

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN İLKOKUL 4.SINIF
ÖĞRENCİSİNİN ÖĞRENME STİLİNE UYGUN
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİYLE
OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ**

Metin Gül

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN İLKOKUL 4.SINIF
ÖĞRENCİSİNİN ÖĞRENME STİLİNE UYGUN
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM YÖNTEMLERİYLE
OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİ**

**Hazırlayan
Metin Gül**

**Tez Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

18.09
.../.../2019

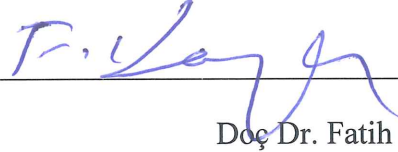

Metin Gül

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 155282103002 numaralı Metin Gül'ün hazırladığı “Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 4.sınıf Öğrencisinin Öğrenme Stiline Uygun Zenginleştirilmiş Öğretim Yöntemleriyle Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi” konulu ~~DOKTORA/YÜKSEK LİSANS~~ tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19/07/2019 Cuma günü saat 09.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan _____



Doç Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Üye _____



Dr. Öğretim Üyesi Olcay ÖZDEMİR (Danışman)

Üye _____



Dr. Öğretim Üyesi Muhammet ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

19/07/2019


Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Başlığı	: Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 4.Sınıf Öğrencisinin Öğrenme Stiline Uygun Zenginleştirilmiş Öğretim Yöntemleriyle Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi
Yazarı	: Metin Gül
Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi	: 160

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul 4.sınıf öğrencisinin sesli okuma hatalarını belirleyip düzeltmede ve okuduğunu anlama yeteneğini arttırmada öğrenme stillerinin etkisini incelemektir.

Araştırma, Zonguldak ili Kdz.Ereğli İlçesinde Üveyikli İlkokulunda araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 1 öğrenci ile çalışmalar yapılmıştır. Seçilen bu öğrencinin zihinsel, işitsel ve görsel yönden yetersizliği olmamasına rağmen sesli okuma esnasında çok fazla zorlanmakta ve hata yapmakta olup, okuduğunu anlama başarısı düşük olan, okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir.

Verilerin toplanması sürecinde, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak öğrencinin baskın öğrenme tercihi belirlenmiştir. Akyol (2014) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'dan Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri"nden, ses kayıtlarından ve Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde Türkçe ders kitaplarından yararlanılmıştır.

Araştırma 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan bir öğrenci ile yürütüldüğünden eylem araştırması ile yapılandırılmıştır. Örneklem içerisinden seçilen öğrenciyle 49 saat olmak on iki haftada toplam 49 saat çalışma yapılmıştır. Araştırmada okutulan metinler Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış İlkokul 1,2,3 ve 4.sınıf düzeyinde Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Bu çalışmada okuma güçlüğü gidermek için seçilen öğrencinin öğrenme stilleri belirlenerek güçlü yönleri üzerinde çalışmalar yapılmıştır.Öğrenme stilini

belirlemek için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. G.A.'nın öğrenme stili tercihi “dokunsal öğrenme” stili olduğu belirlenmiştir. Kelime kutusu stratejisi, kum havuzu ve dikte yöntemiyle öğrencinin dokunsal öğrenme stiline uyum sağlayan etkinlikler olarak hazırlanmıştır. Bu çalışmalara ek olarak, araştırmacı tarafından öğrencinin okuma düzeyine uygun vurgu ve hızda ses kayıtları oluşturulmuştur. Her bir uygulamada G.A. metinleri okumaya başlamadan önce dijital ortama kaydedilen bu ses kayıtlarını kulaklık vasıtasıyla dinletilmiştir. Dinlerken metni de takip etmesi sağlanmıştır. Metni dinledikten sonra sesli okuma yapılması istenmiştir. Kelime kutusu stratejisi, kum havuzu ve dikte yöntemiyle öğrencide fonolojik farkındalık, kelime tekrar tekniği ile de kelime tanıma becerisi geliştirilmiştir. Hikaye haritası yöntemi kullanılarak okuduğunu anlama becerisi geliştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenci G.A.'nın çalışma sonunda yapılan son okumasında, kelime tanıma düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiştir. Sesli okuma hatası 58 kelimedenden 11 kelimeye düşmüştür. 1 dakikadaki sesli okuma hızı 20 kelimedenden 38 kelimeye çıkmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğüne giderilmesinde öğrenme stillerinin belirlenmesi ve hikaye haritası kullanımının öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Akıcı Okuma, Okuma Güçlüğü, Kelime Tekrar Tekniği, Kelime Kutusu Stratejisi, Dikte, Kum Havuzu, Hikaye Haritası Yöntemi, Okuma Stilleri.

ABSTRACT

Institution	: ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Primary School Programme Teacher
Title	: Remediation of Reading Disabilities by Enriched Methods Fitted to 4th Grade Students Learning Style.
Author	: Metin Gül
Adviser	: Assist. Prof. Dr. Olcay Özdemir
Type of Thesis, Year	: MSc.Thesis, 2019
Total Number of Pages	: 160

The purpose of this study was to investigate the effect of learning styles on diagnosing and remediating 4th grade student's reading aloud mistakes and increasing his reading comprehension ability.

The research has been carried out with 1 student chosen in accordance with the purpose of the research in Üveyikli Primary School in Kdz.Ereğli District of Zonguldak. The selected student does not have a lack of mental, auditory and visual disabilities, nevertheless he has a reading disability, he makes mistakes while reading aloud and has a poor reading comprehension.

In the process of data collection, the dominant learning preference of the student was determined by using the Marmara Learning Styles Scale. Akyol (2014) Haris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988) and May (1986) adapted to Turkish from the Error Analysis Inventory, voice recordings and Primary Education 1, 2, 3 and approved by the Board of Education and Training. Turkish textbooks were used at the 4th grade level.

The study was conducted with a fourth grade student, therefore the study was structured with action research. A total of 49 hours of study was conducted with the student selected from the sample, 49 hours of which was twelve weeks. Turkish textbooks 1st, 2nd, 3rd, 4th grades approved by the Board of Education and Training were used in the study. In this study, the learning style of the selected student was determined in order to remediate reading difficulties. In order to determine the learning style, Marmara Learning Styles Scale was applied. G.A.'s learning style preference was found to be tactile learning style. Word box

strategy, sandbox and dictation method are prepared as activities that fit to the tactile learning style of the student. In addition to these studies, voice recordings were created by the researcher at the frustration level and fitted prosody. In each application G.A. the audio recordings recorded in the digital media were played through the headphones before reading the texts. She was also allowed to follow the text while listening. After listening to the text, she was asked to read aloud. Phonological awareness, word recognition techniques and word recognition skills have been developed by using word box strategy, sandbox and dictation method. Reading comprehension skills were developed by using story map method.

According to the results obtained from the research; G.A in the last reading of G.A., the level of word recognition increased from frustration level to independent level. The error of reading aloud decreased from 58 words to 11 words. The reading speed in 1 minute increased from 20 words to 38 words. The level of reading comprehension increased from frustration level to independent level.

According to the results of the research; It has been concluded that the determination of learning styles and the use of story maps are effective on remediating reading disabilities and improving reading comprehension.

Keywords: Reading, Fluent Reading, Reading Difficulty, Word Repetition, Word Box Strategy, Dictation, Sand Pool, Story Map, Reading Styles.

ÖNSÖZ

Okuma becerisi, günümüz dünyasında günlük temel ihtiyaçlarımız için vazgeçilmez bir unsurdur. Bireyin bağımsızlığına giden yolda okuryazarlık önemli bir yer tutar. Okuma becerisini yeterli düzeyde geliştiremeyen bireyler Matematik, İngilizce, Fen ya da Sosyal Bilgiler gibi akademik alanlardaki başarısı oldukça sınırlanır. Günümüzdeki birçok meslek, yeterli düzeyde okuma becerisi gerektirmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın hem kişisel hem de sosyal uyum için okuma en temel unsurlardan biridir (Edward vd., 2014:114-115). Akyol (2015:2-4)'a göre bilgiye ulaşmanın ilk basamağı okumaktır. Harfleri bir araya getirip okumak yeterli değildir. Günümüz teknoloji çağında, okuduğunu anlama ve anladığını yapılandırmak çok önemlidir (Akyol, 2014:33-34). Eğitimde bireysel farklılıkların ve bireysel öğrenmenin önemi giderek artmaktadır. Bu da öğrenme stilleri ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Rita Dunn (1992:2) öğrenme stillerini “Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmışlardır.” şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerin, bireylerin öğrenme stillerini dikkate alarak düzenlediği eğitim ortamları başarılı sonuçlar ortaya koymaktadır (Özdemir ve Kaptan, 2017:11). Okuma stillerini Carbo (1980:51-52), bir bireyin okumadaki öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Carbo'ya göre, eğer öğrencilerin okuma stilleri belirlenebilirse ve öğretim yöntemleri bireyin bu özelliklerine göre planlanırsa, okuma başarısında artış çıkar (Carbo,1980:51-52). Öğrenme stillerinin ve okuma stillerinin belirlenmesi okuma başarısını geliştirmede; çünkü öğretim odağını öğrencinin bireysel güçlü yönlerinin, olduğu yere yerleştirmektedir (Carbo,1996a:8). Özdemir (2013) öğrenme stillerine göre düzenlenmiş okuma ve anlama çalışmalarının okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma stilleriyle öğrenme stilleri uyduğunda daha kolay okumayı ve okumaktan keyif almayı öğrenmektedirler (Carbo, 1997c:38). En yavaş ve en isteksiz okuyucular bile, bireysel okuma stillerine göre öğrendiklerinde okumayı iyi bir şekilde öğrenebilirler (Carbo,2003:20-21). Carbo (1996a:9), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma stillerini belirleyerek yaptığı eğitim araştırmalarında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini kazandığını gözlemlemiştir. Yılmaz (2008a:327) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yaptığı bir çalışmada, kelimeleri doğru tanımlayamadıkları

için hatalı okuma yaptıklarını ve bu nedenle de okuduklarını anlayamadıklarını tespit etmiştir. Okumanın önemli unsurlarından biri de okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlamadan yapılan okuma, sadece seslendirme olur. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi son derece önemlidir (Stavonich, 1986:373; Yılmaz ve Köksal, 2008:51; Cain, 2010:8). Bu beceriyi geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri olan hikaye haritası oldukça başarılı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Boulineau ve diğerleri (2004), öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin hikaye haritası kullanarak okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini gözlemlemiştir.

Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle hazırlanmış etkinliklerin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın problemin belirlenmesi aşamasından araştırmanın sona erdirilmesine kadar her aşamada bilgi, görüş ve tecrübelerini benimle paylaşan, bana zaman ayıran ve anlayış gösteren danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Olcay Özdemir'e,

Araştırmanın en başından itibaren, çalışmanın gerçekleştirilmesi süreciyle ilgili görüş ve önerilerini paylaşan, önemli katkıları olan ve çalışmama destek veren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Özdemir'e ,

Araştırmanın her aşamasında, görüş ve fikirleriyle bana destek veren, güvenen ve tezimde emeği olan değerli hocam Doç. Dr. Aysel Demiroğlu Memiş'e,

Her zaman benim yanımda olan beni destekleyen ve bana inanan annem Hatice Gül'e, babam Sezayi Gül'e, abim Tanju Gül'e, yengem İlknur Gürsoy Gül'e ve kardeşim Harun Gül'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.2. Araştırmanın Önemi.....	7
1.3. Problem Cümlesi.....	10
1.4. Alt Problemler.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Okuma	13
2.2. Okuma Güçlüğü	15
2.3. Okuma Hataları	19
2.3.1. Atlama	19
2.3.2. Ekleme.....	20
2.3.3. Ters Çevirmeler.....	21
2.3.4. Tekrarlar	21
2.3.5. Telaffuz Hataları	22
2.3.6. Yanlış Okuma.....	22
2.4. Akıcı Okuma	23
2.4.1. Prozodik okuma.....	26
2.5. Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri	28
2.5.1. Tekrarlayıcı Okuma.....	28
2.5.2. Okuyucu Tiyatroları Oluşturmak	30

