemen devreye

girerek okuma işi sürdürülmelidir. Yardımcı okuyucu çocuğa olumlu dönütler vermeli, hızını ona göre ayarlamalıdır. Eğer çocuğun kendi başına okumak istediği yerler olursa izin verilmelidir (Akyol, 2012, s.87).

2.6.5. Okuyucu Tiyatroları

Gündüz ve Şimşek (2011)'e göre okuma tiyatrosu “öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlar” (s. 231). Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir bunun içinde metnin tamamının kavranması gereklidir (Özbay, 2011, s. 25). Akyol (2012) okuyucu tiyatroları için “rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir, ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Çocuklara roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir” ifadesini kullanmıştır (s. 86).

Karatay (2014)'a göre okuma tiyatrosu ile öğrenciler öyküleyici metinlerin karakteristik özelliklerini kavramakta ve metinde yer alan kişilerin özelliklerini anlamaktadır. Öğretmen, metinde yer alan kişilerin özelliklerini dikkate alarak metni öğrencilere sesli olarak okuyabilir, burada amaç metindeki kişileri öğrencilere tanıtmaktır. Metin öğrenciler arasında paylaşıldıktan sonra öğrenciler okuyacakları bölümlere hazırlanır. Öğrenciler okudukları bölümde verilmek istenen duyguyu metnin tamamından hareketle açıklayabilmelidirler. Metin kavrandıktan sonra öğrencilerden metni sınıf önünde dramatize etmeleri istenebilir. Bu okuma yöntemi hem metnin tamamının kavratılmasını sağlar hem de öğrenciler topluluk önünde kendilerini rahatça ifade etmeleri için özgüvenlerini artırır. İstenirse okuma metinleri tiyatro metinlerine dönüştürülebilir ancak metnin içeriğinde değişiklik yapılmamaya özen gösterilmelidir (s. 64).

2.6.6. Paylaşarak Okuma

Güneş (2007)'e göre paylaşarak okuma, metnin çeşitli bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşarak sesli olarak okunmasıdır. Bu yöntem ile öğrenciler okumaya güdülenmekte, cesaretlendirmekte ve okuma zevki vermektedir. Okuma becerilerinin gelişmesinde etkilidir. Paylaşarak okumakta öğrenciler ve öğretmen arasında yoğun bir etkileşim olmakta bu durum öğrencilerin kendine güvenmelerini ve aktif

katılımını sağlamaktadır. Akıcı okumanın gelişmesi için paylaşılarak okuma sıklıkla kullanılmalıdır (s. 280).

2.6.7. Arkadaşla Okuma

Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılabilecek diğerk önemli bir tekniktir. Bu teknik eşli okuma tekniğinden farklıdır. Arkadaşla okuma tekniğinde aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışır, çocukların yaşları farklı olabilir. Her bir okuyucu sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilir ya da farklı sayfaları okuyabilirler. (Akyol, 2012, s. 87).

2.6.8. Rehberli Okuma

Güneş (2007) “öğretmenin veya bir yetişkinin öğrenciyle birlikte okuması, okuma sırasında öğrenciyi gözlemesi ve okumaya rehberlik etmesi, çalışmalarını içermektedir. Bu çalışma öğretmene öğrencilerin nasıl okudukları ile sık tekrarladıkları hataları görme fırsatı vermektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini ve yapılacak çalışmaları belirlemeye yardım etmektedir” (s. 278). Rehberli okuma, öğrencilerin serbest okumaya geçmesinde önemli bir yöntemdir. Rehberli okuma yaparken ses kaydı da kullanılabilir. Öğrenci ses kaydını dinleyerek, gözleriyle metni takip ederek okuma yaparlar. (N’Namdi’den aktaran Duran ve Sezgin, 2012, s. 641).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama, okuma güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Arıcan ve diğerkleri (2017) “Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma ve anlama düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi” adlı çalışmasında akıcı okuma stratejilerinden eşli okuma, yankılayıcı okuma ve paylaşılarak okumanın, zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin akıcı okuma ve okuma düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun için Yanlış Analiz Envanteri kullanarak öğrencilerin kelime tanıma ve anlama düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın başında öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri endişe, anlama düzeyleri ise endişe ve öğretim düzeyindedir. Çalışma

sonuçlarına göre akıcı okuma stratejilerinden eşli okuma, yankılayıcı okuma ve paylaşarak okumanın, zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okuma ve okuma düzeylerini artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tazebay (2005) “İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi” başlıklı çalışmasında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma sırasında yaptıkları hataların, okuma hızı ve okuduklarını anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Bunun için üç ve dördüncü sınıfların oluşturduğu 192 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sürecinde altı tür araç (gözlem formları, metinler) oluşturulmuştur. Denek metni sesli ve sessiz okurken araştırmacı gözlem formlarına hatalarını not etmiş ve okuma bittikten sonra sesli okuma anlama testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yaptığı sesli okuma hataları (sözcüğü yanlış okuma, parmakla sürme, sözcüğü atlama, sözcüğü okuyamama) okuduğunu anlama puanlarını anlamlı ölçüde düşürmektedir. Ancak sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının hiç biri, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir biçimde düşürmemiştir. Öğrencilerin sesli okuma hızlarını “Başını sallama”, “Sinirli olma”, “Parmakla sürme”, “Dik oturmama”, “Dudak yalama”, “Noktalamaya uymama”, “Heceleyerek okuma” ve “Okuduğu yeri kaybetme” gibi olumsuz okuma davranışları anlamlı düzeyde düşürmektedir. Sessiz okuma hızlarını da “Dudak kıpırdatma” ve “Dudak yalama” davranışları anlamlı düzeyde düşürmektedir.

Gürbüz (2015) “Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi” isimli çalışmasında Altı Dakika Yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin okumaları Yanlış Analiz Envanteri ile değerlendirilmiş. Bunun için Türkçe ders kitabındaki metinler kullanılmıştı. Öğrencilerin seviyesi 1. Sınıf endişe düzeyinde bulunmuştur. Okuma seviyeleri tespit edilen öğrencilere günde 2, haftada 6 saat olmak üzere toplam 72 saat “Altı Dakika Yöntemi” kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sesli okuma hatalarında önemli oranda azalma olduğu ve tüm öğrencilerin ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Akıcı okumada öğrencilerin yüksek oranda endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği hatta bazılarının serbest okuma düzeyine oldukça yaklaştığı tespit edilmiştir.

Çaycı ve Demir (2006) çalışmasında zihinsel, bedensel, görsel, işitsel hiçbir engeli olmadığı halde okumayla ilgili alanlarda sorunu olan iki öğrenci seçerek, sorunun nedenlerini tespit etmiş ve tespit edilen sorunu çözmek için uygulamalar yapmışlardır. Amaçları doğrultusunda 11 haftalık çalışma ile öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığını görmüşlerdir. 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.

Dündar ve Akyol (2014) “Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması” adlı çalışmasında okuma ve anlama problemi olan bir ikinci sınıf öğrencisinin okuma hataları ve nedenlerini, sonrasında ise bu hataların giderilmesine yönelik yöntemleri tespit etmişlerdir. Okuma ve anlama hatalarının değerlendirilmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Hataların genel olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiş hataların ortadan kaldırılması için 11 haftalık bir öğretim programı uygulanmıştır. Motivasyon eksikliğini ortadan kaldırmak için deneğin kişisel özellik ve günlük yaşantılarına dayalı olarak 7 okuma parçası yazılmış ve Türkçe ders kitabından alınan okuma parçalarındaki kahramanların ismi, deneğin ismi ile değiştirilerek parçalar yeniden düzenlenmiştir. Okuma motivasyonu sağlandıktan sonra hataların ortadan kaldırılması için çalışmalar “Tekrarlı Okuma Yöntemi” ile sürdürülmüştür. Ön test sonuçlarında endişe düzeyinde olan denek son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaşmıştır.

Seçkin (2012) “Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları” isimli çalışmasında Türkçe konuşan okuma güçlü olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızlarını, okumadaki doğrulukları, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu inceleme için 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan 52 üçüncü sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Grupların okuma özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Herhangi bir zihinsel ve bedensel yetersizliği olmadığı halde okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının doğruluk, otomatiklik ve prozodi boyutlarının tümünde sorun yaşadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı olduğu görülmüştür.

Çayır ve Ulusoy (2014)'un yaptığı araştırmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi sınıf seviyesinin altında olan 36 ikinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP) uygulanmıştır. Bu program ile etkisi olduğu kabul edilen akıcı okuma yöntemleri (koro okuma, eko okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma) sınıf ortamında kullanılmıştır. Programın pilot uygulaması 50 ders saati, asıl uygulaması ise 80 ders saati sürmüştür. Araştırma sürecinde toplam 4 test uygulanmış, her testte akıcılığı ölçmek bilgi verici metinler, anlamayı ölçmek için de hikaye edici metinler tercih edilmiştir. Süreç sonunda programın uygulandığı öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarında azalmalar görülmüş, öğrencilerin okuma hızları artmış ve prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2006) “İlköğretim 3. Sınıf sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi” isimli çalışmasında hiçbir zihinsel problemi olmayan fakat okuma güçlüğü çeken 4 öğrenciyle çalışmıştır. Hata Analizi Envanterine göre öğrencilerin 2. Sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiş ve haftada 4 saat toplamda 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak çalışma yapılmıştır. Çalışma sonunda 2. Sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyelerinin 3. Sınıf öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Pircioğlu (2016) “Ölçünlü Türkiye Türkçesinin okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi” isimli yüksek lisans tezinde herhangi bir fiziksel ya da zihinsel sorunu olmayan 4. sınıfa devam eden 5 öğrenci ile çalışmıştır. Endişe düzeyinde olan öğrencilerin yapılan çalışmalar sonucunda tekrarlı okuma yönteminin, sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Ergül (2012) “okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi” isimli araştırmasında okuma problemleri yaşadığı bildirilen 3. sınıf öğrencilerinin sıklığı ile okuma performanslarını ve hatalarını değerlendirmiştir. Araştırmada okuma güçlüğü çeken 112 üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler, üç düzeye (endişe, öğretim ve bağımsız) ayrılmış ve öğrencilerin okuma performansları bu düzeylere göre incelenmiştir. Analizler sonucunda endişe düzeyindeki öğrencilerin, beklentilere uygun olarak, hem doğru

okumada hem de hızlı okumada düşük bir performans sergiledikleri görülmüştür. Öğretim ve bağımsız düzeydeki öğrencilerin doğru okumada sınıf düzeyine uygun performans göstermelerine rağmen hızlı okumada sınıf düzeyinin gerisinde kaldıkları görülmüştür.

Belet ve Yaşar (2007), ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak olan öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 22 deney grubunda, 21 kontrol grubunda olmak üzere 43 beşinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testleri, ders materyalleri, yapılandırılmış gözlem formları ile Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrenme stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Zihinsel, görsel ve işitsel hiçbir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan ve ilkokul 3. sınıfa devam eden 2 öğrencinin tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemiyle okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırılması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken bir durumla doğrudan ilgili olan kişilerin araştırmacı olarak durum üzerinde çalışmasını gerektiren bir araştırma türüdür. Herhangi bir uzmanlık alanında çalışan birey karşılaştığı bir sorunu çözmek, işin niteliğini artırmak için eylem araştırması yapabilir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.272). Araştırmacının çalıştığı kurumda öğretmen olması, araştırmanın problemi ve çalışma grubu da göz önüne alınarak bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Eylem araştırması (Action research), kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir (Costello'dan aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2017, s. 273).

Eylem araştırması bir hizmet içi eğitim aracıdır. Bu nedenle eylem araştırması yapan bir öğretmen yeni bilgiler ve yöntemler öğrenir böylece kendini geliştirmiş olur. Eylem araştırması ile öğretmen sınıfta ve okulda yaşanan problemlere daha nesnel ve akılcı çözümler üretir, öğrenme yaklaşımlarını sınıf ve okul ortamında kullanır (Köklü, 1993).

Aksoy (2003)'a göre eylem araştırması diğer araştırmalardan şu özellikleri ile ayrılmaktadır:

- Eylem araştırmasının asıl amacı uygulamayı iyileştirmektir bu nedenle kuramsal bilgi üretmek öncelikleri arasında gelmemektedir.
- Bu yöntemde uygulamayı yapan birey araştırmaya doğrudan katılır böylece öğrenilenleri gönüllü bir şekilde uygular.
- Araştırma gerçek ortam içinde yürütüldüğü için doğrudan var olan sorunları çözmeyi amaçlar.
- Doğrudan katılım yoluyla bireylerin güçlenmesini, sosyal değişmeyi ve iş birliğini sağlamaktadır.
- Araştırmaya doğrudan katılım olduğu için, ulaşılan çözümlerin uygulamaya aktarılması sürecinde, oluşacak direnci de ortadan kaldırmaktadır (s. 477).