2.5.3. Eşli (İkili) Okuma.....	31
2.5.4. Arkadaşlı Okuma.....	32
2.5.6. Koro Halinde Okuma	33
2.6. Okuma Güçlüğü Giderilmesi İçin Kullanılan Yöntemler	34
2.6.1. Kelime Kutusu Stratejisi	34
2.6.2. Kelime Tekrar Tekniği	35
2.6.3. Carbo Kaydedilen - Kitap Yöntemi	36
2.6.4. 3 P Metodu (Pause, Prompt, Praise).....	39
2.6.5. Eko Okuma.....	39
2.6.7. Koro Okuma.....	39
2.6.8. Eşli Okuma.....	40
2.6.9. Nörolojik Etkililik Metodu (NIM)	41
2.6.10. Kinestetik ve Dokunsal Etkinlikler	42
2.6.10.1. Öğrenme Çemberi	42
2.6.10.2. Görev Kartları.....	43
2.6.10.3. Su Kaydırağı.....	43
2.7. Öğrenme.....	45
2.7.1. Öğrenme Stillерinin Tanımı ve Önemi.....	45
2.7.2. Kolb Öğrenme Stili (Deneyimsel Öğrenme Kuramı)	47
2.7.3. Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Kuramında Öğrenme Stilleri.....	49
2.7.3.1. Değıştiren Öğrenme Stili.....	49
2.7.3.2. Özümseyen Öğrenme Stili.....	49
2.7.3.3. Ayırıştıran Öğrenme Stili	50
2.7.3.4. Yerleştiren Öğrenme Stili.....	50
2.7.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	51
2.7.4.1. Çevresel Faktörler: Ses, Işık, Sıcaklık ve Oturma Düzeni	52
2.7.4.2. Duygusal Faktörler: Motivasyon, Sorumluluk, Azim ve Yapılandırma	55
2.7.4.3. Sosyolojik Faktörler: Yalnız, İkili-Çift, Grup, Takım, Otorite ve Çeşitlilik	57
2.7.4.4. Fizyolojik Faktörler: Algısal Tercihler, Yeme İçme, Zaman ve Hareketlilik.....	58
2.7.4.5. Psikolojik Faktörler: Bilgiyi İşleme (Global ve Analitik),Düşünme Stili (Yansıtıcı ve Tepkisel).....	62

2.8. Okuma Stilleri	62
2.8.1. Okuma Stilleri ve Türleri	68
2.8.1.1. Görsel Okuma Stili	69
2.8.1.2. İşitsel Okuma Stili	69
2.8.1.3. Dokunsal Okuma Stili	70
2.8.1.4. Kinestetik Okuma Stili	71
2.8.1.5. Global Okuma Stili	72
2.8.1.6. Analitik Okuma Stili	73
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	76
3.1. Okuma Güçlüğü'nün Belirlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Yapılan Yurt İçi Araştırmalar	76
3.2. Okuma Güçlüğü'nün Belirlenmesi ve Giderilmesinde Okuma Stillere Uygun Yapılan Yurt İçi Araştırmalar	77
3.3. Okuduğunu Anlama Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Hikaye Haritasıyla Yapılan Yurt İçi Araştırmalar	78
3.4. Okuma Güçlüğü'nü Belirlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	79
3.5. Okuma Güçlüğü'nünün Belirlenmesi ve Giderilmesinde Okuma Stillere Uygun Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	80
3.6. Okuduğunu Anlama Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Hikaye Haritasıyla Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	81
4. YÖNTEM	83
4.1. Araştırmanın Modeli	83
4.2. Çalışma Grubu	87
4.3. Veri Toplama Araçları	89
4.3.1. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği	89
4.3.1.2. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geçerliliği	91
4.3.1.3. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Güvenirliği	93
4.3.2. Yanlış Analizi Envanteri	93
4.3.3. Kelime Kutusu Stratejisi	94
4.3.4. Hikaye Haritası Yöntemi	95
4.4. Veri Toplama Süreci	98
4.4.1. Verilerin Toplanması	99
4.4.1.2. Pilot Uygulama Süreci	100

4.4.1.3. Asıl Uygulama Süreci.....	101
5. BULGULAR.....	108
5.1. Seviye Belirleme Çalışmaları.....	108
5.2. Pilot Uygulama Süreci	110
5.3. Asıl Uygulama Süreci	114
SONUÇ	118
KAYNAKÇA.....	125
EKLER	139
Ek 1: Veli İzin Belgesi	139
Ek 2: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Uygulama İzni	140
Ek 3: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği	141
Ek 4: Yanlış Analiz Envanteri.....	147
Ek 5 : Haftalık Çalışma Planı.....	149
Ek 6: Kelime Tekrar Tekniği	151
Ek 7: Dikte	152
Ek 8: Kelime Kutusu Stratejisi.....	153
Ek 9: Kum Havuzu Etkinliği.....	154
Ek 10: Hikaye Haritası Yöntemi	156
Ek 11: Seviye Belirleme Ve Son Okuma Hataları Seviye Belirleme Hataları	158
ÖZGEÇMİŞ	160

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	52
Tablo 4.1: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Temel Boyutlar ve Alt Boyutları.....	90
Tablo 4.2: Öğrenme Stilleri Envanterinde Yer Alan Maddeler ve Ölçmek İsteddiği Alanlar.....	91
Tablo 4.3: Düzey Belirleme İçin Kullanılan Metinler	99
Tablo 4.4: Pilot Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerin Türü ve Sınıf Düzeyi	101
Tablo 4.5: Asıl Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerin Türü ve Sınıf Düzeyi	102
Tablo 4.6: Öğrencinin Gelişim Verileri	106
Tablo 5.1: Seviye Belirleme Çalışması 4.sınıf	108
Tablo 5.2: Seviye Belirleme Çalışması 3.sınıf	109
Tablo 5.3: Seviye Belirleme Çalışması 2.sınıf	109
Tablo 5.4: Seviye Belirleme Çalışması 1.sınıf	110
Tablo 5.5: İlk Pilot Uygulaması.....	111
Tablo 5.6: Son Pilot Uygulaması.....	112
Tablo 5.7: İlk Asıl Uygulaması.....	114
Tablo 5.8: Son Asıl Uygulaması.....	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Çemberi ve Temel Öğrenme Stilleri ..	48
Şekil 2.2: Global Okuma Öğretimi	72
Şekil 2.3: Analitik Okuma Öğretimi	74
Şekil 4.1: Eylem Araştırma Döngüsü	86
Şekil 4.2: Eylem Araştırması Adımları.....	87
Şekil 4.3: Hikaye Haritası.....	97



GRAFİKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 4.1: Pilot Uygulamaları Kelime Tanıma Düzeyi.....	113
Grafik 4.2: Pilot Uygulamaları Okuduğunu Anlama Düzeyi	113
Grafik 4.3: Asıl Uygulamaların Kelime Tanıma Düzeyi.....	116
Grafik 4.4: Asıl Uygulamaların Okuduğunu Anlama Düzeyi	117



KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı



GİRİŞ

Okuma yeni bir şeyler öğrenmenin ve üretmenin temel basamağıdır. Yaşamakta olduğumuz teknoloji çağı okumanın önemini daha da arttırmaktadır. Okuyan, okuduğunu anlayan ve sorgulayan bireyler kendilerini ve toplumları geliştirmede önemli bir yere sahiptirler.

İlkokul yılları okuma becerisinin kazanıldığı dönemdir. Bu beceri sayesinde bireyler kendi hayatlarını kurmada zorluk çekmeyecek, okudukça bilgi düzeyleri artacak, öğrendiği her yeni bilgide özgüvenleri olumlu bir şekilde yükselecek ve sosyal bir varlık olan insanın topluma entegre olması okuma yoluyla kolaylaşacaktır.

Okuma becerisini doğru bir şekilde kazanamayan bireylerin hem kendi yaşamlarında hem de yaşadığı toplum içinde belli zorluklar yaşaması kaçınılmazdır. Okuma güçlüğü, bireyin sesli okuma yaparken hatalı, yavaş ve duraksayarak okuma yapmasıdır. İncelenen araştırmalara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilerin okuma güçlüğüne giderilmesi temel akademik becerileri kazanmaları açısından oldukça önemlidir. Okuma güçlüğüne giderilmesi için kullanılan yöntemler; kelime kutusu, kelime tekrar tekniği, carbo kaydedilen kitap yöntemi, 3P metodu (pause, prompt, praise), eko okuma, koro okuma, eşli okuma ve nörolojik etki metodu (NIM)' dur.

Farklı ülkelerde okuma güçlüklerinin giderilmesinde, öğrencilerin okuma stiline uygun hazırlanan öğretimle yapılan çalışmaların sonraları başarılı olduğu ortaya koyulmuştur (Carbo, 1978b; Carbo, 1984a; Carbo vd., 1986; Carbo, 1987a; Carbo, 1987b; Sondra ve O'Tuel, 1989; Carbo, 1990; Carbo, 1992; Synder, 1994; Carbo, 1995; Oglesby ve Suter, 1995; Carbo, 1996a; Carbo, 1996b; Carbo, 1997a; Carbo, 1997b; Carbo, 1997c; Hodgins ve Wooliscroft, 1997; Barber vd., 1998; Carbo, 1998; Duhaney ve Ewing, 1998; Carbo, 2008; Carbo, 2009; Carbo, 2013a; Carbo, 2013b). Ülkemizde okuma güçlüklerinin giderilmesi üzerine yapılan araştırmalarda okuma stillerine uygun olarak yürütülen araştırmaların sayısı oldukça azdır (Özdemir, 2013; Akar, 2017; Çayır ve Balcı, 2017). Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan ilkököl dördüncü sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin öğrenme stilleri belirlenerek uygulanan öğrenim yöntemleriyle okuma güçlüğüne giderilmesi ve hikaye haritası yöntemi

kullanılarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıfta öğrenim gören bir öğrenci merkeze alınarak eylem araştırması yapılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencisinin, öğrenme stili dikkate alınarak okuma güçlüğü'nün giderilmesi amaçlanan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır. İkinci bölümde literatürde geçen konu ile ilgili kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölümde konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir. Dördüncü bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalardan oluşmaktadır. Beşinci bölümde; seviye belirleme çalışmaları, pilot uygulama süreci, asıl uygulama süreci, problem ve alt problemlere ilişkin sonuçlar ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgulara ilişkin oluşturulan tablolar ve grafikler sunulmakta, araştırmadan çıkan sonuçlar literatür desteğiyle yorumlanmaya çalışılmaktadır. Son bölümde ise; elde edilen bulgular genel sonuçlar halinde sıralanmakta, bu sonuçlara ilişkin araştırmaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunmaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerilerini kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu becerileri kullanarak kendilerinin Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri de kapsayarak yapılandırılmaktadır. Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrenme alanlarıyla birlikte, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerilere sahip olmanın ön koşuludur (MEB, 2019:8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın vizyonunu incelediğimizde:

1. Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanabilen,
2. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilen,
3. Kendini ifade edebilen, sorun çözme becerisi gelişmiş, iş birliğine önem veren ve güzel bir iletişim kurabilen,
4. Bilimsel bir şekilde objektif bir bakış açısına sahip, eleştiren, sorgulayan ve yorum yapabilen,
5. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişen, bilgiyi düzenleyen, sorgulayan, kullanan ve üreten bireyler yetiştirebilen,
6. Haklarını ve yapması gerekenleri bilen, kendine güvenen, çevresiyle uyum içerisinde olan görüşlerini gerekçelerine dayandıran ve kanıtlayabilen yazılı ve sözlü ifade becerisini geliştirmiş olan,
7. Okuduklarını anlayan, eleştiren farklı bakış açılarıyla değerlendirme yapabilen, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerileri kullanabilen okuma ve öğrenmeden keyif alan,
8. Çağın gerektirdiği şartlarına uyum sağlayabilen, teknolojiyi kullanabilen, oluşturan ve paylaşan, teknolojiden bilgi edinen bireyler yetiştirme amacındadır (MEB, 2019:8).

Akyol (2015:2-4)'a göre; bilgiye ulaşmanın yolu okuma ile başlamaktadır. Okuyan ve okuduğunu anlayan, analiz eden, sorgulayan, yorumlayan ve üreten bireyler içinde bulunduğu toplumu geliştirmektedir. Gelişmiş toplumların en temel özelliği fonksiyonel okuyucular yetiştirmeleridir. Ayrıca gelişmiş toplumlardaki okuma-yazma oranı, gelişmemiş toplumlardaki okuma yazma oranından oldukça yüksektir. Okuma becerisinin önemi sadece eğitim alanında karşımıza çıkmamakta; okuma akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlerin oluşmasında temel bir unsurdur. Okuma becerisini kazanmamış bireyler günlük hayatlarını devam ettirmede zorluk çekmekte, örneğin; caddelerdeki trafik işaretlerini, otobüs duraklarındaki tabelaları, sokaklardaki reklam panolarını ve satış ilanlarını okuyup anlamlandıramayan bireyler için hayat oldukça zordur. Günlük gazeteleri okuyup anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavrayabilmek, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek okuma ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir.

Okuma, yazılı veya basılı sözel sembollerin anlamlı bir şekilde yorumlanması, dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren sözlü iletişimin bir uzantısıdır (Harris ve Sipay, 1970). Öğrenme, bireyin yaşantılar yoluyla davranışlarında meydana gelen kalıcı davranışlardır. Öğrenme stili, her bir bireyin yeni bilgileri öğrenirken kullandıkları kendine özgü yöntemlerdir. Bireylerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğrenme ortamları, okuma yazma sürecinde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Her bireyin birbirinden farklı öğrenme stilleri vardır. Bireylerin öğrenme durumlarını en iyi şekilde gerçekleşmesini sağlayan öğrenme stilleri; çevreden, duygusal durumundan, sosyolojik ihtiyaçlarından, fiziksel özelliklerinden ve psikolojik durumlarından etkilenmektedir (Carbo vd., 1986:2). Öğrenme stilleri bireyin yapısını tanımlayan ve bireyler arası farklılığı açıklayan özellikleri oluşturmaktadır. Bireylerin öğrenme stillerini öğrenmek, bireysel farklılığı dikkate alan eğitimciler için oldukça önemlidir. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik gibi yapıları dikkate alarak öğrenme stilleri, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılmalıdır (McKeachie, 1995:1-3).

Okuma stilleri, öğrenme stilleri teorisinin okuma öğretimine uyarlanmış olarak ifade edilebilir. Okuma stili; bireyin okuma çevresini oluşturan psikolojik,

duygusal, sosyolojik ve fiziksel tercihlerinin okuma yeteneğini geliştirmede nasıl etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencinin okuma stiline belirlenmesi, öğrencinin motivasyonunu arttırmakta ve yaşadığı okuma başarısızlıklarını en aza indirilmesini sağlamaktadır. Bu sayede öğrencinin öğretim süreci daha hızlı ve başarılı geçmektedir (Carbo, 1995-83).

Okuma stillerinin belirlenmesi, akademik açıdan en az yetenekli öğrencilerin bile yetkinleşmesini sağlayabilmektedir (Carbo, 1997c:38). Okumada güçlük yaşayan öğrenciler Amerika'da okul öncesinden itibaren diğer birçok kademedeki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle okuma stilleri belirlenerek çalışmalar yürütülmektedir (Carbo, 1995:85).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları değişkenlik gösterdiğinden bu öğrenciler için oluşturulacak müdahale programları da farklı şekilde hazırlanmalıdır (Carbo, 1990:27-28). Bu nedenle bir program geliştirirken ve öğrenme ortamı düzenlenirken, öğrencinin bireysel öğrenme stili dikkate alınması gerekir (Haris ve Sipay, 1990:162).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerle ilgili taranan literatürde Türkiye'de benzer çok sayıda araştırma bulunmaktadır; ancak öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı yürütülen çalışmalarla okuma güçlüklerinin giderilmesi ile ilgili 3 çalışma vardır (Özdemir, 2013; Akar 2017; Çayır ve Balcı 2017). Öğrenme ortamlarında öğrencileri okuma stilleriyle öğrenme stilleri eşleştiğinde okumaktan keyif almayı ve daha kolay okumayı öğrenirler (Carbo, 1997c:38). En yavaş ve en isteksiz okuyan öğrenciler bile, bireysel okuma stillerine göre öğrenme programı planlandığında okumayı iyi bir şekilde öğrenebilirler (Carbo, 2003:20-21). Bu nedenle, bu araştırmaların artması Türkiye'de okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi açısından oldukça önemlidir.

Türkiye'de öğrenme stilleri alanında birçok araştırma yapılmıştır ve yapılmaya da devam edilmektedir. İlgili literatür tarandığında öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların daha çok öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili çalışmaları kapsadığı görülmektedir (Uz, 2016; Özdemir, 2011). Türkiye'de öğrenme stillerinin ve okuma güçlükleri ile ilişkilendirildiği çalışma sayısı oldukça azdır.

Öğrenciler arasında birçok bireysel farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında birbirlerinden birçok farklı özellikleri ve bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bu durum dikkate alındığında daha etkili bir eğitim için her bir öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yapılmalıdır. Öğrenmeyi etkileyen temel faktörlerin başında öğrenme stilleri vardır (Arslanhan ve Saban, 2013:540).

Okuma stilleri dikkate alınarak yapılan eğitim uygulamaları, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin akıcı okuma becerisi kazanmasını sağlamaktadır (Carbo,1996a:9). Okuma stillerinin belirlenmesi, bazı öğrenciler için okuma başarısızlığını yaşamadan önce de öğretim sürecinin öğrenciye uygun planlanması açısından önem taşımaktadır (Carbo,1984b:75; Carbo,1997b:12).

Carbo (1997c,38-42)'ya göre her bir öğrencinin kendine özgü bir öğrenme stili olduğu gibi okuma stili de bulunmaktadır. Uygulanan yöntemleri, öğrencilerin öğrenme ve okuma stilleri ile uyum sağladığında öğrenciler daha kolay okurlar ve akademik olarak daha başarılı olurlar. Öğretmenler, öğrencilerin okuma ve öğrenme problemlerinin giderilmesi için yeni yöntemler ve stratejiler denemektedirler. Sınıf öğretmeni, tüm öğrencilerine ulaşabilmek için farklı ve yeni öğretim yöntemleri kullanmalıdır; bu yöntemler deneyerek çözüme ulaştırılmalıdır. Öğrenme ve okuma problemlerinin olası bir çözümü de “öğrenme stilleri”nin belirlenmesi olarak ifade edilebilir. Dunn ve Dunn, “eğer öğrenciler bizim öğrettiğimiz yöntemle öğrenemiyorsa, onların öğrenme biçimleriyle öğretmeliyiz.” şeklinde öğrenme stillerinin önemini vurgulamaktadırlar (Garza, 2008:162).

Son yıllarda bireysel farklılıkların ve bireysel öğrenmenin önemi daha da büyük önem kazanmaktadır. Bunun sebebi, bireysel farklılıklara dayalı yapılan eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin yapılan araştırma sonuçlarıyla açıklanabilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin bireylerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğrenme ortamını bireysel farklılıklarına uygun olarak düzenlemesi ve bu düzenlemeler sonucunda öğrenci başarısının artması bakımından önem kazanmaktadır (Özdemir ve Kaptan, 2017:11).

Tüm bu açıklamaların ışığında bu araştırmanın problemi; İlkokul 4.sınıfta okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin, öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin ve stratejilerinin okuma güçlüğüne giderilmesinde ve okuma becerilerinin geliştirilmesine etkisini inceleme olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, literatürde mevcut olan, okuma güçlüğüne gidermede kullanılan yöntemlerin ve stratejilerin uygulamada etkililiğini problemi çözebildiğini, asıl amacı ise okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin öğrenme stiline uygun yöntemlerin ve bu yöntemlere ilişkin etkinlikler olan “Carbo Kaydedilmiş Kitap, Kelime Tekrar Tekniği, Kelime Kutusu Stratejisi, Dikte, Kum Havuzu” ile öğrenme etkinliklerinin uygulanarak öğrencilerin okuma güçlüğüne giderilmesini sağlamaktır. Bu amaçların yanında hikaye haritası yöntemi kullanılarak da okumanın asıl amacını oluşturan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların okuma güçlüğüne giderme ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede alana büyük katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisini kazanamayan bireyler yeni bilgilerin ve becerilerin öğrenilmesi sürecinde problemler yaşamaktadırlar. Okuma becerisi akademik beceriler arasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ilkokul yıllarının sonlarına kadar okuma becerisinin kazandırılmış olması gereklidir. Bu beceri kazanılmamışsa diğer akademik becerilerin kazanılması sürecinin de çok daha zorlayıcı olması durumu söz konusudur.

İlkokul yıllarında okuma becerisi istenilen düzeyde kazanılmazsa bireyler okul ve öğrenme yaşantısına karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir, kendilerini değersiz hissederek toplumdan soyutlayabilirler. Bu da toplum içinde kendine güvenen, üreten, sorgulayan ve yorumlayan insan gücü sayısının azalmasına neden olabilir.

Anlama olmadan yapılan okuma, gerçek bir okuma değildir, sadece seslendirmedir. Bu nedenle okunan metinlerde anlamlandırma yapma zorunlu hale gelmektedir (Stavonich, 1986:373; Yılmaz ve Köksal, 2008:51; Cain, 2010:8). Bu nedenle okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için harflerin ve kelimelerin tanınması ön koşul beceridir. Okumaya yeni başlayanlar için temel zorluk, temsil ettikleri kelimelerin anlamlarına erişmek için basılı sembollerin nasıl çözümleneceğini öğrenmektir. Okuyucu, sayfadaki kelimeleri okuyamazsa, okuduğunu anlaması da mümkün olmamaktadır (Cain, 2010:8). Düşük seviyedeki kelime tanıma ve otomatikleştirme becerisi metni anlama kapasitesini belirlemektedir. Okumanın gelişiminde akıcı okuma çok önemli bir göreve sahiptir. Harf-ses eşleştirilmisi geliştiremeyen bireyler akıcı okuyamamaktadırlar. Akıcı okumanın bu eksikliği okuma güçlüğü yaşayan bireyler için önemli bir sorundur.

Doğru sözcük tanımlama ve okuma olmadan okuyucu yazarın amaçladığı anlamdan hiçbir şekilde yararlanamamaktadır. Kelimeleri yanlış okuma, metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Kelimeleri düzgün bir şekilde çözümleyip okuyamazsa metnin anlaşılması zorlaşmaktadır (Hudson vd., 2005:702-703). Okumaya yeni başlayan öğrenciler okuma sırasında çok fazla kelime tanıma hatası yapmaktadırlar. Öğrenciler, bilişsel çabasını metindeki kelimeleri doğru bir şekilde okumak için harcadığında metni anlamakta güçlük çekmekte, aynı zamanda uygun ve anlamlı bir ifade ile sözlü okuma yapmakta zorlanmaktadırlar. Kelimeleri doğru bir şekilde nasıl çözümleneceğini öğrenmek, okuyucuların metinle nasıl başa çıktıklarını ve nasıl akıcı bir şekilde okuduklarını göstermektedir (Rasinski vd., 2010b:112). Akıcı okumayı oluşturan üç temel unsur vardır. Birincisi kelimeleri doğru bir şekilde okuma, ikincisi konuşma hızında uygun bir prozodiyle okuma ve üçüncüsü de kelimeleri doğru olarak tanıma ve çözme yeteneğinden oluşmaktadır. Akıcı okumanın her bir yönü, metni anlamada önemlidir (Hudson vd., 2005:702-703).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sorunları genel olarak incelendiğinde okuma akıcılığının önemli boyutu olan kelime tanıma ve okuduğunu anlamada problemler yaşadıkları görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, sözcük okurken yaşadığı güçlükler metinleri akıcı bir şekilde

okuyamamalarına neden olmaktadır (Baydık, 2012:133). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin temel problemi aslında okuduğunu anlayamamaktan önce, okuyamamak çünkü duyduğu sesle gördüğü harfi eşleştirememektir (Koçer, 2012:4).

Yapılan araştırmalarda ilkokulda öğrenim gören öğrencilerde önemli sayıda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin olduğu, sesli okumada oldukça fazla hata yaptıkları, akıcı okuyamadıkları ve okuduğunu anlamada güçlük çektikleri ve buna bağlı olarak diğer derslerde de başarısız oldukları görülmektedir (Sidekli ve Yangın, 2005; Akyol ve Yıldız, 2010; Yüksel, 2010; Baydık, 2011; Ateş, 2013; Özdemir, 2013; Uzunkol, 2013; Dündar ve Akyol, 2014; Sezgin ve Akyol, 2015; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015; Kaşkaya,2016; Ulu ve Akyol, 2016; Çayır ve Balcı, 2017).

Okuma başarısızlığı problemini gidermek için ilk olarak kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi gerekir (Torgesen, 2002:16). Dunn (1990:15-16) öğrencilerin, öğrenme stillerine uygun güçlü yönlerin dikkate alınarak uygulama yapılan öğrenme-öğretme süreçlerinde her konuyu öğrenebileceklerini ifade etmektedir. Bireyleri birbirinden ayıran ve bireylerin karakteristik özelliklerini temelini oluşturan, yaşamın her anında davranışlarını etkileyen bir öğrenme stili vardır. Öğrenme stilleri, bireyin yeni bir öğrenme veya öğrendiği bilgileri hatırlamada kullandığı yöntemleri içermektedir (Boydak, 2008:1-3).

Bireylerin birbirinden farklı öğrenme stillerine sahip olduğu gibi, okuma stilleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Okuma stili, öğrencinin bireysel özelliklerine uygun okuma yöntemlerinin, bu yöntemde kullanılacak materyallerin ve etkinliklerin en iyi şekilde planladığı sürece odaklanarak okumayı ve okuduğunu anlamayı sağlar (Carbo, 2008:6). Okuma stilleriyle ilgili Amerika'da yapılan araştırmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma stiline önemli ölçüde global, dokunsal ve kinestetik olduğu ortaya çıkmıştır (Carbo, 1997c:38-42).