Eylem araştırmasının aşamalarını şu şekilde sıralayabiliriz; problemin tanımlanması, bilgilerin (verilerin) toplanması, bilginin yorumlanması (analiz edilmesi), eylem planının hazırlanması ve yorumlanması, sonuçların değerlendirilmesi, sonraki eylem planının hazırlanması (Ferrance'dan aktaran Beyhan, 2013, s. 76).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ilkokul üçüncü sınıfa devam eden, akıcı okumada problem yaşayan iki öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen öğrencilerin herhangi bir işitsel ve görsel sorunu, konuşma bozukluğu yoktur. Kaynaştırma öğrencisi olmayan bu öğrenciler akıcı okuma problemi olan yani sesli okumada sık hata yapan, okuduğunu anlamada zorlanan, okuma seviyesi endişe düzeyinde olan öğrencilerdir.

Öğrenciler, Ankara İli Akyurt İlçesi Akyurt İlkokulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıfa devam eden iki öğrencidir. Öğrencilerin seçilmesinde üçüncü sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin ardından okuma becerisi zayıf olan üçüncü sınıf öğrencilerine çeşitli okuma metinleri okutulmuştur. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerden okuma düzeyi yanlış analiz envanterine göre endişe seviyesinde olan iki öğrenci (F ve M) seçilmiştir. Çalışma için, okul müdürü, sınıf öğretmenleri ve çocukların aileleri ile görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır.

F, üçüncü sınıf öğrencisidir. Annesi ve babası olmayan F dört kardeşi ile birlikte dayısının yanında yaşamaktadır. İçine kapanık, sakın bir öğrencidir. Üçüncü sınıfta olan F'nin

dersine her yıl farklı bir öğretmen girmiştir. Bu yıl ki sınıf öğretmeni de farklı bir alan mezunu ücretli öğretmendir. Öğretmeni ile yapılan görüşmelerde okuma becerisinin sınıf seviyesinin altında olduğu ve diğer derslerde de başarısız olduğu öğrenilmiştir.

M, üçüncü sınıfa devam eden konuşkan, hareketli bir öğrencidir. Ailesi ile yapılan görüşmelerde anne ve babasının ayrı olduğu ve bir ablasının olduğu öğrenilmiştir. Babası bir fabrikada kaynakçı olarak çalışmaktadır. M üç yıldır aynı öğretmenle devam etmekte, öğretmeni sınıf öğretmenidir. Öğretmeni ile yapılan görüşmelerde okuma becerisinin sınıf seviyesinin gerisinde olduğu, diğer derslerde de çok başarılı olmadığı öğrenilmiştir.

3.3. Uygulama Süreci

Araştırma toplam 10 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte; 1 hafta ön testi uygulamaya, 8 hafta öğrencilerle çalışma yapmaya, 1 hafta ise son testi uygulamaya ayrılmıştır. Birlikte çalışılacak öğrenciler tespit edildikten sonra ön test her iki öğrenciye de aynı metinlerle uygulanmıştır. Çalışmalarda kullanılan metinler Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayladığı Türkçe ders kitabından alınmıştır. Çalışma için hikâye edici metinler tercih edilmiştir. Uygulanan her metin için 5 tane okuduğunu anlama sorusu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş, istekli olup olmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya çalışılmıştır. Tablo 1’de ön testte uygulanan metinler verilmiştir.

Tablo 1

Ön Testte Kullanılan Metinlerin Özellikleri

Metin Adı	Türü	Sınıfı	Kelime Sayısı
Eşek Arısının Başına Gelenler	Öyküleyici	3. Sınıf	200
Bayram Armağanı	Öyküleyici	2. Sınıf	169
Odam Lokanta	Öyküleyici	1. Sınıf	155

Ön test sonuçlarına göre 3. Sınıf okuma metinlerinde endişe düzeyinde oldukları tespit edildiği için bir alt sınıfa geçerek 2. Sınıf bir hikaye metni okutturulmuş bu metinde de endişe düzeyinde olan öğrencilere 1. Sınıf bir hikaye metni okutturulmuş yine okuma

düzeyleri endişe düzeyinde tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmaya 1. Sınıf okuma metinleriyle başlanmıştır. Tablo 2’de, 8 haftalık çalışma sürecinde uygulanan metinler verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Sürecinde Kullanılan Metinlerin Özellikleri

Metin Adı	Türü	Sınıfı	Kelime Sayısı
Bir Okul Gezisi	Öyküleyici	1. Sınıf	205
Ekranza	Öyküleyici	1. Sınıf	87
Üç Elma Dört Öğrenci	Öyküleyici	2. Sınıf	172
Ya Tatarsa	Öyküleyici	2. Sınıf	49
Hastane Günlerim	Öyküleyici	2. Sınıf	126
Gazi Dede Cumhuriyeti Anlatıyor	Öyküleyici	2. Sınıf	160
Yerli Malı	Öyküleyici	2. Sınıf	105
Sihirli Pasta	Öyküleyici	3. Sınıf	317

Çalışma süreci boyunca Tablo 2’de verilen metinlerin yanında her hafta öğrencilere evde aileleri ile okumaları için bir kitap verilmiş, kitabı bir hafta boyunca ailelerinin rehberliğinde okumaları istenmiştir. Çalışma süresince okutulan hikaye kitapları şunlardır:

1. Nasrettin Hoca Hikayeleri
2. Kırmızı Başlıklı Kız
3. Keloğlan Masalları
4. Alice Harikalar Ülkesinde
5. Define Adası
6. 1001 Gece Masalları
7. Türk Masalları
8. Alaaddin’in Sihirli Lambası

Uygulama sürecinin ardından her iki öğrenciye de tablo 3’te yer alan metinlerle son test uygulanmıştır.

Tablo 3

Son Testte Kullanılan Metinlerin Özellikleri

Metin Adı	Türü	Sınıfı	Kelime Sayısı
Bayrağa Saygı	Öyküleyici	3. Sınıf	175
Doğum Tarihimi Sen Söyle	Öyküleyici	2. Sınıf	80
Kanat Çırpan Uçurtma	Öyküleyici	1. Sınıf	207

3.3.1. F ile yapılan çalışmalar

Yanlış Analizi Envanteri aracılığıyla, F'nin metni sesli okurken yaptığı okuma hataları, öğretmen tarafından metin üzerinde çeşitli sembollerle işaretlenmiştir. Yapılan hata sayısına göre F'nin kelime tanıma yüzdeliği hesaplanmıştır. Soru ölçeği ile metin için anlama sorularına alınan cevaplar puanlanarak F'nin metni anlama yüzdesi belirlenmiştir. Kelime tanıma yüzdesi ve metni anlama yüzdesi ile ilgili bilgiler kullanılarak F'nin okuma düzeyi tespit edilmiştir. F ile yapılan çalışmalardan ön test ile son testte okutulan metinlere yönelik olarak basit ve derinlemesine anlamayı ölçmek için uzman görüşü alınarak, araştırmacı tarafından 5'er soru hazırlanmıştır. Sorulara verilen cevaplar soru ölçeğine göre hesaplanmıştır. Okuma düzeyi endişe düzeyinde olan F ile düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. Tekrarlı okuma yöntemi, bir metni akıcı okuyana kadar tekrar tekrar okumadır (Akyol, 2012, s. 86).

F ile yapılan her bir çalışma, 8 hafta devam etmiş ve her hafta 2 saat çalışılmıştır. Çalışma toplamda 16 saat sürmüştür. Çalışmalar ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından incelenmiştir. Çalışmada akıcı okumayı geliştirmede "Tekrarlı Okuma Yöntemi"nden yararlanılmıştır. Her bir çalışmada, metni akıcılık kazanılncaya kadar tekrar tekrar okutma, anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde durma, metni anlatma ve okuduğunu anlama sorularına cevap verme basamakları takip edilmiştir. Çalışmalar, okul kütüphanesinde yürütülmüştür. F ile 1.sınıf düzeyinde seçilen metinler okutularak çalışmaya başlanmıştır. Okuma çalışmalarına başlamadan önce F ile hem ortama hem de araştırmacıya alışması açısından kısa sohbetler edilmiş ve F'nin duruma motive edilmesi sağlanmıştır. Seçilen ve o günkü çalışmada okutulacak olan metnin başlığı, görselleri hakkında F'ye sorular sorulmuş okuma öncesinde ön bilgilerini harekete geçirerek tahminleri alınmıştır. Daha sonra metin F tarafından bir kez sesli okunmuştur. F'nin sesli

okumasının ardından öğretmen metni bir kez sesli okuyarak örnek okuma yapmıştır. F sesli okuma yaparken araştırmacı da kendisinde bulunan metinden F'nin okumasını takip etmiş ve F'nin yanlış okuduğu kelimeleri belirleyerek işaretlemiştir. Yanlış okunan, anlamı bilinmeyen kelimelerin doğru okunuşları ve anlamları üzerinde durulmuştur. Daha sonra metin akıcı okuma sağlanana kadar tekrarlı olarak F tarafından okunmuştur. Tekrarlı okumaların ardından metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuş verilen cevaplar üzerinde konuşulmuştur. Öğrencinin sıkıldığı durumlarda biraz ara verilmiştir. Çalışma sonunda yeri geldiğinde öğrenciye çikolata, kalem gibi ödülleri verilmiş, yeri geldiğinde de öğrenciyi teşvik edici sözler kullanılmıştır. İki saatlik çalışmanın ardından metnin kopyası ve bir kitap öğrenciye verilerek bir hafta boyunca aynı metni tekrarlı okuması ve kitabı okuyup bitirmesi istenmiştir. Bir hafta sonunda yeni metne geçilmiştir. F ile yapılan her 2 saatlik çalışma sürecinde izlenen uygulama basamaklarını şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Okunacak metin, öğrenciye bir kere sesli olarak okutulmuştur.
2. Araştırmacı tarafından örnek okuma yapılmıştır
3. F metni sesli olarak okurken araştırmacı tarafından, okunan metin takip edilmiş ve öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerin altı çizilmiştir.
4. Yanlış okuduğu kelimeler üzerinde durulmuş ve düzeltilmiştir.
5. Metinde akıcılık kazanıncaya kadar “Tekrarlı Okuma” yaptırılmıştır
6. Metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur

3.3.2. M ile yapılan çalışmalar

Okuma düzeyi endişe düzeyinde olan M ile yapılan çalışmalarda yankılayıcı okuma yöntemi uygulanmıştır. Güneş (2007) yankılayıcı okuma yöntemini “öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesi” olarak tanımlamıştır (s. 278).

Araştırmacı, M ile 8 hafta boyunca haftada 2 saat okuma çalışması yapmıştır. Toplamda 16 saat çalışılmıştır. Çalışmalar ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından incelenmiştir. Çalışmada akıcı okumayı geliştirmede “Yankılayıcı Okuma Yöntemi”nden yararlanılmıştır. Her bir çalışmada, metni bireysel okuma, anlamı bilinmeyen kelimelerle ve yanlış okunan kelimelerle çalışma, yankılayıcı okuma, metni