İlgili literatür incelendiğinde, okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili birçok benzer araştırma olmasına rağmen öğrenme stillerine göre yapılan araştırmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu araştırmada ilkokul

4.sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüne giderilmesinde öğrenme stiline belirlenmesinden sonra okuyacağı her bir metin carbo kaydedilmiş kitap yönteminin uygulandığı kulaklık aracılığıyla dinleme etkinliği, kelime tekrar tekniği uygulanması, kelime kutusu stratejisinin uygulandığı, dikte çalışması, kum havuzu etkinliği ve hikaye haritası yönteminin ise öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini pekiştirmede etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkacak veriler; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğrenme stillerinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkisinin nasıl olduğunu, sesli okuma okuma hatalarını nasıl düzelttiğini ve hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini nasıl geliştirdiğini açıklamaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Okuma güçlüğü olan bir ilkökul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemlerinin okuma güçlüğüne giderilmesinde ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkisi nedir?

1.4. Alt Problemler

Okuma güçlüğü olan bir ilkökul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline yönelik hazırlanan zenginleştirilmiş okuma etkinliklerinin:

- a) Kelime tanıma düzeyine etkisi nedir?
- b) Sesli okuma hatalarına etkisi nedir?
- c) Sesli okuma hızına etkisi nedir?
- d) Okuduğunu anlama düzeyine etkisi nedir?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2016-2017 Eğitim - Öğretim yılında Kdz. Ereğli Üveyikli İlkokulu'nda 4.sınıfta öğrenim gören okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile,
2. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanmış Türkçe dersi kitaplarındaki okuma metinleri ile,

3. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular sonuçlar ile,
4. Zenginleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmış okuma etkinlikleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma, yazılı metinlerden anlam inşa etme sürecidir (Anderson vd., 1985:18). Okuma öğrencilerin kazanmaları gereken en temel akademik beceridir. Bu beceri; okuyan bireylerin ön bilgilerini kullanarak, yazar ve okuyucu arasında etkili bir iletişimle, uygun yöntemlerin belirlendiği ve bir hedefe yönelik anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015:1).

Okuma Güçlüğü: Haris ve Sipay (1990) okuma güçlüğü tanımlarken “Okuma güçlüğü”, “Okuma bozukluğu” ve “Okuma yetersizliği” gibi kavramları kullanmıştır ve bu kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığını belirtmiştir. Okuma güçlüğü, okuma başarısının öğrencinin hem yaş düzeyinden hem de öğrenme kapasitesinde beklenenin altında olduğunu ve öğrencinin kültürel, dilsel ve eğitsel yaşantılarının birbirleri ile benzerlik göstermemesi şeklinde açıklamıştır. Başka bir tanımda ise okuma güçlüğü; öğrencinin takvim yaşı, belirlenen zeka düzeyi, yaşına uygun bir şekilde aldığı eğitim dikkate alındığında doğru bir biçimde akıcı okuma ve okuduğunu anlamada, beklenenin çok altında gösterilen okuma başarısı olarak ifade edilmektedir (APA, 1994).

Öğrenme Stili: Öğrenme stili, her bireyin bilgi ve becerileri nasıl kavradığını ve özümlediğini, her birey için farklı şekilde açıklar. Öğrenmede başarılı olunmasını sağlayan biyolojik ve deneysel özellikleri temsil etmektedir. Birçok elementin bir araya gelmesinden oluşan öğrenme stili; Dunn’ın 350.000’den fazla birey üzerinde yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenme stilleri; çevresel, duyuşsal, sosyal, fiziksel ve psikolojik faktörlerden oluşmaktadır (Dunn, 1984:11-17). Öğrenme stili bireyin öğrenmeye yönelik yaklaşımının veya nasıl daha iyi öğrendiklerini gösteren özelliklerinden oluşur. Kişinin ya da çocuğun öğrenmeyi nasıl kavradığını, içinde bulunduğu çevreyle nasıl bir etkileşim kurduğunu ve buna karşı nasıl tepkiler verdiğini göstermektedir (Şimşek, 2007:13).

Hikaye Haritası: Hikaye haritası, metinden seçilen hikaye unsurlarının birbirleri ile ilişkilerinin görsel olarak sunulmasını sağlamakta ve bireylerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yardımcı olmaktadır (Reutzel, 1985:400).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, okuma güçlüğü, okuma hataları, akıcı okuma, okuma güçlüğünün giderilmesi için kullanılan yöntemler, öğrenme, öğrenme stilleri ve okuma stilleri ile ilgili kavramlar açıklanacaktır.

2.1. Okuma

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te okuma sözcüğünü, "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak" biçiminde tanımlamıştır (TDK, 2017:1).

Okuma, tüm beceri ve ilkelerin en önemlisidir (Carbo, 2005:49). Anderson ve diğerleri (1985:17-18) okumayı, yazılı metinden anlam inşa etme süreci olarak tanımlamışlardır. Kelimeleri otomatik olarak doğru bir şekilde tanıma; anlamayı kolaylaştırır. Okuma, yazı dilini anlamlı bir şekilde yorumlamaktır. Kısacası, okuma; anlamaktır (Harris ve Sipay, 1990:10). Yazılı kaynaklardan yararlanarak zihnin gelişiminde konuşma ve yazma ile güç kazanan okuma, dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanmasının temelini oluşturur. Bu durum okumayı, öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir unsuru yapar (Sidekli, 2010:564).

Okuduğunu anlama; bilişsel becerilerin kullanılarak, sahip olunan eski bilgileri, grafik ve simgelerle bütünleştirip anlamlı bir sonuca ulaşma sürecidir. Bu sebeple okuyucu, yazarın aktarmayı amaçladığı anlamı yeniden yorumlayabilmek için, okuma sırasında, konuyla ilgili zihninde var olan eski bilgilerini ve görsellerini bütünleştirmelidir (Harris ve Sipay, 1990:10). Okuma, okuyucunun okuduğu metindeki bilgilerle, zihninde var olan bilgileri harmanlayarak yeni anlamlar oluşturduğu bir süreçtir. Başarılı okuyucular, metindikileri hızlı ve doğru bir şekilde algılayarak, bunları zihninde var olan eski bilgileri ile ustalıkla bütünleştirerek, bu süreci akıcı bir şekilde koordine edebilen kişilerdir (Anderson vd., 1985:8-22).

Okuryazar bir beynin, yazılı sözcüklerin tanınması için özel kalıplaşmış mekanizmalar barındırdığı tespit edilmiştir (Dehaene, 2014:19). 1892 yılında Fransız Nörolog Joseph-Jules Dejenire, beynin sol görsel bölgesinde küçük bir alanı etkileyen bozukluğun, okumada belirli bir bozulmaya yol açtığını tespit

etmiştir. Günümüzde modern beyin görüntüleme de bu bölgenin okuma için çok önemli olduğunu doğrulamaktadır. Dehaene, okuma için çok önemli olan bu bölgeyi “beynin posta kutusu” olarak ifade etmiştir. Dünya üzerinde yaşayan tüm insanların dili ne olursa olsun beyindeki bu bölge yazılı sözcüklere otomatik olarak cevap vermektedir. Bu alan saniyenin beşte birinden daha az bir süre içerisinde, bilinçli algı düzeyinin henüz oluşmadığı bu zaman diliminde, bir harfin boyutuna ve şekline bakılmaksızın bir harf dizisinin kimliğini çıkarmaktadır. Sonrasındaysa bu bilgiyi, geçici ve ön loblara dağılmış olan ve sırasıyla ses şablonuyla anlamı çözümleyen iki ana beyin bölgesi dizisine iletmektedir (Dehaene, 2014:80).

Ses farkındalığı, kelime tanıma, akıcı okuma, kelime bilgisi ve anlama yetkinliği, okuma başarısı için gerekli yeterliliklerdendir (National Reading Panel, 2000:2-3). Sözcük tanımlandıkça, fonolojik formlarıyla beraber okuyucunun kısa süreli belleğine yerleşir ve kullanıldıkları cümle içindeki anlamını okuyucuların zihninde oluşturmak için kısa süreli bellekte tutulur. Okuma sırasında okuyucunun önceden var olan bilgileriyle yeni bilgileri bütünleşmektedir. Bu sayede metin daha iyi anlaşılacaktır. Öğrencinin okuma becerisi olgunlaştıkça, tanıdığı kelimelerin sayısı artar böylece çocuğun okuma becerisi gelişmiş ve okuma hızı artmış olur. Yazıda sık sık görülen sözcükler, zamanla doğru ve otomatik olarak tanınır bu da çocuğun belleğine sürekli yeni kelimeler eklenmesini sağlar. Böylece çocuğun kelime tanıma işleminde bağımsız olabilmesi sağlanır (Harris ve Sipay, 1990:11).

Okuma sürecinde yazılar, zihinsel kavramlara dönüştürülür, anlamlandırılır ve beyinde yapılandırılır. Bu sebeple okuma, zihinsel gelişime en fazla katkı sağlayan öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır (Güneş, 2007:117-120). Yazılı kelimelerin işlenmesi gözlerimizde başlamaktadır. Gözlerimiz bir kelimenin üzerine odaklanır ve beynimiz de çaba harcamadan o kelimenin anlamına ve telaffuzuna ulaşmaya çalışır (Dehaene, 2014:27-28).

Üretime yönelik bir okumanın oluşabilmesi için aşağıdaki prensiplere uyulmalıdır (Anderson vd., 1985:28-29; Akyol, 2015:4-7):

- Okuma, anlam kurmaya yönelik olmalıdır.
- Okuma, akıcı bir şekilde yapılmalıdır.
- Okuma için uygun bir amaç ve yöntem belirlenmelidir.
- Çocuğun okumaya karşı istekliliği artırılmalıdır.
- Okuma hayatın her anında devam eden bir süreç olmalıdır.

Okuma ve yazma yeteneğinin ortaya çıktığı öğrenme sürecinde birçok problem ortaya çıkabilmektedir. Okuma güçlüğü olan bireyin zekası ve aldığı eğitim düşünüldüğünde istenilen düzeyin altında okuma becerisine sahip olmasıdır (Özkara, 2010:110). Okuma güçlüğü; zihinsel gelişimde herhangi bir problem yaşamamasına rağmen, okuma, yazılı anlatım, aritmetik ve diğer disiplinlerde görülen gelişimsel bir sorundur (Özdemir, 2013:61).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler; kelimeleri doğru tanımlayamamakta, oldukça yavaş ve hatalı okumakta ve okuduğunu anlayamamaktadırlar (Yılmaz, 2008a:327).

2.2. Okuma Güçlüğü

Okumayı öğrenmede başarısızlık, on yedinci yüzyılda tarihçiler, filozoflar ve devlet adamlarının okumada yaşanan zorluklar için mücadele ettikleri bir problem durumudur. Eğitimciler ise okuma problemlerini teşhis edebilecek yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamalarından dolayı okuma güçlüğü yaşayan bireyler için kullanılan tekniklerin gelişimini istenilen düzeye çıkaramamıştır. Okuma güçlüğünün bir eğitim problemi olarak tanımlanması, okuma güçlüklerinin giderilmesi açısından son derece önemlidir (Pelosi, 1977:79-80).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru doktorlar, eğitim durumu yüksek olan aileden gelen öğrencilerin okumayı öğrenmekte zorlandıklarını tanılamışlardır (Shaywitz, 2003:14). İngiliz hekim W. Pringle Morgan ise; 14 yaşındaki bir bireyin sağlıklı olmasına rağmen kelimeleri doğru okuyup yazamadığını tespit ettiğini, bu durumun kelimelerin görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklanabileceğini, okumanın özel bir öğrenme güçlüğünü

olduğunu ‘‘Konjenital Kelime K rl g ’’ adında yayınladığı raporunda belirtmiştir (Morgan, 1896:1378).

1925 yılında Samuel T. Orton ve arkadaşları da fiziksel olarak bir problemi olmayan ve normal bir zekaya sahip oldukları halde okuma ve yazmayı öğrenmede zorluk yaşıyan bireyler olduğunu tespit etmiştir. Bu problemin, bireylerin beyindeki görsel hafıza alanındaki işlev bozukluklarından kaynaklandığını ifade etmiştir (Orton,1925 :1928).

Okuma zorluğu veya bozukluğu; okuma g çl g  için eş anlamlı olarak kullanılabilmeyle birlikte, okuma becerisindeki veya stratejisindeki yetersizliği ifade ettiği gibi aynı zamanda hafif veya orta derecede güçlük anlamına da gelebilmektedir. Okuma g çl g  hem yaş hem de öğrenme potansiyelinin önemli  l de altında gelişim gösterme durumudur. Disleksi, beyin hasarını veya dokuların normal yapılarının bozulup normal fonksiyonları yapamayacak hale gelmesi sonucu; okuma yeterliliğinin kaybını, ciddi okuma yetersizliğini veya okuma eğitiminde gelişimsel başarısızlığın temsil etmekte ve aynı zamanda yaygın olarak okuma g çl g  ile de ifade edilmektedir (Harris ve Spay, 1990:153).

1970’lerde disleksinin, fonolojik işleme sürecinin eksikliğinden veya konuşulan kelimelerin farklı seslerle olduğunun farkına varmanın zorluğundan ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Disleksiden etkilenen kişiler sesleri yazılı kelimeleri oluşturan görsel harflerle ilişkilendirmekte güçlük çekmektedirler. Yapılan çalışmalarda, ilkokul çağındaki öğrencilerin okuma başarısının en kuvvetli belirleyicisinin fonolojik farkındalık olduğu anlaşılmıştır (Habib, 2000:2381-2382). Fonolojik farkındalık eğitiminin okuma g çl g  yaşıyan öğrenciler için kod çözme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Alexander vd., 1991:193-206).

Öğrencilerin kelime tanıma becerisini, anlamsız kelimeleri okuma yetenekleri ile  l lmektedir. Fonolojik şifre çözme, çocukların harf ve sesi eşleştirme becerisidir. Okuyucu kelimenin tam anlamıyla ses yapısına girerek sesli olarak okuyabilmeleridir (Shaywitz, 2003:133-134). Okuma g çl g  olan öğrencilerin harf ve ses ilişkisini kavrayamadıkları için başarısız oldukları tespit

edilmiştir (Kochnowe vd. 1983:348-349). Kelime tanıma becerisi gelişmemiş olan bireyler, okuduklarını anlamada problem yaşamaktadırlar (Torgesen, 2002:13; Cain, 2010:8).

Eğitim psikologları okuma güçlüğüne ciddi bir problem olduğunu, tıpçılar ve psikologlar da disleksinin genetik olarak nesillere aktarımının gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Disleksi, genetik veya kalıtsal sebeplerle beyinde oluşan okuma ile ilgili işlev bozukluklarının dil yetersizliğiyle birleşmesi sonucu yetersiz okuma olarak ortaya çıkma durumudur (Harris ve Spay, 1990:155). Disleksi kavramı; bir bireyin yaşı, zekası ve eğitim düzeyi düşünüldüğünde istenilen düzeyin altında okuma sırasında başarısızlık göstermesidir (Shaywitz, 2003:136).

Shaywitz (2003:135)'e göre bir çocuğa disleksi tanısı konulabilmesi için aşağıdaki belirtilerin görülmesi gerekir:

- Kelimeleri okumada zorluk yaşama,
- Anlamsız veya tanıdık olmayan kelimeleri çözmede zorlanma,
- Metni sesli okurken hatalı ve güçle okuma,
- Yavaş okuma ve
- Kötü telaffuzlu okuma.

Reid (2005:22)'e göre ise;

- Kısa ve uzun süreli belleğin etkin bir şekilde kullanılmasındaki güçlükler,
- Bilginin hızla işlenmesindeki zorluklar,
- Fonolojik kelime tanıma becerisindeki yetersizlikler,
- Kelime tanıma sürecinde otomatiklik gelişimindeki zorluklar,
- Bilişsel stratejilerin kullanılmasındaki güçlükler,

dislekside okuryazarlık sürecinde yaşanan güçlükler yanında diğer özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireylerin okuma sürecinde başarılı olabilmesi için zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim düzeyinin sağlıklı bir yapıda olması ve yaşadığı çevresindeki etkileşime bağlıdır. Bireyin doğuştan gelen veya sonradan oluşan problemleri, okumayı öğrenebilmesini engelleyebilmektedir (Razon,1980:74).

Akyol (2015: 48-49)'a göre yetersiz okuyucuların bazı özellikleri şu şekildedir:

- Konuyla alakalı olan tecrübelerini okuma sırasında ortaya koyamazlar.
- Metni okuduklarında anlayıp anlamadıklarını kontrol edemez, öğretmene ve bir yetişkine sorma veya sözlükten bilmediği kelimeleri bulma gibi yardımcı stratejileri uygulayamazlar.
- Metinlerdeki tutarsızlıkları fark edemezler.
- Okumanın kendisine bir yararı olmadığı düşünür ve okumaktan çabuk vazgeçerler.
- Sadece kelimeleri seslendirdiği için kelimeleri anlamlandırmaktan uzaklaşırlar.
- Okumada zorlanması ve okuduğunu anlamaması sınavlarda başarısız olmasına neden olur.
- Akıcı ve doğru okuyan öğrencilere göre tahmin yetenekleri oldukça düşüktür.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerde görülen okuma hataları Koçer (2012:3)'e göre:

1. Okuma sırasında yerine kaybederek başka bir satıra geçer.
2. Okumada akranlarına göre hız ve doğru okuma bakımından oldukça geridir.

3. Okumada harfleri karıştırarak yanlış okuma yapar.
4. Harfin şeklini sesiyle eşleştiremez.
5. Kelimeleri hecelemede ve harflerine ayırmada güçlük çeker.
6. Kendi düzeyine uygun bir metni okuduktan sonra parçayı anlamakta güçlük yaşar. Başkası okurken dinleyerek metni kavramaları kolaylaşır.
7. Sesli okumalarda çok fazla hata yapmaktadırlar ve hataları genel olarak atlama, ekleme ve kelimenin yanlış okunmasıdır.
8. Akranlarına göre okuma sürecine geç kavrar.

Okuma güçlüğü yaşayan bireyler okul ve günlük hayatlarında başarısını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu yüzden erken tanımlama önemlidir (Çayır ve Balcı, 2017:458-459). Okulun ilk yıllarında okumayı öğrenemeyen her çocuğun belirlenip tedavi edildiğinden emin olmamız gerekmektedir. Bireylerin okuma başarısızlığını gidermek mümkündür ancak bunu yapmak için önce okuma güçlüğü olan öğrenciler belirlenmelidir. Okuma güçlüğü tanısı erken yapılan öğrencilerin başarısının daha iyi olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur. (Torgesen, 2002:16-17; Shaywitz, 2003:141). Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için duygusal yönler genellikle eğitimciler ve araştırmacılar tarafından göz ardı edilmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, duygusal gereksinimlerini de dikkate alındığında okumada başarılı oldukları görülmektedir (Sakari, 1997:295-296).

2.3. Okuma Hataları

Bu bölümde literatürde yer alan sesli okuma çalışmaları esnasında yapılan okuma hatası türlerine yer verilmiştir.

2.3.1. Atlama

Öğrenciler okurken sesleri, kelimelerin tamamını veya bir kısmını, kelime gruplarını, yazılı satırları atlayabilirler. Atlamalar kasıtlı, yanlışlıkla olabilir, görsel bir problem veya dikkatsizlik yüzünden atlamalar yapılabilir (Harris ve Sipay, 1990:213-214). Kelime atlama iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler

kelime atlama hatalarını bilinçli ve bilinçsiz olmak üzere iki farklı şekilde yapmaktadırlar. Bilinçsiz yapılan kelime atlama hataları daha çok karşılaşılan hata türüdür, bunun dışında çok karşılaşılan bir sesli okuma hata türü olduğu söylenemez (Goodman ve Gollasch,1982). Bütün yazılı satırların kaçırılması, öğrencinin sayfadaki yerini korumada güçlük çektiğini gösterir. Bunun gibi durumlarda, çocuğun bir işaretleyici kullanmasını sağlamak bu sorunu ortadan kaldıracaktır (Harris ve Sipay, 1990:213-214). Ekwall ve Shanker atlamayı; bilerek atlama ve bilmeyerek atlama olarak iki türe ayırmışlardır. Ayrıca bir sözcükten vazgeçmenin bir eksiklik olduğunu da dile getirmişlerdir (Ekwall ve Shanker, 1988:417).

Çok fazla kelime atlama hatası görülen okuma çalışmalarında;

- Öğrencilerin atlamalarına dikkat edilmeli ve doğru okumanın gerekliliği öğretilmelidir.
- Bir öğrencinin sesli okuma çalışmasını kaydedilmesi ve atlanan tüm kelimeler işaretlenmesi; daha sonra okuma çalışması öğrenciye dinletilerek sesli okuma hataları üzerine konuşulmalıdır.

2.3.2. Ekleme

Öğrencilerin okuma sırasında, yazılı materyalde olmayan sesleri, heceleri veya kelimeleri eklemesi durumudur. Yazılı materyal okunurken çok fazla ekleme hatası yapılmazsa metnin de anlamı bozulmaz (Harris ve Sipay, 1990:213-214). Yapılan okuma çalışmalarında eklemeler az sayıdaysa ve anlamı da etkilemiyorsa endişelenmeyi gerektirecek bir durum değildir; ancak eklemeler fazla ve gereksiz bir biçimde yapılıyorsa, aynı zamanda anlama süreci de bundan olumsuz yönde etkileniyorsa öğrencinin dikkati bu konuya çekilmelidir (Akyol, 2015: 233).

Eklemeler, anlama yetersizliği, dikkatsizlik ve sözel dil yeteneğinin okuma becerisini aşması gibi durumlarda ortaya çıkabilir. Çok sık olmadığı sürece bu tür hataları görmezden gelmek en iyisi olabilir. Eklemeler anlamlı olmadığı yani metnin anlamını bozduğu durumlarda öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi de azalacaktır (Ekwall ve Shanker, 1988:418).

2.3.3. Ters Çevirmeler

İlkokulun ilk yıllarında özellikle öğrenciler tarafından bu sesli okuma hata türü sıklıkla yapılmaktadır. Ters çevirmeler, karşımıza iki farklı şekilde çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; harflerin yerlerinin karıştırılarak söylenmesi, (en yaygın olarak “b” yerine “d” söylenmesi), ikincisi ise kelimenin tamamının (“gel” yerine “leg”) ya da yalnızca baş harflerin (“bal” yerinde “dal”) ters çevrilerek söylenmesidir. Ters çevirme hataları okuduğunu anlamada karşılaşılan güçlükler açısından önem taşır; çünkü kelimeler ters çevrilince anlamda değişiklikler olmaktadır (Harris ve Sipay, 1990:214-477). Akyol (2015:33), ters çevirmelerin 7 yaşından sonra da devam etmesi durumunda sorunu dikkatle incelemek gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğrencilerde ters çevirme hatalarını önlemek için yön çalışmaları yapmanın faydalı olabileceğini dile getirmiştir.

Ters okumanın sebeplerinden biri de, kelimelerin veya harflerin görüntüsünün beyne karışık bir şekilde ulaşmasına neden olan bir tür nörolojik işlev bozukluğu olabilir (Ekwall ve Shanker, 1988:420). Bu nedenle öğrencilerin tıbbi kontrolleri sağlanarak eğitim sürecine devam edilmelidir.

2.3.4. Tekrarlar

Doğru veya yanlış bölünmüş heceler, seslerin birleşiminden oluşan rastgele kelime parçaları, tek kelime veya kelime grupları tekrarlanabilir. Heceler, tek kelime veya kelime grupları tekrarlanabilir. Çoğu puanlama sisteminde, iki kelimenin tekrarı hata olarak görülmez. Yanlış okunan kelimeyi düzeltmek, kelimeyi doğru okuyup anlamlandırabilmek, kelimeyi tanımaya ya da çözmeye çalışırken zaman kazanmak amacıyla tekrarlamalar yapılabilir. Olası sebeplerden herhangi birinin, sıkça ortaya çıkması, okuma materyalinin öğrencinin düzeyine göre çok zor olduğunun bir göstergesi olabilir. Bazı öğrencilerin okuması, sık tekrarlar yüzünden bozulabilir. Bu durumda öğrencilerin sinirlenmesine yol açar, bunun yanında sesli okuma sırasında öğrencinin sinirlenmesi de tekrarlara sebep olabilir. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttıkça, tereddütleri ve tekrarları da azalır. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirmek amacıyla, metin seçimlerinde kolay olanlara öncelik verilip daha sonra zor olan metinlere geçilmelidir. Ayrıca okuma sırasında teşvik ve övgü de öğrenciyi kendine olan

güveninin artmasında faydalı olacaktır (Harris ve Sipay, 1990:214,479-480). Ekwall ve Shanker, öğrencilerin kelime tanıma ve kelime analiz becerilerinin zayıf olmasının tekrarlara sebep olabileceğini söylemişlerdir (Ekwall ve Shanker, 1988:422). Akyol (2015:234)'da “tekrarların nedenleri arasında kelime tanıma becerisinin yetersiz olması olabilir” Ekwall ve Shanker'ın düşüncesini desteklemiştir.

2.3.5. Telaffuz Hataları

Telaffuz hataları; yetersiz kelime tanıma, bağlam ipuçlarının yetersiz kullanımı, zayıf kod çözme becerileri, kelimelerin başlangıç öğelerine aşırı güvenme, bağlamda aşırılık veya kelime bölümlerine dikkatsizlik nedeniyle olabilir. Anlamsal veya söz dizimsel olarak uygun olmayan cevaplar öğrencinin bağlam veya dil ipuçlarını kullanmadığını gösterir. Telaffuz hatalarının, kelimeyi tanıma veya çözme becerisinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için, yanlış yazılan kelime çocuğa söylenerek telaffuz etmesi istenmelidir. Çocuğun girişimi başarısız olursa, çocuğun bir şifre çözme sorunu olduğu ya da gerekli kod çözme becerisine sahip olmadığı sonucunu ortaya konabilir. Buna ek olarak bu becerilere sahip olduğu halde kullanmaya gönülsüz olduğu da düşünülebilir. Burada yapmamız gereken öğrencinin öz güvenini arttırmak ve onu okumaya cesaretlendirmektir (Harris ve Sipay, 1990:212).