anlatma ve okuduğunu anlama sorularına cevap verme basamakları takip edilmiştir. Çalışmalar, okul kütüphanesinde yürütülmüştür. M'nin 1.sınıf düzeyinde seçilen metinler okutularak çalışmaya başlanmıştır. Okuma çalışmalarına başlamadan önce M ile hem ortama hem de araştırmacıya alışması açısından kısa sohbetler edilmiş ve M'nin motive edilmesi sağlanmıştır. Seçilen ve o günkü çalışmada okutulacak olan metnin başlığı, görselleri hakkında M'ye sorular sorulmuş okuma öncesinde ön bilgilerini harekete geçirerek tahminleri alınmıştır. Daha sonra metin M tarafından bir kez sesli okunmuştur. M'nin sesli okumasının ardından öğretmen metni bir kez sesli okuyarak örnek okuma yapmıştır. M sesli okuma yaparken araştırmacı da kendisinde bulunan metinden M'nin okumasını takip etmiş ve M'nin yanlış okuduğu kelimeleri belirleyerek altını çizmiştir. Yanlış okunan, anlamı bilinmeyen kelimelerin doğru okunuşları ve anlamları üzerinde durulmuştur. Daha sonra metindeki her kelime öğretmen tarafından okunmuş ardından M okumuş, böylece yankılayıcı okuma yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışma metnin uzunluğuna göre iki ya da üç kez tekrarlanmıştır. Ardından metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuş verilen cevaplar üzerinde konuşulmuştur. Öğrencinin sıkıldığı durumlarda biraz ara verilmiştir. Çalışma sonunda yeri geldiğinde öğrenciye çikolata, kalem gibi ödülleri verilmiş, yeri geldiğinde de öğrenciyi teşvik edici sözler kullanılmıştır. İki saatlik çalışmanın ardından metnin kopyası ve bir kitap öğrenciye verilerek bir hafta boyunca aynı metni ailesinden bir kişinin yardımıyla yankılayıcı okuma yapması ve kitabı okuyup bitirmesi istenmiştir. Aile ile görüşülerek yankılayıcı okuma yöntemi anlatılmış evde yardımcı olunması gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. Bir hafta sonunda yeni metne geçilmiştir. M ile yapılan her 2 saatlik çalışma sürecinde izlenen uygulama basamaklarını şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Okunacak metin, öğrenciye bir kere sesli olarak okutulmuştur.
2. Araştırmacı tarafından örnek okuma yapılmıştır
3. M metni sesli olarak okurken araştırmacı tarafından, okunan metin takip edilmiş ve öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerin altı çizilmiştir.
4. Yanlış okuduğu kelimeler üzerinde durulmuş ve düzeltilmiştir.
5. Yankılayıcı okuma yöntemi ile metin iki-üç kez okutulmuştur.
6. Metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuma Metinleri”, “Yanlış Analiz Envanteri”, “Öğrencinin Metni Okuma Ses Kayıtları” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Öğrencilerin sesli okuma hatalarını, okuma hızlarını, okuduklarını anlama yüzdelerini ölçmek ayrıca çalışma boyunca okuma becerilerini geliştirmek amacıyla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini ve okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesinde “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Yanlış Analiz Envanteri ile öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri belirlenmiş aynı zamanda metinlerden sonra sorulan okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar ile okuma anlama yüzdeleri hesaplanmış ve sesli okuma düzeyleri belirlenmiştir. Metinlerin seçiminde ve soruların oluşturulmasında uzman görüşü alınmıştır. Öğrencilerin seviyelerine uygun hikaye kitapları seçilmiştir. Ayrıca çalışma sonrasında öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bunun için iki uzman görüşü alınarak oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci okuma yaparken ses kayıtları alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerle kayıtlar dinlenerek analiz yapılmıştır.

3.4.1. Yanlış Analiz Envanteri

Akyol (2012) bu envanter okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirleme amacına hizmet etmektedir. Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okuduktan sonra da sorularla anlama seviyesini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımadaki ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. Yanlış analiz envanteri standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

- a) Serbest düzey:** Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.
- b) Öğretim düzeyi:** Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.
- c) Endişe düzeyi:** Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlış yaptığı düzeyi ifade eder (s.98).

Bu envanter aracılığıyla öğrencinin, metni sesli okurken yaptığı okuma hatalar metin üzerinde çeşitli sembollerle işaretlenmiştir. Yapılan hata sayısına göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi belirlenmiştir. Soru ölçeği ile öğrencinin verdiği cevaplar puanlanarak öğrencinin metni anlama düzeyi belirlenmiştir. Kelime tanıma ve metni anlama yüzdeleri ile ilgili bilgiler kullanılarak öğrencinin sesli okuma düzeyi tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin sesli okudukları metinlerde yaptığı hatalar ses kaydına alınmış ve kayıtlar dinlenerek kontrol edilmiştir. Akyol'un (2012) belirttiği gibi öğrencilerin yaptığı hatalardan atlayıp geçmeler, eklemeler, öğretmen tarafından verilen kelimeler (öğrenci kelimeyi okumuyor fakat geçmiyorsa öğretmen 5 saniye bekleyip söylüyor), tekrarlar, yanlış okuma, ters çevirme okuma hatası olarak kabul edilmiştir. Ancak sesli okuma sırasında verilen altı hata türünün dışında kendi kendini düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip etme ve kafa hareketleri gibi hatalar da yapmaktadır. Bu hatalar okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplanmasında kullanılması uygun olmadığı için hata olarak kabul edilmemiştir (s. 103). Tablo 4'de okuma hatalarının gösterildiği işaretler yer almaktadır.

Tablo 4

Kelime Yanlışları ve İşaretleri

Hata Türleri	İşaretler
1- Atlayıp geçmeler	○
2- Eklemeler	↑
3- Öğretmen tarafından Verilen kelimeler	()
4- Tekrarlar	—
5- Kendi kendini düzeltme	√
6- Yanlış okuma	X
7- Noktalama işaretlerinedikkat etmeme	?!,,:;- ()
8- Ters çevirmeler	←
9- Parmakla takip	P
10- Kafa hareketleri	^ ^ ^ ^ ^

Kaynak: (Akyol, Türkçe Öğretim Yöntemleri, 2012, s. 102)

Öğrenci metni okurken öğretmen hatalarını yukarıdaki tabloya göre işaretlemiş aynı zamanda ses kaydına almıştır. Metin bir kez okunduktan sonra okuduğunu anlama sorularını cevaplama istenmiştir. Sorular daha sonra soru ölçeğine göre puanlanarak anlama yüzdesi hesaplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları okumalar kayıt altına alınmış ve okuma hataları tespit edilmiştir. Yapılan yanlış sayılarına göre önce kelime tanıma yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra okudukları metinlerin, okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplara göre okuduğunu anlama yüzdeleri hesaplanmıştır. Son olarak sesli okuma düzeyleri kelime tanıma yüzdeleri ve anlama yüzdelерinden yararlanarak bulunmuştur.

3.6.1. Kelime Tanıma Yüzdesi

Tablo 5'e göre metnin kelime sayısı ile öğrencinin metni okurken yanlış okuduğu kelime sayısının çakıştığı kutucuk öğrencinin kelime tanıma yüzdesidir. Yapılan bu işlemde endişe düzeyi çıkıyorsa bir alt sınıf düzeyindeki metinler okutulur. Böylece öğrencinin okuması gereken metinlerin hangi sınıf düzeyinden başlayacağı belirlenir.

Tablo 5

Kelime Tanıma Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu

		Yanlış Okunan Kelime Sayısı																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
M	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	61-65	98	97	95	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
S	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
A	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	E
Y	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E	E
I	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
S	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
I	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E

Kaynak: Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, s. 100.

3.6.2. Okuduğunu Anlama Yüzdesi

Anlama düzeyini belirlemek için metinlerle ilgili beş tane okuduğunu anlama sorusu soruldu. Bu beş sorudan üçü (1, 2, 3) basit anlamayla, iki tanesi (4, 5) de derinlemesine anlamayla ilgili sorulardır. Sorular şu şekilde puanlanmıştır:

Basit anlama soruları için:

- Tam olarak cevaplanan sorular için “2” puan.
- Yarı cevaplanan sorular için “1” puan.
- Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan verilmelidir.

Derinlemesine anlama soruları için:

- Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için, “3” puan
- Biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan
- Yarı cevap verenler için “1” puan
- Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan verilmelidir (Akyol, 2012, s. 100).

Anlama yüzdeleri alınan puan, alması gereken toplam puana bölünerek bulunmuştur. Örneğin; okuduğunu anlama sorularından 6 puan alan bir öğrencinin maksimum alması gereken puan 12 ise, okuduğunu anlama yüzdesi: $6/12$ formülü ile %50 bulunmuştur.

3.6.3. Sesli Okuma Düzeyi

Kelime tanıma yüzdesi ve okuduğunu anlama yüzdesi belirlenen öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için Tablo 6 kullanılmıştır. Tablo 6’da sol sütun kelime tanıma yüzdesini, satırlar ise anlama yüzdeleri göstermektedir. Anlama yüzdesinin ve kelime tanıma yüzdesinin çakıştığı nokta öğrencinin sesli okuma düzeyini göstermektedir (Akyol, 2012, s. 105).

Tablo 6

Okuma Düzeyleri Tablosu

Kelime Tanıma Yüzdesi	A.Y.	%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
	100	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	99	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
	98	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	97	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	96	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	95	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	94	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	93	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	92	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.
	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.
AY: Anlama yüzdesi E: Endişe düzeyi Öğrt.: Öğretim düzeyi Serbest: Serbest okuma düzeyi											

Kaynak: Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, s. 102.

Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Tablo 6 kullanılmıştır. Tablo 6’da daha önce bahsedilen üç okuma düzeyi de görülmektedir. Bu çizelgeye göre kelime tanıma düzeyi %99 ve anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar **serbest düzey** okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyi %95 ve anlama düzeyi %75 ve üzeri olanlar **öğretim düzeyindeki** öğrencilerdir. Kelime tanıma düzeyi %90 ve anlama düzeyi %50’nin altında olanlar ise **endişe düzeyindeki** öğrencilerdir. Anlatılanların özetlendiği Tablo 6’nın özeti Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Okuma Düzey ve Yüzdelikleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Kaynak: Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin okuma becerilerini geliştirmeye etkisinin araştırıldığı çalışmada nitel araştırma yöntemlerinde eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışma 28.03.2018 tarihinde başlamış 06.06.2018 tarihinde bitmiştir. Çalışma ön test ve son testte dahil olmak üzere toplam 10 hafta sürmüştür, 2 üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu bölümde nitel verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Nitel verilerden elde edilen bulgular, çalışma öncesi mevcut duruma ait bulgular ve çalışma sonrası bulgulardan oluşmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 8

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

Okuma Değerleri/ Sınıf	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
3. Sınıf	Eşek Arısının Başına Gelenler	200	6dk 14sn	21	%90-	%33	Endişe Düzeyi
2. Sınıf	Bayram Armağanı	169	7dk 24sn	30	%90-	%42	Endişe Düzeyi
1. Sınıf	Odam Lokanta	155	7dk 53sn	32	%90-	%42	Endişe Düzeyi

Yanlış analiz envanterine göre F'nin sesli okuma becerileri değerlendirilmiştir. F, Tablo 7'ye göre, 200 kelimeden oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı 3. sınıf metnini 6 dakika 14 saniyede okumuştur. Metni okurken 21 hata yapmıştır. Yanlış analiz envanterine göre kelime tanıma yüzdesi %90-, okuduğunu anlama sorularına göre anlama yüzdesi %33 bulunmuştur. Okuma düzeyleri tablosunda kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesinin çakıştığı yer endişe düzeyidir. Dolayısıyla F'nin sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. “Bayram Armağanı” isimli 169 kelimeden oluşan 2. sınıf metnini 7 dakika 24 saniyede okumuştur. Metni okurken 30 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %90-, anlama yüzdesi %42 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. “Odam lokanta” isimli 155 kelimeden oluşan 1. sınıf metnini 7 dakika 53 saniyede okumuştur. Metni okurken 32 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %90-, anlama yüzdesi %42 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. Bu durum, tekrarlı okuma yöntemi ile yapılacak uygulamalar 1. sınıf düzeyinde olan metinlerle başlamamızı gerektirmiştir. Buna göre F, 3. Sınıf öğrencisi olmasına rağmen sesli okuma becerisi 1. Sınıf düzeyindedir diyebiliriz. F'nin metinleri okurken hangi tür hatalar yaptığı tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

F'nin Uygulama Öncesi Metinleri Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Odam Lokanta		Bayram Armağanı		Eşek Arısının Başına Gelenler	
	f	%	f	%	f	%
Atlama	3	9,78	7	23,33	-0,00	
Eklemler	2	6,25	1	3,33	- 0,00	
Duraklama	-	0,00	3	10,00	- 0,00	
Tekrarlar	5	15,63	2	6,67	3	14,29
Yanlış okuma	22	68,75	17	56,67	18	85,71
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00
TOPLAM	32	100,00	30	100,00	21	100,00

F'ye ilk kez karşılaştığı metin sesli okutulmuş, öğretmen tarafından yaptığı hatalar hem ses kaydına alınmış hem de işaretlenmiştir. Yapılan hatalar 6 grupta (atlama, ekleme, duraklama, tekrar, yanlış okuma ve ters çevirme) toplanmaktadır. F, 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 200 kelimeden oluşan “Eşek arısının başına gelenler” metninde toplam 21 hata yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası %85,71 ile yanlış okuma hatasıdır, daha

sonra %14,29 ile tekrar hatası yapmıştır. F, “Bayram Armağanı” isimli 169 kelimeden oluşan 2. Sınıf metninde 30 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yaptığı hata %56,67 ile yanlış okuma hatasıdır. Bu hatayı sırasıyla %23,33 atlama, %10,00 duraklama, %6,67 tekrar ve %3,33 ile ekleme hataları izlemektedir. “Odam Lokanta” isimli 155 kelimeden oluşan 1. Sınıf metninde 32 hata yapmıştır. En çok yaptığı hata türü %68,75 ile yanlış okumadır. Bu hatayı sırasıyla %15,63 tekrar, %9,78 atlama, %6,25 ekleme hatası izlemektedir. F en çok yanlış okuma hatası yapmaktadır.