2.3.6. Yanlış Okuma

Yazılı metinlerde genellikle hatalar kelime tanıma problemi ile ilgilidir. Bazı okuyucular, bir kelimenin ilk veya bir iki harfini gözlemleyip geri kalanı için tahmin veya çıkarımda bulunurlar. Başarılı okuyucular, şaşırtıcı bir şekilde bu stratejiyi kullanmada başarılı olurlar; çünkü önceden sahip oldukları bilgiler, kelimeleri önceden tahmin etmelerine olanak tanır. Okumada daha az tecrübeli öğrenciler ve dil yeteneği sınırlı olan yetişkinler de bu tekniği kullanmaya çalışır, ancak tahminleri çoğu zaman doğru olmayabilir. Bu nedenle de daha sık yanlış okuma yaparlar. Kelimelerin ortası ve sonundaki hatalar, başlangıçtaki hatalardan daha yaygındır. Kelimelerin orta bölümü özellikle yanlış okunmaya eğilimlidir. Öğrenciyi yüksek sesle okuyup, şifre çözmeye teşvik etmek ve öğrencini dikkatini yanlış okuduğu bölüme odaklamak da yanlış okuma sorununu ortadan kaldırmaya

yardımcı olabilir (Harris ve Sipay, 1990:212). Sık yapılan yanlış okuma hataları, materyalin okuyucu için çok zor olduğunu veya kelime tanımayı izlemek için okuyucu tarafından bağlam kullanılmadığını gösterebilir. Zayıf okuyucuların bir kısmı, bağlam ipuçlarını kullanma konusunda yönergelerden ve yönlendirmeli uygulamalardan yararlanabilirler (Harris ve Sipay, 1990:477.).

Okumaya yeni başlayan bireyler, okuma sırasında çok fazla kelime tanıma hatası yapmaktadır. Bazı okuyucular, metinlerdeki kelimeleri doğru okur; fakat doğru okuma çabası için harcadığı bilişsel çaba, anlamının önüne geçmektedir. Kelimeleri doğru ve çaba harcamadan tanıyıp okur; fakat okunuşlarına uygun ve anlamlı ifade ekleyecek şekilde bir araya getiremezler. Bu sebeple bireylerde zayıf anlama, okuma heyecanı eksikliği ve kişisel bir başarısızlık hissi meydana getirmektedir (Rasinski, 2006:704).

Ekwall ve Shanker'a göre sesli okumada yapılan hataları aşağıda belirtildiği gibi giderilebilir:

1. Öğrencinin sesli okuma hatalarını kodlanmalıdır.
2. Ardından her hata türünü öğrenci ile birlikte konuşulmalıdır.
3. Öğrenciden metni, tek bir hata olmadan okuyana kadar üzerinde çalışmasını istenmelidir.
4. Öğrencinin okuma hatalarını belirlenmelidir. Ayrıca, metnin her uygulandığında hataların sayısını ve dakika başına düşen kelime sayısını gösteren bir grafik oluşturulmalıdır. Bu grafik, öğrencinin hem okuma hızında hem de toplam hata sayısındaki ilerlemeyi görmesine yardımcı olacaktır (Ekwall ve Shanker, 1988:417-418).

2.4. Akıcı Okuma

Okuma alanında yapılan araştırmalar anahtar bir kavram olan akıcı okuma, literatürde okumanın geliştirilmesi konusunda ilk ortaya çıkan kavramlardan biridir (Cattell, 1886:63-65). LaBerge ve Samuels (1974:295-296), okumanın alt bileşenlerinde harf-ses eşleştirme ve kelime tanıma ustalaşmanın, akıcı okumaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara

göre sesli okuman tanımlanırken akıcı okumanın gerekliliğinin vurgulandığı görülmüştür (Allington, 1983:556-561). Akıcı okuma, “nitelikli okumanın kritik bir bileşeni”dir (National Reading Panel,2000:2-3). Bu nedenle akıcı okumayı geliştirmek okumanın önemli konularından biridir. Akıcı okuma, kelime tanıma ve okuduğunu anlama için bir köprü görevi görmektedir (Edward vd., 2014:137). Okumayı öğretmenin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin akıcı okuma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktır (Yıldırım vd.,2015:252-254). Etkili okuyucular yetiştirmek için akıcı okumayı geliştirme yönünde küçük bir adım atmasına rağmen doğru yönde atılmış bir adımdır (Allington, 1983:556-561).

Akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarı yapılmayan, heceleme ve gereksiz duruşlardan uzak, anlama uygun bir şekilde okuma biçimidir (Akyol, 2015:4-5). Öğrenciler kelimeleri, cümleleri ve paragrafları akıcı bir şekilde okuduklarında metni daha iyi kavramaktadırlar (Edward vd., 2014:137).

Akıcı okuma konusunda yapılan tanımlar incelendiğinde, akıcı bir okumada doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini bir arada kullanarak okunulan metni anlamlandırmasına katkı sağlar. Bu beceriler sayesinde sesli okuma sırasında kelimeleri kolayca tanıyabilme, uygun bir hız ve tonlamayla okuma, metindeki cümleleri sözdizimi ve anlamsal bakımından uygun bölümlere ayırarak okuma şeklidir (Yıldırım vd., 2013:264).

Akıcı okuma, her bir kelimenin hızlı bir şekilde tanınması, sesli olarak söylenmesi ve okunan cümlelerin anlaşılmasını kapsar. Öğrencinin hızlı bir şekilde okurken noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun bir ifade ile okuması, akıcı okumanın önemli göstergelerdendir (Bender, 2012:192). Okuyucuların metinleri zorlanmadan rahat ve etkili bir şekilde ve anlam ifade eder biçimde okumalarına akıcı okuma becerisine sahip oldukları anlamına gelir. Bu becerilerden yoksun bireyler, bilişsel enerjilerinin birçoğunu kelimeleri tanımaya harcadıklarından metnin anlamına ulaşmakta güçlük çekmektedirler (Rasinski, 2010a:31-32).

Bir okuyucu da akıcı okuma gelişmediyse, kelimeleri çözme süreci uzar ve metnin anlamını oluşturmak için yetersiz kalır. Bireylerin okuma akıcılığı ve

okuduğunu anlama arasında net bir ilişki olduğunu gösteren önemli kanıtlar bulunmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005:511).

Akıcı okumanın bir parçası olan kelime tanıma becerisi, okuduğunu anlamak için bir köprü oluşturmaktadır (Pikulski ve Chard,2005:514). Kelime tanımlama otomatikliği, okuma akıcılığının tanımlayıcı bir özelliğidir (Kamil vd. 2011:291). Okumada akıcılığın temelinde hız, doğruluk ve uygun bir ifade bulunur. Bu üç kavramın birleşiminden akıcılık meydana gelir (Lonigan ve Shanahan, 2009:3; Kamil vd. 2011:287).

Akyol (2014:88)'a göre okuma hızını arttırmak için:

1. Okuma materyalleri okuyucuların ilgilerine göre belirlenmelidir.
2. Okuyucu en uygun zamanı seçerek evde 15-20 dakika düzenli olarak okuma çalışmalıdır.
3. Genelde günün erken saatlerinde okuma çalışmaları yapılmalıdır.
4. Okuma için uygun ortamlar seçilmeli.
5. Okuma materyalinin neden okunduğuna ilişkin amaç oluşturulmalı.
6. Okuyucu hızlı okuma konusunda cesaretlendirilmeli ve normal okumasından daha hızlı okumaya yönlendirilmelidir.
7. Her okuma sırasında okuma hızı ölçülmelidir.
8. Okunan metinde ne anlatıldığı sorgulanmalıdır.
9. Okunulan metinlerden çıkarımlar yapılmalı.
10. Okuma çalışmaları düzenli şekilde devam ettikçe, okuma materyalinin seviyesi arttırılmalıdır. Düzenli bir şekilde 6-8 hafta devam ettiğinde istenilen düzeye ulaşılabilir.

Akıcı okuma öğretimi yapılırken hızlı okumanın akıcı okuma olmadığı unutulmamalıdır. Akıcı okumayı ilerletebilmek için öğrenciye doğru model olunarak okunan bilgeleri tartışabilmek önemlidir. Okuma öğretiminin asıl amacı

“akıcı ve anlaşılır” bir şekilde okumadır. Akıcı okuma becerisine sahip olan bir öğrenci, okuma hızını materyalin zorluk seviyesine ve ulaşmak istediği bilgiye göre belirleyebilen okuyucudur (Akyol, 2015:88).

Öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek için akıcı olmalarına yardımcı olacak yöntem veya yöntemlerle okuma çalışmaları yapılmalıdır. Bir öğrenci kelimeleri akıcı bir şekilde kolayca okuyabilir ve buna bağlı okunan her şeyi rahatlıkla anlayabilir (Carbo, 1996b:87). Akıcı okuma öğretimi hızlı, doğru ve iyi ifade ile okuma becerisini kazanmak için son derece önemlidir (Carbo, 2005:48).

Carbo (2013b:3)’ya göre öğrencilerin okuma düzeylerinin hızlarını arttırmak için:

1. Öğrenciler okuma stilleriyle eşleştirilmeli,
2. Etkili okuma uygulamaları hızla arttırılmalı,
3. Etkisiz okuma uygulamaları büyük ölçüde azaltılmalı.

Rasinski (2006:704)’de, akıcı okumanın üç kritik yönü olduğunu belirtmiştir. Birincisi akıcı okuyucular öncelikle metin içindeki kelimeleri doğru bir şekilde okurlar; ikincisi, kelime tanımaya bilişsel olarak çok fazla çaba göstermedikleri için anlam kurmada zorluk yaşamazlar; üçüncüsü ise sesli olarak okurken prozodik, uygun bir hız ve ifade ile okurlar. Sesli okumada ifade, okuyucuların metni anlama süreci için oldukça önemlidir. Akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştirmede prozodi önemlidir. Türkiye’de yapılan okuma becerileri üzerine yapılan çalışmaların bir derlemesi, pek çok çalışmanın prozodik özelliklere odaklanmadığını göstermektedir. Ayrıca, prozodik beceriler çoğunlukla müzik sınıfıyla bağlantılıdır ve her zaman bir okuma becerisi olarak vurgulanmamaktadır (Yıldız vd., 2009:355).

2.4.1.Prozodik okuma

Akıcı sesli okuma, genellikle pürüzsüz ve etkileyici okuma olarak tanımlanır (Schreiber,1991:161). Prozodi veya okumada etkileycilik, akıcı okumanın diğer bir unsurudur (Rasinski, 2014:6). Okuma akıcılığı, okuma hızının

ve kelime tanımının yanı sıra etkili bir ifade ile metni yorumlayabilme becerisi olan prozodik okumayı da kapsamaktadır (Akyol vd., 2014:12).

Prozodi, konuşmanın ritmik ve tonal özelliklerini tanımlayan dil bilimsel bir terimdir (Allington,1983:2-7; Dowhover, 1991:166; Schreiber, 1980:180). Başaran (2013:2280)'a göre prozodi metni doğal bir sesle ahenkli olarak okumadır. Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkıda bulunan vurgulama, tonlama, zamanlama (kelimeyi sesli okuma zamanı) ve duraklama gibi bir dizi özelliklerden oluşmaktadır. Buna ek olarak prozodik okuma, metnin sözdizimsel yapısına göre kelime gruplarını uygun ve anlamlı bir şekilde birimlere ayırmayı içermektedir (Kuhn ve Stahl, 2004:5).

Okuyucu, yazarın amacını ve anlamını yansıtan uygun bir ifadeyle bir şeyler okumak için metnin kendisini kavramış, anlamış olmalıdır. Okuyucu, uygun ifadeyle sesli olarak okurken, anlamı genişletmek için çeşitli prozodik unsurları (gürlük, tonlama, vurgu vb.) kullanarak okuduğunu anlama becerisini geliştirebilir (Rasinski, 2014:4).

Okuma güçlüğü olan okuyucular genellikle uygun bir ifade ile okuyamamakta ya da monoton bir şekilde okuma yapmaktadırlar. Prozodi ve okuduğunu anlama, karşılıklı bir ilişki içinde olduğu için prozodi akıcı okuma eğitimi için önemli bir odak noktasıdır. Prozodi, sesli okumada okuyucunun okuduğunu anlamasında ipuçları verir. Dinleyicinin de dinlediğini anlama becerisini geliştirir (Hudson vd., 2005:704-707).

Akıcı okumayla anlama arasında prozodinin tam olarak nerede olacağı konusunda net olarak bir ifade bulunmamaktadır (Hudson vd., 2005:702; Baştuğ ve Keskin, 2012). Çetinkaya ve diğerleri (2016:817) tarafından yapılan çalışmada ise, prozodik okumanın kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasındaki aracılık etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre prozodik okumanın kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasında olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Prozodi, okuyucunun metni anladığının temel göstergelerinden birini oluşturmaktadır (Başaran, 2013:2280).

Öğrencilerin prozodik okuma becerisini kazanabilmeleri uygun örneklere ihtiyaçları vardır. Bu örnekler sunulduğunda da prozodik okuma becerilerini geliştirme eğiliminde olmaları beklenir (Keskin vd., 2013:174).

Prozodoyi etkileyebilecek bazı faktörler vardır. Bunlar okurun ön yaşantıları, metnin okunabilirlik düzeyi, metnin yapısı, okuyucunun okuma amacı ve sosyoekonomik durumu olarak sıralanabilir (Başaran, 2013:2280).

Prozodiyi oluşturan özellikler incelediğinde, prozodinin akıcı okumanın gelişimi için oynadığı önemli rolü ve bu özelliklerin bir metinden anlamı oluşturmaya kolayca katkı sağladığı söylenebilir (Kuhn ve Stahl, 2004:5).

2.5. Akıcı Okumayı Geliştirme Stratejileri

Bu bölümde akıcı okumayı geliştirmede kullanılan stratejiler açıklanmaktadır.

2.5.1. Tekrarlayıcı Okuma

Okuma güçlüklerinin giderilmesinde oldukça sık kullanılan bir yöntemdir. Sistemli bir şekilde uygulanacak bu yöntemle öğrencinin okuma hataları azaltılarak, okuduğunu anlaması geliştirilebilir. Tekrarlayıcı okuma; okuma güçlüğü olan öğrencilere, metinlerin, bir yetişkinin gözetiminde, kolaydan zora doğru, birkaç kere tekrar edilerek okutulmasıdır (Yılmaz ve Köksal, 2008b: 52).

Metnin akıcı bir şekilde okunana kadar tekrar edilerek gerçekleştirilen okuma türü tekrarlayıcı okumadır. Bu tür okuma, okuma güçlüğü çeken öğrenciler için kullanmak faydalı olacaktır. Öğrencilerin en çok karıştırdıkları kelimelerin doğru olarak öğrenilmesinde katkı sağlamaktadır (Akyol, 2015: 86). Tekrarlayıcı okuma, okuma akıcılığını ve anlama yeteneğini artırmak için tasarlanmış bir yöntemdir (Therrien, 2004:252). Her türlü hatayı düzeltmek için en etkili yöntemlerden biridir (Ekwall ve Shanker, 1988:418). Bu yöntemle özellikle özel öğrenme problemleri olan öğrenciler için daha uygun ve yararlıdır (Samuels, 1979:403).

Tekrarlayıcı okuma yöntemi iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Birincisinde; öğrenci, metni görür, diğer bir okuyucudan dinler ve hemen ardından kendi okur. İkincisinde ise öğrenci, metni belli bir hıza ulaşıncaya kadar okumaya devam eder (Carbo, 1996b: 87).

Tekrarlayıcı okuma yönteminde, akıcı okumayı geliştirmek için metinler, öğrencinin düzeyine uygun olacak şekilde özenle seçilmelidir. Öğrencinin düzeyinin üstündeki metinler, okuma hızını arttırmamakla birlikte çocuğun okumaya karşı olumsuz tutum takınmasına da neden olabilir. Okuma hızını ve akıcılığını arttırmada, şiirlerin önemi yüksektir. Bu açıdan bakıldığında, okullarda şiir günleri düzenleyerek, öğrencilerin ezberledikleri şiirleri burada okumaları için cesaretlendirmek ve ödüllendirmek, okuma hızının ve akıcılığının artırılması adına faydalı bir etkinlik olacaktır (Akyol, 2015: 86).

Tekrarlayıcı okuma, kelimelerin doğru okunması dikkate alınarak, bir metnin, öğrenciye belirli bir akıcılık derecesine ulaşıncaya kadar okutulması yöntemidir. Okuyucular da tıpkı müzisyenler veya sporcular gibi alanlarında kendilerini geliştirebilmek için pratik yapmalıdırlar. Tekrarlı okuma aktivitesi basit gibi görünse de etkileri oldukça güçlüdür (Rasinski vd., 2010b:122-123).

Tekrarlanan okumanın temel amacı akıcılık oluşturmaktır. Akıcılığı gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlamak önemlidir. Amerika'da yapılan bir araştırmada akıcılık, kelime tanıma ve okuma hızı hassasiyeti olmak üzere iki bileşene ayrılmıştır. Her iki bileşen de önemli olmakla birlikte, akıcılık oluşturmak için hız daha çok vurgulanmıştır. Tekrarlayıcı okuma yöntemi, okumada akıcılık oluşturmak için daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Samuels, 1979:405).

Carbo, tekrarlayıcı okumanın uygulanışını şöyle bir örnekle açıklamıştır. İlk aşamada öğretmen metni yüksek sesle okurken öğrenci metni takip eder. İkinci aşamada ise öğretmen ilk cümleyi yüksek sesle okur, hemen ardından öğrenci aynı cümleyi sesli bir şekilde tekrar okur. Bu işlem metin tamamlanıncaya kadar devam eder (Carbo, 1996b: 85). Tekrarlayıcı okuma çalışmaları, sesli veya sessiz olarak yapılabilir. Tekrarlayıcı okuma sırasında, ses desteği kullanılıyorsa öğrenci, kaydedilmiş anlatımı kulaklıkla dinlerken aynı zamanda sessiz okuma yapılmalıdır.

Birkaç tekrar sonrasında, ses desteği artık gerekli olmayacak ve öğrenci metni yardım almadan okuyabilir duruma gelecektir (Samuels, 1979:405-406).

Tekrarlı okumalarda öğrenci, yaklaşık olarak 200 kelimedenden oluşan bir metni ses kaydından dinlerken aynı zamanda sessiz okuyarak takip eder. Öğrenci okumaya hazır olduktan sonra, okuma süresi ve okuma sırasında yapılan hatalar not edilir. Öğrenci tarafından dakikada okunan kelime sayısı en az 85 olana kadar bu süreç devam eder. Hedefe ulaşıldıktan sonra öğrenci yeni bir metne geçebilir (Edward vd., 2014: 137).

2.5.2. Okuyucu Tiyatroları Oluşturmak

Okuyucu tiyatroları; okuyucunun karakterleri hayata geçirmek için sesini değiştirerek kullandığı, yorumlayıcı bir okuma aktivitesidir. Geleneksel tiyatronun aksine, okuyucu tiyatroları kostüm, sahne ya da dekor gerektirmez. Okuyucu tiyatrolarında okuyucunun hedefi, metni etkili bir şekilde ve yüksek sesle okumaktır. Böylece okuyucu, izleyiciye eylemi görselleştirmiş olur (Martinez vd.,1998:326).

Rasinski ve Martinez yaptıkları bir çalışmada aynı metinle, tiyatroyla ve tiyatro olmaksızın okuma çalışması yapan iki grubun okuma başarılarını inceleyerek karşılaştırmışlardır. On haftalık uygulama sonucunda, tiyatro uygulanan gruptakiler, dakikada ortalama 17 kelime okuyabilirken, tiyatro uygulanmayan gruptakilerin ise dakikada 7 kelimedenden daha az okudukları görülmüştür (Rasinski, 2003: 118-119).

Okuyucu tiyatrosunun, öğrencilerin anlamlı ve akıcı okumalarını geliştirmede mükemmel bir yol olduğunu savunan Martinez, okuyucu tiyatroları ile ilgili yapılan; günlük okuma tiyatroları içeren, ikinci sınıf öğrencilerine on hafta uygulanan ve öğrencilerin sözlü okuma akıcılığını arttırmayı amaçlayan çalışmada; çalışmadaki uygulamaların “tiyatro” şeklinde olmasından dolayı, uygulama sonunda çalışmanın uygulandığı öğrencilerin anlamlı ve akıcı okuma seviyelerinin, diğer sınıflardaki öğrencilere oranla önemli ölçüde geliştiğini uygulamanın son derece eğlenceli geçtiğini belirtmiştir (Martinez vd.,1998:326-327).

2.5.3. Eşli (İkili) Okuma

Eşli okuma, iki okuyucuyu içeren, destekleme amaçlanmış bir okuma biçimidir. Okuma konusunda çocuktan daha deneyimli bir kişinin ya da eğitim düzeyinin daha yüksek bir gönüllünün desteği ile yapılan okumadır. Eşli okumada eş seçimi yapılırken, çocuktan daha iyi okuyabilen bir akran, ailesinden biri ya da öğretmeni desteğe ihtiyaç duyan çocukla çalışabilir. Çalışmaya başlamadan önce bir kitap seçilmelidir. Metnin, öğrencinin okumaktan haz duyacağı bir kitap olması faydalı olacaktır. (Rasinski, 2003: 35-36; Topping, 1998:43; Akyol, 2015: 87).

Eşli okuma sınıf içerisinde uygulanırken, iyi okuyabilen ve okumakta güçlük çeken öğrenciler birbirleriyle eşleştirilir. Eşler sesli bir şekilde birbirlerine yardımcı olarak metni okumaktadırlar (Bender, 2012:194). İki öğrenci sırayla bir metin veya öykü okumayı seçerler. Öğretmenler, öğrencileri benzer konulu metin seçerler veya öğrencilerin ortak ilgi alanlarına göre eşleştirebilir. Öğrencilere eşlerini destekleme ve değerlendirmeye yönelik yönergeler verilebilir (Carbo, 1996b:85).

Öğretmen ve öğrenci, öğrenci tarafından seçilen bir metni okumak üzere yan yana oturur. Metnin, öğrencinin okumaktan haz duyacağı bir kitap olması faydalı olacaktır. Eşli okumada, her iki okuyucu da metni 10-20 dakika birlikte yüksek sesle okur. Okumaya başlamadan önce başlıklar ve görseller çocukla birlikte incelenmelidir. Daha sonra çocuğun düzeyine uygun bir hızda beraber sesli okumaya başlanmalıdır. Eğer çalışma sırasında çocuk kendi okumak isterse buna izin verilmelidir. Okuma sırasında, öğretmen öğrencinin okuma akıcılığına uyacak şekilde sesini ayarlamalıdır. Çocuğun okuyamadığı veya durakladığı yerlerde dört beş saniye beklenmeli ve hemen yardım ederek okuma işi birlikte yürütülmelidir. Öğrenci bir kelimeyle uğraştığında, öğretmen doğru telaffuzu çabucak vermeli ve okuma akıcılığının bozulmasını önlemeye çalışmalıdır. Öğretmen aynı zamanda öğrencinin, okuma hızı üzerinde kontrol sahibi olmasına izin vermeli; öğrenci öğretmenin desteğini almadan kendi başına okumayı seçebilmelidir. Öğrenci bunu genellikle öğretmene yumuşak bir dirsek atmak gibi sözsüz bir sinyal yapabilir. Öğrenci kendi başına okuduğu sırada öğretmen sessiz kalmalı; ancak, öğrenci duraksadığında, öğretmen tekrar devreye girmelidir. Okuma güçlüğü çeken bir öğrenciyi, okumada başarılı olan bir

öğrenciyle serbest okuma saatlerinde ya da öğle tatillerinde beraber çalıştırarak ikili okuma yaptırılabilir. Çocuğun okumasına olumlu dönütler verilmez. Çocuğun okuma performansını düşürecek olumsuz tutumlar sergilenmemelidir (Rasinski, 2003: 35-36; Akyol, 2015: 87).

Eşli okuma ilk olarak, okula giden çocukların okuldaki çalışmalarına ek olarak evde uygulanmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle eşli okumada, ebeveynin ve çocuğun bir metni yüksek sesle ve birlikte okumasını gerektirir. Önce ebeveyn, çocuğun yetişebileceği bir hızda, yüksek sesle okur, sonrasında çocuk yalnız okumaya başladığında ise ebeveyn yüksek sesle okumayı bırakıp, çocuğun okuma hızında, fısıltı şeklinde okur ve çocuk zorluk çekmeye başladığında, ebeveyn tekrar sesli okumaya başlayarak lider konumuna gelir (Rasinski vd., 2010b: 127-128).