Sesli okuma düzeyi 1. sınıf endişe düzeyinde olan F ile çalışmalara 1. sınıf metinleri ile başlanmıştır. Çalışma 8 hafta, haftada 2 saat olmak üzere “Tekrarlı Okuma Yöntemi” kullanılarak yapılmıştır. Ancak uygulama sürecinde herhangi bir ara değerlendirme yapılmamıştır. Sekiz haftalık çalışma sonunda son test uygulanmıştır.

Tablo 10

F’nin Uygulama Sonrasında Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi, Anlama Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi

Okuma Değerleri/Sınıf	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
3. Sınıf	Bayrağa Saygı	175	8dk 9sn	10	%94	%59	Endişe Düzeyi
2. Sınıf	Doğum Tarihim Sen Söyle	80	2dk 59sn	7	%92	%50	Endişe Düzeyi
1. Sınıf	Kanat Çırpan Uçurtma	207	7dk 36sn	11	%95	%50	Endişe Düzeyi

Sekiz haftalık çalışma sürecinin sonunda Yanlış analiz envanterine göre F’nin sesli okuma becerileri daha önce karşılaşmadığı metinlerle değerlendirilmiştir. F, Tablo 8’e göre, 175 kelimeden oluşan “Bayrağa Saygı” adlı 3. sınıf metnini 8 dakika 9 saniyede okumuştur. Metni okurken 10 hata yapmıştır. Yanlış analiz envanterine göre kelime tanıma yüzdesi %94, okuduğunu anlama sorularına göre anlama yüzdesi %59 bulunmuştur. Okuma düzeyleri tablosunda kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesinin çakıştığı yer endişe düzeyidir. Dolayısıyla F’nin sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. “Doğum Tarihim Sen Söyle” isimli 80 kelimeden oluşan 2. sınıf metnini 2 dakika 59 saniyede okumuştur. Metni okurken 7 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %92, anlama

yüzdesi %50 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. “Kanat Çırpan Uçurtma” isimli 207 kelimedenden oluşan 1. sınıf metnini 7 dakika 36 saniyede okumuştur. Metni okurken 11 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %95, anlama yüzdesi %50 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir.

Tekrarlı okuma yöntemi ile 8 hafta yapılan çalışmalar sonucunda F’nin kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdelerinde artış olmuştur. Ancak sesli okuma düzeyi endişe düzeyinde kalmıştır.

Tablo 11

F’nin Uygulama Sonrası Metinleri Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları

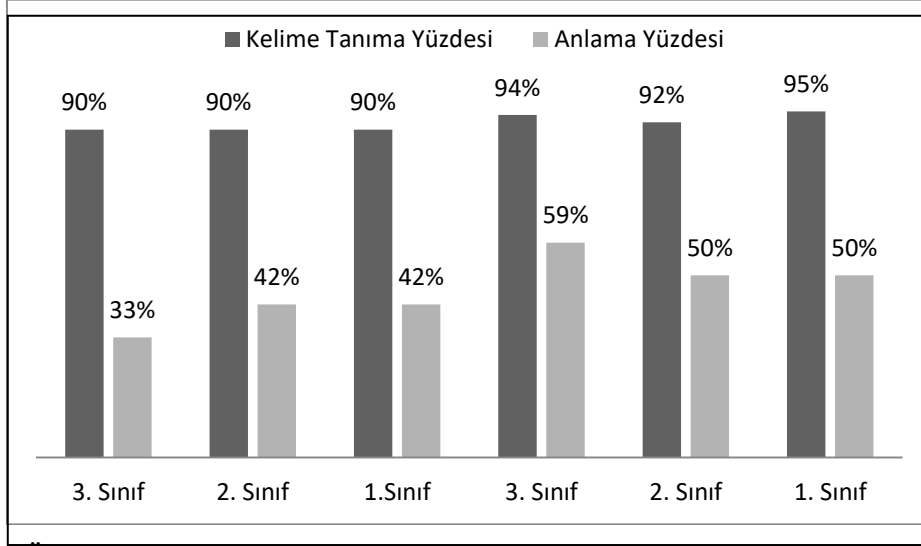
Sesli Okuma Hataları	Kanat Çırpan Uçurtma		Doğum Tarihimi Sen Söyle		Bayrağa Saygı	
	f	%	f	%	f	%
Atlama	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Eklemeler	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Duraklama	1	9,09	1	14,29	1	10,00
Tekrarlar	2	18,18	2	28,57	-	0,00
Yanlış okuma	8	72,73	4	57,14	9	90,00
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00
TOPLAM	11	100,00	7	100,00	10	100,00

F metin ile ilk karşılaştığında metin sesli okutulmuş, öğretmen tarafından yaptığı hatalar hem ses kaydına alınmış hem de işaretlenmiştir. Yapılan hatalar 6 grupta toplanmaktadır. F, 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 175 kelimedenden oluşan “Bayrağa Saygı” metninde toplam 10 hata yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası %90,00 ile yanlış okuma, %10,00 ile duraklama hatası yapmıştır. F, “Doğum Tarihimi Sen Söyle” isimli 80 kelimedenden oluşan 2. Sınıf metninde 7 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yaptığı hata %57,14 ile yanlış okuma hatasıdır. Bundan sonra sırasıyla %28,57 tekrar, %14,29 ile duraklama hataları yapmıştır. “Kanat Çırpan Uçurtma” isimli 207 kelimedenden oluşan 1. Sınıf metninde 11 hata yapmıştır. En çok yaptığı hata türü %72,73 ile yanlış okuma hatasıdır. Bu hatayı sırasıyla %18,18 tekrar, %9,09 duraklama hatası izlemektedir.

Yapılan çalışmalar sonrasında uygulanan son testte, F’nin ön teste göre sesli okuma hatalarında azalma olduğu görülmektedir. Buna göre tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyinin Karşılaştırılması

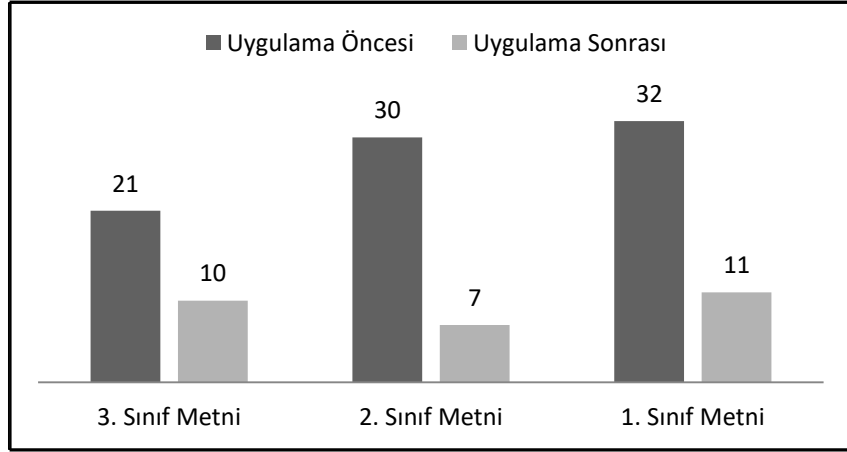
F'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri şekil 3'teki grafikte, hata sayıları ise şekil 4'teki grafikte gösterilmiştir.



Uygulama Öncesi - Uygulama Sonrası

Şekil 3. F'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma ve okuduğunu anlama düzeyi

Uygulama öncesi ile uygulama sonrası kelime tanıma yüzdesinde çok az da olsa bir artış görülmektedir ancak sesli okuma düzeyi “endişe düzey”inde kalmıştır.



Şekil 4. F'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası hata sayıları

Şekil 4 incelendiğinde tekrarlı okuma ile yapılan çalışmalar sonucunda F'nin okuma yaparken yaptığı hata sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 12

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

Okuma Değerleri /Sınıf	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
3. Sınıf	Eşek Arısının Başına Gelenler	200	3dk 58sn	36	%90-	%42	Endişe Düzeyi
2. Sınıf	Bayram Armağanı	169	4dk 56sn	20	%90-	%50	Endişe Düzeyi
1. Sınıf	Odam Lokanta	155	4dk 54sn	23	%90-	%83	Endişe Düzeyi

Yanlış analiz envanterine göre M'nin sesli okuma becerileri değerlendirilmiştir. M, Tablo 12'ye göre, 200 kelimeden oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı 3. sınıf metnini 3 dakika 58 saniyede okumuştur. Metni okurken 36 hata yapmıştır. Yanlış analiz envanterine göre kelime tanıma yüzdesi %90-, okuduğunu anlama sorularına göre anlama yüzdesi %42 bulunmuştur. Okuma düzeyleri tablosunda kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesinin çakıştığı yer endişe düzeyidir. Dolayısıyla M'nin sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi”

olarak tespit edilmiştir. “Bayram Armağanı” isimli 169 kelimedenden oluşan 2. sınıf metnini 4 dakika 56 saniyede okumuştur. Metni okurken 20 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %90-, anlama yüzdesi %75 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. “Odam lokanta” isimli 155 kelimedenden oluşan 1. sınıf metnini 4 dakika 54 saniyede okumuştur. Metni okurken 23 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %90-, anlama yüzdesi %83 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. Bu durum, yankılayıcı okuma yöntemi ile yapılacak uygulamalar 1. sınıf düzeyinde olan metinlerle başlanamaması gerektirmiştir. Buna göre M, 3. Sınıf öğrencisi olmasına rağmen sesli okuma becerisi 1. sınıf düzeyindedir diyebiliriz. M’nin metinleri okurken hangi tür hatalar yaptığı tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

M’nin Ön Test Metinlerinde Yaptığı Hatalar

Sesli Okuma Hataları	Odam Lokanta		Bayram Armağanı		Eşek Arısının Başına Gelenler	
	f	%	f	%	f	%
Atlama	1	4,35	2	10,00	17	47,22
Eklemler	-	0,00	1	5,00	2	5,56
Duraklama	2	8,70	1	5,00	-	0,00
Tekrarlar	8	34,78	7	35,00	9	25,00
Yanlış okuma	12	52,17	9	45,00	8	22,22
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00
TOPLAM	23	100,00	20	100,00	36	100,00

M’ye ilk kez karşılaştığı metin sesli okutulmuş, öğretmen tarafından yaptığı hatalar hem ses kaydına alınmış hem de işaretlenmiştir. Yapılan hatalar 6 grupta toplanmaktadır. M 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 200 kelimedenden oluşan “Eşek arısının başına gelenler” metninde toplam 36 hata yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası %47,22 ile atlamadır. Bu hatayı sırasıyla %25,00 tekrar, %22,22 yanlış okuma, %5,56 ekleme hatası izlemektedir. M ters çevirme ve duraklama hatası yapmamıştır. M, “Bayram Armağanı” isimli 169 kelimedenden oluşan 2. Sınıf metninde 20 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yaptığı hata %45,00 ile yanlış okuma hatasıdır. Bu hatayı sırasıyla %35,00 tekrar, %10,00 atlama, %5,00 ekleme ve duraklama hataları izlemektedir. “Odam Lokanta” isimli 155 kelimedenden oluşan 1. Sınıf metninde 23 hata yapmıştır. En çok yaptığı hata türü %52,17 ile

yanlış okumadır. Bu hatayı sırasıyla %34,78 tekrar, %8,70 duraklama, %4,35 atlama hatası izlemektedir. M en çok yanlış okuma ve atlama hatası yapmaktadır.

Sesli okuma düzeyi 1. sınıf endişe düzeyinde olan M ile çalışmalara 1. sınıf metinleri ile başlanmıştır. Çalışma 8 hafta, haftada 2 saat olmak üzere “Yankılayıcı Okuma Yöntemi” kullanılarak yapılmıştır. Ancak uygulama sürecinde herhangi bir ara değerlendirme yapılmamıştır. Sekiz haftadan sonra son test uygulanmıştır.

Tablo 14

M’nin Uygulama Sonrasında Metinleri Okuma Süresi, Hata Sayısı, Kelime Tanıma Yüzdesi, Anlama Yüzdesi ve Sesli Okuma Düzeyi

Okuma Değerleri/ Sınıf	Metnin Adı	Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi	Sesli Okuma Düzeyi
3. Sınıf	Bayrağa Saygı	175	6dk 1sn	12	%93	%75	Endişe Düzeyi
2. Sınıf	Doğum Tarihimi Sen Söyle	80	1dk 57sn	9	%90-	%58	Endişe Düzeyi
1. Sınıf	Kanat Çırpan Uçurtma	207	6dk 3sn	20	%90-	%83	Endişe Düzeyi

Sekiz haftalık çalışma sürecinin sonunda Yanlış analiz envanterine göre M’nin sesli okuma becerileri daha önce karşılaşmadığı metinlerle değerlendirilmiştir. M, Tablo 8’e göre, 175 kelimedenden oluşan “Bayrağa Saygı” adlı 3. sınıf metnini 6 dakika 1 saniyede okumuştur. Metni okurken 12 hata yapmıştır. Yanlış analiz envanterine göre kelime tanıma yüzdesi %93, okuduğunu anlama sorularına göre anlama yüzdesi %75 bulunmuştur. Okuma düzeyleri tablosunda kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesinin çakıştığı yer endişe düzeyidir. Dolayısıyla M’nin sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. “Doğum Tarihimi Sen Söyle” isimli 80 kelimedenden oluşan 2. sınıf metnini 1 dakika 57 saniyede okumuştur. Metni okurken 9 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %90-, anlama yüzdesi %58 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. “Kanat Çırpan Uçurtma” isimli 207 kelimedenden oluşan 1. sınıf metnini 6 dakika 3 saniyede okumuştur. Metni okurken 20 hata yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesi %90-, anlama yüzdesi %83 ve sesli okuma düzeyi “endişe düzeyi” olarak tespit edilmiştir. Son test metinlerinde, M’nin metinleri okurken hangi tür hatalar yaptığı tablo 13’de verilmiştir.

Yankılayıcı okuma yöntemiyle yapılan 8 haftalık çalışma sonucunda son test uygulanmıştır. M'nin okuma hataları azalırken kelime tanıma yüzdesi ve anlama yüzdesinde ufak artışlar olmuş ancak sesli okuma düzeyi endişe düzeyinde kalmıştır.

Tablo 15

M'nin Uygulama Sonrası Metinleri Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hataları

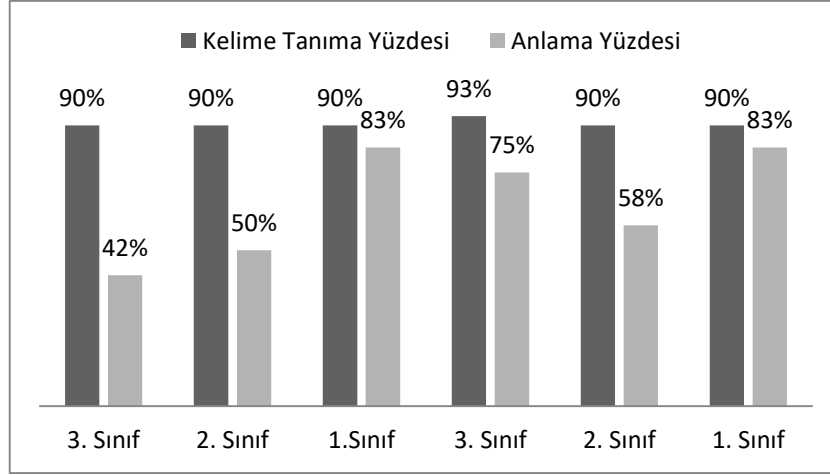
Sesli Okuma Hataları	Kanat Çırpan Uçurtma		Doğum Tarihimi Sen Söyle		Bayrağa Saygı	
	f	%	f	%	f	%
Atlama	3	15,00	1	11,11	1	8,33
Eklemeler	2	10,00	3	33,33	1	8,33
Duraklama	1	5,00	1	11,11	2	16,67
Tekrarlar	12	60,00	3	33,33	4	33,33
Yanlış okuma	2	10,00	1	11,11	4	33,33
Ters çevirme	-	0,00	-	0,00	-	0,00
TOPLAM	20	100,00	9	100,00	12	100,00

M'ye ile ilk kez karşılaştığı metin sesli okutulmuş, öğretmen tarafından yaptığı hatalar hem ses kaydına alınmış hem de işaretlenmiştir. Yapılan hatalar 6 grupta toplanmaktadır. M, 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 175 kelimedenden oluşan “Bayrağa Saygı” metninde toplam 12 hata yapmıştır. En fazla yaptığı sesli okuma hatası %33,33 ile yanlış okuma ve tekrar hatasıdır. Bu hatadan sonra sırasıyla %16,67 duraklama, %8,33 ile atlama ve ekleme hatası izlemektedir. M, “Doğum Tarihimi Sen Söyle” isimli 80 kelimedenden oluşan 2. Sınıf metninde 9 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yaptığı hata %33,33 ile ekleme ve tekrar hatasıdır. Daha sonra %11,11 ile atlama, duraklama ve yanlış okuma hataları yapmıştır. “Kanat Çırpan Uçurtma” isimli 207 kelimedenden oluşan 1. Sınıf metninde 20 hata yapmıştır. En çok yaptığı hata türü %60,00 ile tekrar hatasıdır. Bu hatayı sırasıyla %15,00 atlama, %10,00 ekleme ve yanlış okuma, %5,00 duraklama hatası izlemektedir.

Yapılan çalışmalar sonrasında uygulanan son testte, M'nin ön teste göre sesli okuma hatalarında azalma olduğu görülmektedir. Buna göre yankılayıcı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını düzeltmede etkili bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.1. Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyinin Karşılaştırılması

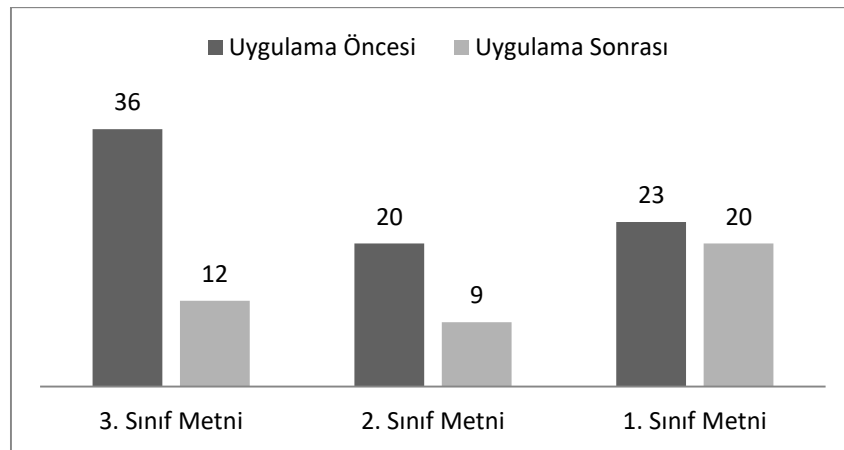
M'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri şekil 5'teki grafikte, hata sayıları ise şekil 6'teki grafikte gösterilmiştir.



Uygulama Öncesi-Uygulama Sonrası

Şekil 5. M'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma ve okuduğunu anlama düzeyi

Uygulama öncesi ile uygulama sonrası kelime tanıma yüzdesinde çok az da olsa bir artış görülmektedir ancak sesli okuma düzeyi “endişe düzey”inde kalmıştır.



Şekil 6. M'nin uygulama öncesi ve uygulama sonrası hata sayıları

Şekil 6 incelendiğinde tekrarlı okuma ile yapılan çalışmalar sonucunda M'nin okuma yaparken yaptığı hata sayılarında azalma olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Tekrarlı okuma ve yankılayıcı okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalarda önce çalışma grubundaki iki öğrencinin sesli okuma düzeylerindeki mevcut durumları incelenmiştir. İnceleme sonucu öğrencilerin 3. sınıfa devam etmelerine rağmen sesli okuma düzeylerinin 1. sınıf endişe düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin 6 tür sesli okuma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bunlar; atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma, duraklama ve ters çevirme hatalarıdır. Araştırma bulgularına göre tekrarlı ve yankılayıcı okuma yönteminin, hiçbir zihinsel ve fiziksel bir sorunu olmamasına rağmen okuma becerisi endişe düzeyinde olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama yüzdelerinde artma olduğu ancak sesli okuma düzeylerinin değişmediği sonucuna varılmıştır. Haftada 2 saat, 8 hafta süren tekrarlı okuma ve yankılayıcı okuma çalışmalarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan 3. sınıf öğrencilerine ait sonuçlar şöyledir:

5.1.1. Birinci Öğrenciye (F) İlişkin Sonuçlar

Tekrarlı okuma yöntemi ile yapılan çalışmaların sonucunda, F'nin 1. Sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında %66 oranında, 2. Sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında %77 oranında, 3. Sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında ise %52 oranında bir azalma olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaba göre ise okuduğunu anlama yüzdesinin, 1. Sınıf seviyesinde %42'den %50'ye, 2. Sınıf okuduğunu anlama düzeyinin ise %42'den

%50'ye, 3. Sınıfta ise %33'den %59'a çıktığı görülmüştür. Ancak yanlış analiz envanterine göre endişe düzeyini aşamamıştır.

Kaman ve Şahin (2013) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirmesine yönelik yaptıkları çalışmada okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma yönteminin etkililik düzeyine belirlemeyi amaçlamışlardır. Sosyo-ekonomik düzeyleri eşit olan iki üçüncü sınıf öğrencisi ile uygulamalar yapmışlardır. Yürüttükleri çalışmanın ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında okuma düzeylerini geliştirmede, akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirmede özellikle öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde, endişe düzeyinde olan öğrencilere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tekrarlı okuma yönteminin, okuma hatalarını düzeltmedeki etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada 6 birinci sınıf öğrencisi ile çalışmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelimenin yerine başka bir kelime koyma yanlışının %1, ekleme ve atlama yanlışlarının %1'den daha az olduğu görülmüştür. Tekrarlı okuma yöntemi ile yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma hatalarında azaltma olduğu tespit edilmiştir (Simons'dan aktaran Yılmaz, 2006, s. 144).

Araştırmanın sonuçlarından birisi de sosyoekonomik düzeyi düşük ve evde ilgi gösterilmeyen öğrencilerin az ilerleme gösterdiğidir. F ile okulda çalışma süresi yeterli olmamıştır. Anne ve babası hayatta olmayan F ile ablası yeterince ilgilenemediğini ifade etmiştir. Dam (2008) araştırmasında ailenin çocuğun okul başarısını etkilediği; ailevi sorunları olan öğrencilerin okul başarılarının, ailevi bir sorunu olmayan ve ailesinden destek gören öğrencilerin okul başarılarından daha düşük olduğu sonucunu bulmuştur. Baştuğ ve Keskin'in (2012) yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzey değişkenine ait karşılaştırmalarda, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerine ilişkin puanları daha yüksek çıkmıştır. Sosyoekonomik açıdan avantajlı durumda olan öğrencilerin, akıcı okuma ve anlamada daha başarılı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.2. İkinci Öğrenciye İlişkin Sonuçlar

Yankılayıcı okuma yöntemi ile yapılan çalışmaların sonucunda, M'nin 1. Sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında %15 oranında, 2. Sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında %55 oranında, 3. Sınıf seviyesinde yaptığı sesli okuma hatalarında ise %67 oranında bir azalma olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaba göre ise, 1. Sınıf seviyesinde %83'te kaldığını ve değişmediğini, 2. Sınıf okuduğunu anlama düzeyinin ise %50'den %58'e, 3. Sınıfta ise %42'den %75'e çıktığı görülmüştür. Ancak yanlış analiz envanterine göre endişe düzeyini aşamamıştır.

Yankılayıcı okuma yönteminin sesli okuma hatalarını azalttığını ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirdiğini söyleyebiliriz. Sözen (2017) rehberli okuma yöntemiyle yaptığı çalışmada yankılayıcı okuma ve birlikte okuma yöntemlerine yer vermiştir. Bu yöntemlerin okuma güçlüklerini gidermede, sesli okuma ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir (s. 213). Duran ve Sezgin (2012) yaptıkları araştırmada yankılayıcı okuma yönteminin okuma güçlüklerini giderdiği, sesli okuma hatalarını azalttığı ve okuduğunu anlama düzeyini yükselttiğini tespit etmişlerdir. Birinci sınıfta okuyan ve okuma düzeyi düşük olana öğrencilere yankılayıcı okuma ile yapılan ve 16 hafta süren çalışma sonunda öğrencilerin okuma düzeyi ve okuduklarını anlamada önemli derecede artış olduğu tespit edilmiştir (Rasinski'den aktaran Sezgin, 2012, s. 63). Dolayısıyla araştırma hataları azaltma ve anlama becerilerini geliştirme bakımından diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

M'nin anne ve babası ayrı olduğu için M, babası ile yaşamaktadır. Babası ile yapılan görüşmelerde işten geç çıktığını ve M ile yeterince ilgilenmediğini dile getirmiştir. Bunun sonucu olarak yapılan çalışmalar ev ortamında yeterince desteklenmemiştir. Oysa aileler çocuklarına sesli okuma fırsatı ve ortamı hazırlayarak, okuma çabalarını sabırla dinlemelidir. Gerekirse yanlış okumalarını düzelterek ve doğrusunu söyleyerek okuma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmalıdır (Aşıcı'dan aktaran Şerefli, 2008, s. 35). Çelenk (2003) yaptığı araştırmada, çocuğuna eğitim desteği sağlayan ailelerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bir diğer sonuç yankılayıcı okuma ve tekrarlı okuma yöntemleri ile yapılan çalışmalar sonucunda okuduğunu anlama yüzdelерinde artış olduğu görülmüştür. Aktepe ve Akyol

(2015) okuma güçlüğü yaşayan bir ilköğretim 2. Sınıf öğrencisinin okuma becerisini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmada yankılayıcı (eko) ve tekrarlı okuma yöntemini kullanmışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin okuma ve anlamada yaşadığı sorunların düzeldiği görülmektedir. Ayrıca Öğrencinin okuma ve anlama becerisinin gelişimi için, öğrenciyle “bireysel olarak yapılan bu çalışma” verilerine bakıldığında öğrenciye çok büyük fayda sağlamıştır.

Ediz, Erdoğan ve Uzuner (2012) okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerinin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada, Okuduğunu Anlama Stratejisi kullanılmış ve bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin çalışmanın başında hem kelime tanıma düzeyi hem de anlama düzeyi bakımından endişe düzeyinde olmalarına rağmen çalışma sonunda kelime tanıma düzeyinin serbest düzeye ve anlama düzeyi de öğretim düzeyine yükselmiştir.

Seçkin (2012) yaptığı araştırmada okuma güçlüğü olan ve olmayan üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını, doğruluklarını, hata sıklıklarını ve okumalarının prozodik özelliklerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sürecinde 26 okuma güçlüğü olan, 26 okuma güçlüğü olmayan öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin, akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Arıcan, Yılmaz ve Coşkun (2017) akıcı okuma stratejilerinin, zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin akıcı okuma ve okuma düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada okuma düzeyi endişe düzeyinde olan iki öğrenci ile çalışılmıştır. Uygulama sürecinde bilgilendirici ve hikâye edici metinlerle akıcı okuma stratejilerinden eşli okuma, paylaşarak okuma ve koro okuma stratejileri uygulanmıştır. Araştırma sonunda iki katılımcının akıcı okuma ve anlama düzeylerinin öğretim seviyesine çıktığı, birinin ise akıcı okuma ve anlama düzeyinin endişe seviyesinde kaldığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrenciler en çok yanlış okuma, atlama ve tekrar hatası yapmıştır. Demir (2015) yanlış analiz envanteri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin sesli okuma sırasında yapılan hata türlerinden en sık yanlış okuma, atlayıp geçme ve ekleme yapma hatası yaptıkları tespit etmiştir.

Yapılan çalışmalar öğrencilerin endişe düzeyinden öğretim ya da bağımsız düzeye geçmesi için yeterli olmamıştır. Uzunkol (2013) okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hataların giderilmesi için uygulama sürecinde kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri kullanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan düzey belirleme çalışmasında öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Yürütülen uygulamalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyi (%94) ile okuduğunu anlama düzeyi (%83) “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine yükseldiği bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencinin okuma düzeyinin “endişe düzeyi”nden “öğretim düzeyi”ne yükseldiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda diğer araştırmalarla örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan 2 öğrenciden elde edilen bulgular, tekrarlı okuma ve yankılayıcı okuma yönteminin öğrencilerde sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak çalışma süresinin (8 hafta, 16 saat) yeterli olmamasından dolayı öğrenciler endişe düzeyinde kalmıştır. Öğrencilerin yöntemleri daha etkin kullanabilmeleri için daha fazla uygulamaya ve zamana ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Yılmaz (2006) tekrarlı okuma yöntemini kullanarak okuma düzeyi endişe düzeyinde olan 3. sınıf öğrencilerinin, sesli okuma hatalarını düzeltmeyi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Uygulama sürecinde haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesi, 3. sınıf öğretim düzeyine yükselmiştir. Gürbüz (2015) Altı Dakika Yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmak amacıyla çalışma yapmıştır. Okuma seviyeleri tespit edilen öğrencilere günde 2, haftada 6 saat olmak üzere toplam 72 saat çalışma yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin sesli okuma hatalarının sıklığını azalttığı, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve anlama becerilerine de katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacıdan kaynaklanan bir hata ara değerlendirilmenin yapılmamış olmasıdır. İlgili alan çalışmalarına bakıldığında uygulama sürecinde belirli aralıklarla ara değerlendirilmeler yapılmıştır. Sözen (2017) çalışmasında yanlış analiz envanterini

kullanmış ve öğrencilerin okuma-anlama gelişimini süreç boyunca belirli aralıklarla değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler de okuma becerilerindeki gelişim düzeylerinin uygulama süreci boyunca ilerlediğini gözlemlemiştir. (s. 214). Araştırma bu bağlamda diğer araştırmalarla aynı sonucu vermemiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada ilkokul 3. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede, tekrarlı okuma ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle bir takım öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1- Okuma problemleri öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemekte, öğrencilerde okumaya ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu nedenle öğretmenler sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri bir an önce tespit etmeli, gerekli programları hazırlayarak bireysel olarak ilgilenilmelidir.
- 2- Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerin tespiti için gerekli envanterleri kullanmayı iyi bilmeli ve sınıf içinde uygulamalıdır.
- 3- Öğretmenler akıcı okuma yöntemleri konusunda kendilerini geliştirilmelidir. MEB tarafından hizmet içi programlarla akıcı okuma yöntemlerini etkili bir şekilde nasıl kullanacakları konusunda eğitim verilebilir.
- 4- Öğretmenler iyi okuyan öğrenciler ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri bir araya getirerek, haftanın belli günleri tekrarlı okuma yöntemi ve yankılayıcı okuma yöntemini kullanarak çalışmalar yaptırabilir.
- 5- Aileler okuma sürecine dahil edilmelidir. Öğrencilere uygulanan akıcı okuma yöntemleri hakkında aileler bilgilendirilmeli; sınıfta yapılan çalışmalar evde desteklenmelidir.
- 6- Sınıf kitaplığı oluşturulurken, kitaplar bütün öğrencilerin düzeyine uygun seçilmelidir. Okuma kitapları çocukların ilgisini çekecek, onları okumaya teşvik edecek şekilde seçilmelidir.

- 7- Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemi ile çalışmalar yapılırken, mümkün olduğunca kısa metinler seçilmelidir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- 1- Evde aile desteğinin, öğrencilerin okuma becerisine etkisi araştırılabilir.
- 2- Tekrarlı okuma yöntemi ve yankılayıcı okuma yöntemi daha çok öğrenciye ya da kalabalık sınıflara uygulanabilir.
- 3- Akıcı okuma yöntemleri uygulanırken metin türlerinin etkisi araştırılabilir.
- 4- Tekrarlı okuma yöntemi ve yankılayıcı okuma yönteminin etkisi farklı sınıf düzeylerinde araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, N., (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36(36), 474-489.
- Aktepe, V., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: tek örneklemli bir durum çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*,6(19), 111-126. http://www.ijoess.com/Makaleler/1309973448_111-126%20vedat%20aktepe.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Avcıoğlu, H., & Akçamete G. (1996).Iowa sessiz okuma testi düzeyi formunun uyarlama, geçerlik-güvenirlik çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 56-67.
- Aydın, G. & Demirel, T. (2017). *İlköğretim Türkçe 3 ders ve öğrenci çalışma kitabı 1*. Ankara: MEB.
- Aydın, G. & Demirel, T. (2017). *İlköğretim Türkçe 3 ders ve öğrenci çalışma kitabı 3*. Ankara: MEB.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.

- Baştuğ, M., & Keskin, K. H. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Batur, Z., & Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-30.
- Belet, D. Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 69-86.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bulut, S. (2006). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gzi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. & Karafilik F. (2017). *İlkokul Türkçe 1 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları(TÜBAR)*, 11, 231-244.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456
- Çayır, A. & Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/314205> sitesinden erişilmiştir.

- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 33-39.
- Çeltik, E. (2017). *İlkokul 2 Türkçe ders kitabı çalışma kitabı 1. Kitap*. Ankara: Dikey.
- Çeltik, E. (2017). *İlkokul 2 Türkçe ders kitabı çalışma kitabı 2. Kitap*. Ankara: Dikey.
- Çeltik, E. (2017). *İlkokul 2 Türkçe ders kitabı çalışma kitabı 3. Kitap*. Ankara: Dikey.
- Çetrez Arıcan, G., Yılmaz, Z. H. & Coşkun, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma ve anlama düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 41-53. https://jasstudies.com/Makaleler/300917047_3%C3%96%C4%9Fr.%20G%C3%B6r.%20Galibiye%20%C3%87etrez.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dam, H. (2008). Öğrencilerin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demir, H. (2015). *Yanlış analizi envanterinin ilkökul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. & Uzuner, F. G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 303-328.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 2032-2057.

- Gülerer, S. & Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 77-88.
- Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı beyin gücü ve okuma yetişiği*. Ankara: Tektaş.
- Gündüz, A. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. İstanbul: Nobel.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- 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.
- Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi*, 11, 640-657.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Kardaş İşler, N. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kavcar, C., Oğuzhan, F. & Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Dergisi*, 26(2), 357-365.

- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I Okuma eğitimi*, Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Polloway, E. A., Serra, L., Patton, J. R. & Bailey, J. W. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri* (Ş. Yücesoy Özkan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Razı, S., (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul. <http://www.salimrazi.com/userfiles/Razi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, B. (2012). *Rehberli ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenol, M. (2001). Okuma ve yazma öğretiminin kaynakları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 205-219.
- Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. İstanbul: MEB.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.

- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- Uzunkol, E., (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yılar, Ö. (Ed.). (2015). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- 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. (Ed.). (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.

EKLER

EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9011160

07.05.2018

Konu : Araştırma İzni

AKYURT KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 09/04/2018 tarih ve E.15993 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özlem SAĞLAM'ın "**Tekrarlı ve Yankılayıcı Okuma Yöntemlerinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı Akyurt İlkokulunda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (38 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formu (38 sayfa)

VELİ ONAY FORMU

Sevgili Anne/Baba

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özlem SAĞLAM tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amacı nedir? Çalışmanın amacı, okuma güçlüğü çeken 3. sınıf öğrencilerinin tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullanarak okuma güçlüğüne aşım aşamayacaklarını belirlemektir.

Çocuğunuzun katılımcı olarak ne yapmasını istiyoruz?: Bu amaç doğrultusunda, çocuğunuza haftada iki ders saati yankılayıcı/tekrarlı okuma yaptırıp, metinle ilgili soruları cevaplamasını isteyeceğiz ve cevaplarını **(ses kaydı, , not ederek, yazılı)** biçiminde toplayacağız. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğimiz gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da sözlü olarak katılımıyla ilgili rızası mutlaka alınacak.

Çocuğunuzdan alınan bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak?: Çocuğunuzdan alacağımız sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak (yayın, konferans sunumu, vb.), çocuğunuzun ya da sizin ismi ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır.

Çocuğunuz ya da siz çalışmayı yarıda kesmek isterseniz ne yapmalısınız?: Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, ya da kendi belirtmese de araştırmacı çocuğun rahatsız olduğunu öngörürse, çalışmaya sorular tamamlanmadan ve derhal son verilecektir. Şayet siz çocuğunuzun rahatsız olduğunu hissederseniz, böyle bir durumda çalışmadan sorumlu kişiye çocuğunuzun çalışmadan ayrılmasını istediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır.

Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz: Çalışmaya katılımınızın sonrasında, bu çalışmayla ilgili sorularınız yazılı biçimde cevaplandırılacaktır. Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz: Araştırmayla ilgili sorularınızı ozlem_saglam_07@hotmail.com e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz. Bu çalışmaya katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

A) Yukarıdaki bilgileri okudum. Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Veli (Anne/Baba) Adı-Soyadı

İmza

SINIF ÖĞRETMENİ ONAY FORMU

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özlem SAĞLAM tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amacı nedir? Çalışmanın amacı, okuma güçlüğü çeken 3. sınıf öğrencilerinin tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullanarak okuma güçlüğüne aşım aşamayacaklarını belirlemektir.

Öğrencinizin katılımcı olarak ne yapmasını istiyoruz?: Bu amaç doğrultusunda, çocuğunuza haftada iki ders saati yankılayıcı/tekrarlı okuma yaptırıp, metinle ilgili soruları cevaplamasını isteyeceğiz ve cevaplarını (**ses kaydı, , not ederek, yazılı**)biçiminde toplayacağız. Sizden çocuğunuzun katılımcı olmasıyla ilgili izin istediğimiz gibi, çalışmaya başlamadan çocuğunuzdan da sözlü olarak katılımıyla ilgili rızası mutlaka alınacak.

Öğrencinizden alınan bilgiler ne amaçla ve nasıl kullanılacak?: Çocuğunuzdan alacağımız sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak (yayın, konferans sunumu, vb.), çocuğunuzun ya da sizin ismi ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır.

Öğrenciniz ya da siz çalışmayı yarıda kesmek isterseniz ne yapmalısınız?: Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, ya da kendi belirtmese de araştırmacı çocuğun rahatsız olduğunu öngörürse, çalışmaya sorular tamamlanmadan ve derhal son verilecektir.Şayet siz çocuğunuzun rahatsız olduğunu hissederseniz, böyle bir durumda çalışmadan sorumlu kişiye çocuğunuzun çalışmadan ayrılmasını istediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır.

Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz: Çalışmaya katılımınızın sonrasında, bu çalışmayla ilgili sorularınız yazılı biçimde cevaplandırılacaktır. Bu çalışmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz: Araştırmayla ilgili sorularınızı ozlem_saglam_07@hotmail.com e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz. Bu çalışmaya katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yukarıdaki bilgileri okudum. Bu araştırmaya öğrencim.....'nın katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Sınıf Öğretmeni Adı-Soyadı

İmza

EK-4. Yanlış Analizi Envanteri İzin Belgesi



EK-5. Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 3. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Eşek arısı en çok ne yapmayı seviyor?

Mocara yasım a y l -

2. Eşek arısına en sıkıcı gelen şey nedir?

Mate mati' k s c k i c ı g e l i y a r m u ş .

3. Eşek arısı neden tepetaklak olmuş?

E n y ü l e s e u ç m u ş o

4. Bu metnin konusu nedir ?

5. Metnin ana fikri nedir?

EK-5. (Devam) Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

BAYRAM ARMAĞANI

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "BAYRAM ARMAĞANI" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Adam nerede yaşıyormuş?

Bilal'in evinde.

2. Bayram sabahı, ihtiyarın kapısını kim çalmış?

Bir aram çalmış.

3. Genç adam, ihtiyara neden oğlu gibi davranmış?

Oluşturmuş.

4. Bayramda büyükleri ziyaret etmek neden önemlidir?

Yaslılara yardım etmek için.

5. Sana iyilik yapıldığında ne hissedersin?

Yaslılara kimse yok.

EK-5. (Devam) Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

ODAM LOKANTA

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "ODAM LOKANTA" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Çocuğa göre dünyanın en sıkıcı işi nedir?
Oda toplan,

2. Annesi belini neden tutuyor?
beli ağrıyol,

3. Çocuk odasında ne yapıyor?
kavak + 11 yazıllı yaf.

4. Annesi neden duygulanmış olabilir?
Ola-yemek kazladığının.

5. Aile arasında iş birliği yapmak neden önemlidir?

EK-6. Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 3. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Eşek arısı en çok ne yapmayı seviyor?

Mağanda mace maktak uşılınak

2. Eşek arısına en sıkıcı gelen şey nedir?

Matam asıl

3. Eşek arısı neden tepetaklak olmuş?

fırınarak + 5'9'1

4. Bu metnin konusu nedir ?

kavran (arısı) + 11'12'13'14'15'16'17'18'19'20'21'22'23'24'25'26'27'28'29'30'31'32'33'34'35'36'37'38'39'40'41'42'43'44'45'46'47'48'49'50'51'52'53'54'55'56'57'58'59'60'61'62'63'64'65'66'67'68'69'70'71'72'73'74'75'76'77'78'79'80'81'82'83'84'85'86'87'88'89'90'91'92'93'94'95'96'97'98'99'100'101'102'103'104'105'106'107'108'109'110'111'112'113'114'115'116'117'118'119'120'121'122'123'124'125'126'127'128'129'130'131'132'133'134'135'136'137'138'139'140'141'142'143'144'145'146'147'148'149'150'151'152'153'154'155'156'157'158'159'160'161'162'163'164'165'166'167'168'169'170'171'172'173'174'175'176'177'178'179'180'181'182'183'184'185'186'187'188'189'190'191'192'193'194'195'196'197'198'199'200'201'202'203'204'205'206'207'208'209'210'211'212'213'214'215'216'217'218'219'220'221'222'223'224'225'226'227'228'229'230'231'232'233'234'235'236'237'238'239'240'241'242'243'244'245'246'247'248'249'250'251'252'253'254'255'256'257'258'259'260'261'262'263'264'265'266'267'268'269'270'271'272'273'274'275'276'277'278'279'280'281'282'283'284'285'286'287'288'289'290'291'292'293'294'295'296'297'298'299'300'301'302'303'304'305'306'307'308'309'310'311'312'313'314'315'316'317'318'319'320'321'322'323'324'325'326'327'328'329'330'331'332'333'334'335'336'337'338'339'340'341'342'343'344'345'346'347'348'349'350'351'352'353'354'355'356'357'358'359'360'361'362'363'364'365'366'367'368'369'370'371'372'373'374'375'376'377'378'379'380'381'382'383'384'385'386'387'388'389'390'391'392'393'394'395'396'397'398'399'400'401'402'403'404'405'406'407'408'409'410'411'412'413'414'415'416'417'418'419'420'421'422'423'424'425'426'427'428'429'430'431'432'433'434'435'436'437'438'439'440'441'442'443'444'445'446'447'448'449'450'451'452'453'454'455'456'457'458'459'460'461'462'463'464'465'466'467'468'469'470'471'472'473'474'475'476'477'478'479'480'481'482'483'484'485'486'487'488'489'490'491'492'493'494'495'496'497'498'499'500'501'502'503'504'505'506'507'508'509'510'511'512'513'514'515'516'517'518'519'520'521'522'523'524'525'526'527'528'529'530'531'532'533'534'535'536'537'538'539'540'541'542'543'544'545'546'547'548'549'550'551'552'553'554'555'556'557'558'559'560'561'562'563'564'565'566'567'568'569'570'571'572'573'574'575'576'577'578'579'580'581'582'583'584'585'586'587'588'589'590'591'592'593'594'595'596'597'598'599'600'601'602'603'604'605'606'607'608'609'610'611'612'613'614'615'616'617'618'619'620'621'622'623'624'625'626'627'628'629'630'631'632'633'634'635'636'637'638'639'640'641'642'643'644'645'646'647'648'649'650'651'652'653'654'655'656'657'658'659'660'661'662'663'664'665'666'667'668'669'670'671'672'673'674'675'676'677'678'679'680'681'682'683'684'685'686'687'688'689'690'691'692'693'694'695'696'697'698'699'700'701'702'703'704'705'706'707'708'709'710'711'712'713'714'715'716'717'718'719'720'721'722'723'724'725'726'727'728'729'730'731'732'733'734'735'736'737'738'739'740'741'742'743'744'745'746'747'748'749'750'751'752'753'754'755'756'757'758'759'760'761'762'763'764'765'766'767'768'769'770'771'772'773'774'775'776'777'778'779'780'781'782'783'784'785'786'787'788'789'790'791'792'793'794'795'796'797'798'799'800'801'802'803'804'805'806'807'808'809'810'811'812'813'814'815'816'817'818'819'820'821'822'823'824'825'826'827'828'829'830'831'832'833'834'835'836'837'838'839'840'841'842'843'844'845'846'847'848'849'850'851'852'853'854'855'856'857'858'859'860'861'862'863'864'865'866'867'868'869'870'871'872'873'874'875'876'877'878'879'880'881'882'883'884'885'886'887'888'889'890'891'892'893'894'895'896'897'898'899'900'901'902'903'904'905'906'907'908'909'910'911'912'913'914'915'916'917'918'919'920'921'922'923'924'925'926'927'928'929'930'931'932'933'934'935'936'937'938'939'940'941'942'943'944'945'946'947'948'949'950'951'952'953'954'955'956'957'958'959'960'961'962'963'964'965'966'967'968'969'970'971'972'973'974'975'976'977'978'979'980'981'982'983'984'985'986'987'988'989'990'991'992'993'994'995'996'997'998'999'1000'1001'1002'1003'1004'1005'1006'1007'1008'1009'1010'1011'1012'1013'1014'1015'1016'1017'1018'1019'1020'1021'1022'1023'1024'1025'1026'1027'1028'1029'1030'1031'1032'1033'1034'1035'1036'1037'1038'1039'1040'1041'1042'1043'1044'1045'1046'1047'1048'1049'1050'1051'1052'1053'1054'1055'1056'1057'1058'1059'1060'1061'1062'1063'1064'1065'1066'1067'1068'1069'1070'1071'1072'1073'1074'1075'1076'1077'1078'1079'1080'1081'1082'1083'1084'1085'1086'1087'1088'1089'1090'1091'1092'1093'1094'1095'1096'1097'1098'1099'1100'1101'1102'1103'1104'1105'1106'1107'1108'1109'1110'1111'1112'1113'1114'1115'1116'1117'1118'1119'1120'1121'1122'1123'1124'1125'1126'1127'1128'1129'1130'1131'1132'1133'1134'1135'1136'1137'1138'1139'1140'1141'1142'1143'1144'1145'1146'1147'1148'1149'1150'1151'1152'1153'1154'1155'1156'1157'1158'1159'1160'1161'1162'1163'1164'1165'1166'1167'1168'1169'1170'1171'1172'1173'1174'1175'1176'1177'1178'1179'1180'1181'1182'1183'1184'1185'1186'1187'1188'1189'1190'1191'1192'1193'1194'1195'1196'1197'1198'1199'1200'1201'1202'1203'1204'1205'1206'1207'1208'1209'1210'1211'1212'1213'1214'1215'1216'1217'1218'1219'1220'1221'1222'1223'1224'1225'1226'1227'1228'1229'1230'1231'1232'1233'1234'1235'1236'1237'1238'1239'1240'1241'1242'1243'1244'1245'1246'1247'1248'1249'1250'1251'1252'1253'1254'1255'1256'1257'1258'1259'1260'1261'1262'1263'1264'1265'1266'1267'1268'1269'1270'1271'1272'1273'1274'1275'1276'1277'1278'1279'1280'1281'1282'1283'1284'1285'1286'1287'1288'1289'1290'1291'1292'1293'1294'1295'1296'1297'1298'1299'1300'1301'1302'1303'1304'1305'1306'1307'1308'1309'1310'1311'1312'1313'1314'1315'1316'1317'1318'1319'1320'1321'1322'1323'1324'1325'1326'1327'1328'1329'1330'1331'1332'1333'1334'1335'1336'1337'1338'1339'1340'1341'1342'1343'1344'1345'1346'1347'1348'1349'1350'1351'1352'1353'1354'1355'1356'1357'1358'1359'1360'1361'1362'1363'1364'1365'1366'1367'1368'1369'1370'1371'1372'1373'1374'1375'1376'1377'1378'1379'1380'1381'1382'1383'1384'1385'1386'1387'1388'1389'1390'1391'1392'1393'1394'1395'1396'1397'1398'1399'1400'1401'1402'1403'1404'1405'1406'1407'1408'1409'1410'1411'1412'1413'1414'1415'1416'1417'1418'1419'1420'1421'1422'1423'1424'1425'1426'1427'1428'1429'1430'1431'1432'1433'1434'1435'1436'1437'1438'1439'1440'1441'1442'1443'1444'1445'1446'1447'1448'1449'1450'1451'1452'1453'1454'1455'1456'1457'1458'1459'1460'1461'1462'1463'1464'1465'1466'1467'1468'1469'1470'1471'1472'1473'1474'1475'1476'1477'1478'1479'1480'1481'1482'1483'1484'1485'1486'1487'1488'1489'1490'1491'1492'1493'1494'1495'1496'1497'1498'1499'1500'1501'1502'1503'1504'1505'1506'1507'1508'1509'1510'1511'1512'1513'1514'1515'1516'1517'1518'1519'1520'1521'1522'1523'1524'1525'1526'1527'1528'1529'1530'1531'1532'1533'1534'1535'1536'1537'1538'1539'1540'1541'1542'1543'1544'1545'1546'1547'1548'1549'1550'1551'1552'1553'1554'1555'1556'1557'1558'1559'1560'1561'1562'1563'1564'1565'1566'1567'1568'1569'1570'1571'1572'1573'1574'1575'1576'1577'1578'1579'1580'1581'1582'1583'1584'1585'1586'1587'1588'1589'1590'1591'1592'1593'1594'1595'1596'1597'1598'1599'1600'1601'1602'1603'1604'1605'1606'1607'1608'1609'1610'1611'1612'1613'1614'1615'1616'1617'1618'1619'1620'1621'1622'1623'1624'1625'1626'1627'1628'1629'1630'1631'1632'1633'1634'1635'1636'1637'1638'1639'1640'1641'1642'1643'1644'1645'1646'1647'1648'1649'1650'1651'1652'1653'1654'1655'1656'1657'1658'1659'1660'1661'1662'1663'1664'1665'1666'1667'1668'1669'1670'1671'1672'1673'1674'1675'1676'1677'1678'1679'1680'1681'1682'1683'1684'1685'1686'1687'1688'1689'1690'1691'1692'1693'1694'1695'1696'1697'1698'1699'1700'1701'1702'1703'1704'1705'1706'1707'1708'1709'1710'1711'1712'1713'1714'1715'1716'1717'1718'1719'1720'1721'1722'1723'1724'1725'1726'1727'1728'1729'1730'1731'1732'1733'1734'1735'1736'1737'1738'1739'1740'1741'1742'1743'1744'1745'1746'1747'1748'1749'1750'1751'1752'1753'1754'1755'1756'1757'1758'1759'1760'1761'1762'1763'1764'1765'1766'1767'1768'1769'1770'1771'1772'1773'1774'1775'1776'1777'1778'1779'1780'1781'1782'1783'1784'1785'1786'1787'1788'1789'1790'1791'1792'1793'1794'1795'1796'1797'1798'1799'1800'1801'1802'1803'1804'1805'1806'1807'1808'1809'1810'1811'1812'1813'1814'1815'1816'1817'1818'1819'1820'1821'1822'1823'1824'1825'1826'1827'1828'1829'1830'1831'1832'1833'1834'1835'1836'1837'1838'1839'1840'1841'1842'1843'1844'1845'1846'1847'1848'1849'1850'1851'1852'1853'1854'1855'1856'1857'1858'1859'1860'1861'1862'1863'1864'1865'1866'1867'1868'1869'1870'1871'1872'1873'1874'1875'1876'1877'1878'1879'1880'1881'1882'1883'1884'1885'1886'1887'1888'1889'1890'1891'1892'1893'1894'1895'1896'1897'1898'1899'1900'1901'1902'1903'1904'1905'1906'1907'1908'1909'1910'1911'1912'1913'1914'1915'1916'1917'1918'1919'1920'1921'1922'1923'1924'1925'1926'1927'1928'1929'1930'1931'1932'1933'1934'1935'1936'1937'1938'1939'1940'1941'1942'1943'1944'1945'1946'1947'1948'1949'1950'1951'1952'1953'1954'1955'1956'1957'1958'1959'1960'1961'1962'1963'1964'1965'1966'1967'1968'1969'1970'1971'1972'1973'1974'1975'1976'1977'1978'1979'1980'1981'1982'1983'1984'1985'1986'1987'1988'1989'1990'1991'1992'1993'1994'1995'1996'1997'1998'1999'2000'2001'2002'2003'2004'2005'2006'2007'2008'2009'2010'2011'2012'2013'2014'2015'2016'2017'2018'2019'2020'2021'2022'2023'2024'2025'2026'2027'2028'2029'2030'2031'2032'2033'2034'2035'2036'2037'2038'2039'2040'2041'2042'2043'2044'2045'2046'2047'2048'2049'2050'2051'2052'2053'2054'2055'2056'2057'2058'2059'2060'2061'2062'2063'2064'2065'2066'2067'2068'2069'2070'2071'2072'2073'2074'2075'2076'2077'2078'2079'2080'2081'2082'2083'2084'2085'2086'2087'2088'2089'2090'2091'2092'2093'2094'2095'2096'2097'2098'2099'2100'2101'2102'2103'2104'2105'2106'2107'2108'2109'2110'2111'2112'2113'2114'2115'2116'2117'2118'2119'2120'2121'2122'2123'2124'2125'2126'2127'2128'2129'2130'2131'2132'2133'2134'2135'2136'2137'2138'2139'2140'2141'2142'2143'2144'2145'2146'2147'2148'2149'2150'2151'2152'2153'2154'2155'2156'2157'2158'2159'2160'2161'2162'2163'2164'2165'2166'2167'2168'2169'2170'2171'2172'2173'2174'2175'2176'2177'2178'2179'2180'2181'2182'2183'2184'2185'2186'2187'2188'2189'2190'2191'2192'2193'2194'2195'2196'2197'2198'2199'2200'2201'2202'2203'2204'2205'2206'2207'2208'2209'2210'2211'2212'2213'2214'2215'2216'2217'2218'2219'2220'2221'2222'2223'2224'2225'2226'2227'2228'2229'2230'2231'2232'2233'2234'2235'2236'2237'2238'2239'2240'2241'2242'2243'2244'2245'2246'2247'2248'2249'2250'2251'2252'2253'2254'2255'2256'2257'2258'2259'2260'2261'2262'2263'2264'2265'2266'2267'2268'2269'2270'2271'2272'2273'2274'2275'2276'2277'2278'2279'2280'2281'2282'2283'2284'2285'2286'2287'2288'2289'2290'2291'2292'2293'2294'2295'2296'2297'2298'2299'2300'2301'2302'2303'2304'2305'2306'2307'2308'2309'2310'2311'2312'2313'2314'2315'2316'2317'2318'2319'2320'2321'2322'2323'2324'2325'2326'2327'2328'2329'2330'2331'2332'2333'2334'2335'2336'2337'2338'2339'2340'2341'2342'2343'2344'2345'2346'2347'2348'2349'2350'2351'2352'2353'2354'2355'2356'2357'2358'2359'2360'2361'2362'2363'2364'2365'2366'2367'2368'2369'2370'2371'2372'2373'2374'2375'2376'2377'2378'2379'2380'2381'2382'2383'2384'2385'2386'2387'2388'2389'2390'2391'2392'2393'2394'2395'2396'2397'2398'2399'2400'2401'2402'2403'2404'2405'2406'2407'2408'2409'2410'2411'2412'2413'2414'2415'2416'2417'2418'2419'2420'2421'2422'2423'2424'2425'2426'2427'2428'2429'2430'2431'2432'2433'2434'2435'2436'2437'2438'2439'2440'2441'2442'2443'2444'2445'2446'2447'2448'2449'2450'2451'2452'2453'2454'2455'2456'2457'2458'2459'2460'2461'2462'2463'2464'2465'2466'2467'2468'2469'2470'2471'2472'2473'2474'2475'2476'2477'2478'2479'2480'2481'2482'2483'2484'2485'2486'2487'2488'2489'2490'2491'2492'2493'2494'2495'2496'2497'2498'2499'2500'2501'2502'2503'2504'2505'2506'2507'2508'2509'2510'2511'2512'2513'2514'2515'2516'2517'2518'2519'2520'2521'2522'2523'2524'2525'2526'2527'2528'2529'2530'2531'2532'2533'2534'2535'2536'2537'2538'2539'2540'2541'2542'2543'2544'2545'2546'2547'2548'2549'2550'2551'2552'2553'2554'2555'2556'2557'2558'2559'2560'2561'2562'2563'2564'2565'2566'2567'2568'2569'2570'2571'2572'2573'2574'2575'2576'2577'2578'2579'2580'2581'2582'2583'2584'2585'2586'2587'2588'2589'2590'2591'2592'2593'2594'2595'2596'2597'2598'2599'2600'2601'2602'2603'2604'2605'2606'2607'2608'2609'2610'2611'2612'2613'2614'2615'2616'2617'2618'2619'2620'2621'2622'2623'2624'2625'2626'2627'2628'2629'2630'2631'2632'2633'2634'2635'2636'26

EK-6. (Devam) Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

BAYRAM ARMAĞANI

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "BAYRAM ARMAĞANI" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Adam nerede yaşıyormuş?

Lasbadea

2. Bayram sabahı, ihtiyarın kapısını kim çalmış?

Mrketçi

3. Genç adam, ihtiyara neden oğlu gibi davranmış?

oğlu geldi zan etmiş

4. Bayramda büyükleri ziyaret etmek neden önemlidir?

bayram olduğu için

5. Sana iyilik yapıldığında ne hissedersin?

mutluluk

EK-6. (Devam) Uygulama Öncesi Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

ODAM LOKANTA

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "ODAM LOKANTA" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Çocuğa göre dünyanın en sıkıcı işi nedir?
Oda toplama

2. Annesi belini neden tutuyor?
Tırtıdığı için

3. Çocuk odasında ne yapıyor?
Oyuncak

4. Annesi neden duygulanmış olabilir?
Çocuk odasını toplayış için

5. Aile arasında iş birliği yapmak neden önemlidir?
Yok gıdankibi için diye

EK-7. Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

BAYRAĞA SAYGI

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 3. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "BAYRAĞA SAYGI" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Atatürk'e nerede bir ev hazırlanmış?

İzmirde hazırladı

2. Evin dış merdivenine ne serilmiş ?

Bayrak

3. Atatürk bayrağı görünce ne yaptı?

Kaldırdı.

4. Bayrak bir ülke için neden önemlidir?

1

5. Ülkemizin bağımsızlığını kimlere borçluyuz?

Atatürk'e borçluyuz.

EK-7. (Devam) Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

DOĞUM TARİHİMİ SEN SÖYLE!

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "DOĞUM TARİHİMİ SEN SÖYLE!" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Toplantı nerede düzenlenmiş?

Ankara'da düzenlendi.

2. Toplantıya kim katılmış?

Atatürk katılmış.

3. Öğretmen, Atatürk'ün doğum tarihinin ne zaman olduğunu söylemiş?

19 Mayıs.

4. 19 Mayıs neden önemli bir tarihtir?

5. Metnin konusu nedir?

EK-7. (Devam) Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci F'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

KANAT ÇIRPAN UÇURTMA

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI " KANAT ÇIRPAN ÇOCUK" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Çocuklar, duvarda ne gördüler?

İkinci aordüler

2. Yarış nerede başladı?

3. Beyaz uçurtma neden hızla yükseliyordu?

kuslar çeliyordu

4. Sen uçurtma yarışına katılan uçurtmanı nasıl yapardın, anlatır mısın?

kus şeklinde

5. Hikâyenin konusu nedir?

EK-8. Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

BAYRAĞA SAYGI

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 3. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "BAYRAĞA SAYGI" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Atatürk'e nerede bir ev hazırlanmış?

Atatürk'ün sevdiği için

2. Evin dış merdivenine ne serilmiş ?

Bayrak

3. Atatürk bayrağı görünce ne yaptı?

Kaldırdı

4. Bayrak bir ülke için neden önemlidir?

Bağımsızlığın temsili eder

5. Ülkemizin bağımsızlığını kimlere borçluyuz?

Atatürk ve arkadaşlarına

EK-8. (Devam) Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

DOĞUM TARİHİMİ SEN SÖYLE!

MEB YAYINLARI, İLKOKUL 2. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "DOĞUM TARİHİMİ SEN SÖYLE!" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Toplantı nerede düzenlenmiş?

doğum tarihi için

2. Toplantıya kim katılmış?

Atatürk de katılmış

3. Öğretmen, Atatürk'ün doğum tarihinin ne zaman olduğunu söylemiş?

19 mayıst den

4. 19 Mayıs neden önemli bir tarihtir?

Atatürk'ün doğum tarihi

5. Metnin konusu nedir?

Atatürk'ün doğum tarihi

EK-8. (Devam) Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmede Öğrenci M'nin Okuduğunu Anlama Sorularına Verdiği Cevaplar

KANAT ÇIRPAN UÇURTMA
MEB YAYINLARI, İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI "KANAT ÇIRPAN ÇOCUK" PARÇASI OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Çocuklar, duvarda ne gördüler?

uçurtma iğn,

2. Yarış nerede başladı?

Yasıl tepede

3. Beyaz uçurtma neden hızla yükseliyordu?

kuşların yanından

4. Sen uçurtma yarışına katılan uçurtmanı nasıl yapardın, anlatır mısın?

Ana bafaratafı kurdım

5. Hikâyenin konusu nedir?

uçurtma

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Sağlam Özlem
Uyruğu	T.C
Doğum tarihi ve yeri	05.07.1988 Ankara
Medeni hali	Bekar
Telefon	05332374907
E-posta	ozlem_saglam_07@hotmail.com



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Antalya Atatürk Lisesi	2005
Üniversite	Selçuk Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	2019

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
Öğretmen-9	Ankara Akyurt İlkokulu	Sınıf Öğretmeni

Yabancı Dil	İngilizce	
-------------	-----------	--



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..