Eşli okuma çocuğun bağımsız okumasını destekleyen bir köprü vazifesi görür. Yapılan araştırmalar, eşli okuma yöntemi uygulanan çocukların okumasında, çalışma öncesiyle kıyaslandığında açıkça fark olduğunu göstermektedir (Topping, 1998:46). Bu yöntemle yapılan başka bir çalışmada da, okumada güçlük çeken öğrenciler ve ebeveynleri arasındaki eşleştirilmiş okumanın, genel okuma performansını geliştirmede çok etkili olduğu tespit edilmiştir. Günde yaklaşık 15 dakika çocuklarıyla eşli okuma yapan ebeveynlerin çocuklarının okuma hızının, büyük oranda arttığı tespit edilmiştir. Bir aylık bir çalışmanın sonunda; eşli okuma eğitimi alan çocuklar, bu eğitimi almamış çocuklardan daha başarılı olmuşlardır (Rasinski,2003:36).

2.5.4. Arkadaşlı Okuma

Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan tekniklerden biri de “Arkadaşlı Okuma”dır. Eşli okuma tekniğinden farklı bir tekniktir. Eşli okuma tekniğinde ikililerden biri daha başarılıdır. Arkadaşlı okuma, aynı düzeyde ve başarıda çocukların beraber okumasıdır. Yaş düzeylerinin aynı olması gerekli değildir. Her bir arkadaşın okudukları sayfalar farklı olabilir ya da aynı sayfaları sessizce okuduktan sonra beraber münazara yapabilirler. Eşlerin birbirlerine karşı olumsuz tutum içerisinde davranmalarına öğretmen tarafından engel olunmalıdır (Akyol, 2015:87).

Arkadaşlı okuma, benzer okuma düzeyindeki öğrencilerin oturum başına yaklaşık 20-30 dakikalık süreçte eşleştirilmeleriyle gerçekleştirilir. Her çift bir kitap veya başka bir okuma materyali seçer. Öğrenciler, sesli olarak metni birlikte nasıl okuyacaklarını görüşürler ve bazen çiftler alternatif sayfaları ya da aynı sayfaları okuyabilirler. Arkadaşlı okuma; çiftlere periyodik olarak okumayı bırakmaları, okumuş oldukları şeyler hakkında konuşmaları ve özellikle de bir öğrencinin metni anlamada zorluk çektiği durumlarda birbirlerine sorular sormalarını önerir. Oturumun sonunda, arkadaşlar paylaşılan kitaplarındaki hangi sayfaları evlerinde okuyacaklarını belirler ve akşam evde okumaya sessiz ve bağımsız şekilde devam ederler. Dahası, evdeki okuma çalışmasını koordine etmek, her öğrencinin eşinden sorumlu hissetmesini sağlar (Rasinski, 2003: 83).

2.5.6. Koro Halinde Okuma

Koro halinde okuma, sesli olarak gruplar halinde birlikte yapılan bir okuma yöntemidir. Koro okuma, ilkokullarda kaybolmuş bir sanat haline dönüşmüştür. Geçmiş kuşaklarda öğrenciler, şiirleri, şarkıları, ünlü konuşmaları, hikayelerden ilginç metinleri seçer ve birlikte okurlardı. Hatta en az yetenekli okuyucular bile başarısızlık veya olumsuz duyguları yaşamadan koro halinde okuma sürecine katılabiliyorlardı. Birkaç koro okumasından sonra, metni büyük ölçüde akıcı bir şekilde okuyabilmekteydiler. Günümüzde sessiz okumaya çok daha fazla önem verilmesinden dolayı, çocukların bu toplulukla birlikte okuma yöntemine katılma fırsatları azalmıştır (Rasinski vd., 2010b:129).

Bu yöntemde iki veya daha fazla öğrenci, bir metni birlikte okur. Okumada zorluk çeken öğrenciler, koro okumasından yararlanabilirler. Okumada güçlük çeken öğrenci, gruptaki daha usta okuyucuların sağladığı okuma modelini takip etmeye çalışırlar. Grup üyeleri öğretmenler, veliler, öğrenciler vb. olabilir. Koro halinde okuma sırasında, öğrenci aynı anda bir sınıf arkadaşı veya öğretmen tarafından aynı metni akıcı bir şekilde okumaya çalışır. Okuma, düzenli ve tekrarlar şeklinde yapıldığında, öğrenciler akıcı okuyabilme konusunda cesaretlendirebilirler. Koro halinde okuma, ilkokul yıllarında okunan en yaygın formlardan biridir. Her çocuk için yapılan okuma miktarının en üst düzeye çıkarılması için kullanılacak yöntemlerden en kullanışlı ve en uygun olanıdır. Aynı zamanda okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirme

konusunda oldukça etkilidir. Koro halinde okuma, ilkokullarda sıklıkla gerçekleştirilirken, ancak ortaokuldan sonra kaybolduğu görülmektedir. Koro halinde okuma, akıcılık ve topluluk duygusu geliştirir (Rasinski, 2003: 35; Carbo, 1996b:85). Koro olarak okuma akıcı okumayı geliştirmektedir. Aynı zamanda da okuma güçlüğü çeken öğrencilerle en iyi öğrencileri bir araya getirmektedir. Bu teknik kullanılırken şiirlerden faydalanılabilir. Seçilen şiirler gün içerisinde öğretmen tarafından bir kaç defa okutturulabilir. Okuma güçlüğü olan çocukların bu sayede okumaları gelişecektir (Akyol, 2015: 88).

2.6. Okuma Güçlüğünü Giderilmesi İçin Kullanılan Yöntemler

Bu bölümde okuma güçlüğünü gidermede kullanılan yöntemler açıklanmaktadır.

2.6.1. Kelime Kutusu Stratejisi

Kelime kutusu stratejisi çocukların kelimelerin fonolojik özelliklerini, ses ve harf arasındaki bağlantıyı kurmasına yardımcı olan yaklaşımlardan biridir (Joseph, 2002: 217-221).

Kelime kutusu, kelimeler içinde yer alan harf sayısına karşılık gelen bölümlerin çizilerek oluşturulmasıdır. Örneğin, üç farklı harf içeren bir kelime, üç bağlı kutu oluşturmak için iki dikey çizgi ile çizilmiş bir dikdörtgenle gösterilir. Kelime kutusu üç basamaktan oluşmaktadır. Önce ses sayısı kadar dikdörtgen kutular çizilir, sonra seslerle ilişkilendirilecek kutular birbiriyle eşleştirilir, en son basamakta ise eşleştirilen kutuların içine ilişkilendirilen sesler yazılır (Joseph, 2002: 217-221; Çayır ve Balcı, 2017:464).

Sözcük tanıma ve yazılı bileşenleri içeren fonik yaklaşımlar, öğrencilerin konuşulan ve yazılı dil arasındaki bağlantıyı anlamlandırmalarını kolaylaştırır. Özellikle kelime kutusu, öğrencilerin kelimeleri ses parçalarına bölmeye, sözcük dizilimlerini sözcüklerle ifade etmelerini ve birebir harfle sesi eşleştirip yazmalarına yardımcı olur. Kelime kutusu akran eğitiminde, küçük gruplarda veya sınıfın tamamıyla kullanılabilir (Joseph, 2002: 217-221).

Kelime kutusu, çocukların kelimelerdeki sesleri yazılı sırayla kavramakta güçlük çektiği zaman uygulanır. Kelime kutuları, bir kelimedeki harf sayısına

göre bölünmüş, çizilmiş bir dikdörtgene (diğer bir deyişle kutulara) yerleştirilmesinden oluşur (Joseph, 2002: 217-221).

Kelime kutuları, öğretmenlere ses farkındalığını öğretmek için etkili ve zaman kazandıran bir yol sağlamaktadır. Okuma becerisini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Sözcük kutuları, zorlanılan fonemleri öğrenmek için somut bir yöntem sağlar ve alfabetik ilkenin gelişimini teşvik eder (Keeseey vd., 2015:175).

2.6.2. Kelime Tekrar Tekniği

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için akıcı okumayı geliştiren bir kart okuma yöntemidir. Hatalı okunan kelimelerin; doğru okunan kelimelerle birlikte tekrar tekrar sunumu, okuyabilecekleri kelimeler arasında verilmesi okuyucuları hatalı okunan kelimeleri okumak için mücadele etmeye motive eder. Bu sözcüklerin tekrar tekrar ortaya çıkması, öğrencilerin akıcı okumalarını ve bu sözcükleri hafızalarına yerleştirme fırsatı bulmalarını sağlar (Joseph, 2006: 803-807).

Bu teknik kullanılırken öğretmen önce öğrenciye sesli okuma yaptırır. Yanlış okunan kartlara not edilir. Her bir kelimenin öğrenci tarafından doğru ve düzgün bir telaffuzla okunması sağlanır ve kartlar kaldırılır. Bu çalışma öğrencinin bütün kelimeleri doğru okuyana kadar tekrar edilir (Rosenberg, 1986:185)

Kelime tekrar tekniği kelime hazinesinin oluşturulmasında etkili bir yoldur. 5 adımdan oluşur:

1. Öğrenci bir okuma oturumu sırasında bir kelimeyi yanlış okuyorsa, hatalı okunan kelime not edilir.
2. Okuma oturumunun sonunda, okuma oturumundaki tüm hatalı sözcükleri dizin kartlarına yazılır. (Eğer öğrenci oturum sırasında yanlış okuduğu kelime sayısı 20'den fazla farklı sözcük varsa, hata-kelime listenizdeki ilk 20 sözcüğü kullanılır. Ortalama 20'den az sözcük varsa, "Hata Kelime Günlüğüne" bakılır ve yeterli ek hata seçilir. 20 kelimeyle birleştirmek için geçmiş oturumlardan alınan kelimeler kullanılır.)

3. Öğrenciyle birlikte dizin kartları incelenir. Öğrenci bir kelimeyi doğru telaffuz edince, sıradan kaldırılır ve bir kenara konulur. (Bir sözcük, 5 saniye içinde doğru okunduğunda doğru kabul edilir. 5 saniyelik süre dolduktan sonra doğru okunan sözcükler yanlış sayılır.)
4. Öğrenci bir kelimeyi yanlış okuduğunda, öğrenciye sözcüğü söylenir ve öğrencinin sözcüğü tekrar etmesi sağlanır. Sonra “Kelime ne?” denilerek ve öğrenci sözcüğü yeniden tekrar etmeye yönlendirilir. Yanlış okuduğu kelimeyi sıranın altına konulur.
5. Sıranın altından yanlış okunan bütün kelimeler, tümü doğru okunana kadar sunulmalıdır. Daha sonra tüm sözcük kartları bir araya toplanarak yeniden düzenlenir ve öğrenciye tekrar sunulur. Kelime tekrar tekniğinde art arda gelen kelimelerin hepsi doğru okunana kadar devam edilmelidir (Jenkins ve Larson, 1979: 145-156).

2.6.3. Carbo Kaydedilen - Kitap Yöntemi

Carbo'nun kayıtlı kitap yöntemi, çalışmada kullanılacak kitapların veya metinlerin küçük bölümler halinde anlam bütünlüğü bozulmadan sıralı biçimde okuyucunun okuma hızına ve prozodisine uygun biçimde ses kaydının oluşturulmasını kapsar. Bu yaklaşımla iyi okumayla kayıt yapılan metinler anlamayı kolaylaştırır. Birçok öğrenci bu sayede okuma düzeyinin çok üzerinde kitaplar okur hale gelebilmektedir (Rasinski, 2010a:29; Carbo,1997c:42).

Okumayı öğrenme sürecini hızlandırmak için yavaş okuma hızıyla, kısa, doğal ve iyi ifade kullanarak kısa sürede okuma materyalleri kaydedilmelidir. Yavaş kayıtlar okuyucu için konuşulan ve yazı kelimeleri eşleştirir ve senkronize eder, böylece öğrenci kelimeleri görsel olarak izleyebilir ve bu kelimeleri kayıttaki sözlü kelimelere bağlayabilir. Kaydedilen materyal kısa olursa ciddi okuma güçlüğü olan okuyucular bile kitaptaki kayıtları birden çok kez dinleyebilir. İki ya da üç dinlemeden sonra, çoğu öğrenci metni akıcı bir şekilde okuyabilir duruma gelebilir (Carbo, 1992:191-192).

Kaydedilmiş kitap yöntemi uygun şekilde kullanılırsa okunanı iyi anlamak için gerekli ritmi ve doğal akışı bütünleştirmeye yardımcı olur (Carbo, 1984a:45;

Carbo vd., 1986:117; Carbo,1997c:42). Birçok öğrencinin okuma düzeyinin çok üzerinde kitap okumasına olanak tanır. Okumada güçlük yaşayan çocuklar, bir sözcüğü gördükleri ve söyledikleri zaman (göz-ses uzaklığı) arasında önemli bir gecikme, mesafe vardır (Carbo, 1984a:45). Bu dönüşüm genellikle on ila on beş dakika alır, öğrencinin kitabı takip ederken birkaç kez dinlemesini ve ardından materyali yüksek sesle okumasını gerektirir (Carbo, 1992: 191).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerim okuma stilleri kaydedilmiş kitap yöntemiyle eşleştirilerek kayıtlı kitaplarla okumaya devam edilmesi, okuma yeteneğini ve okumadan keyif almayı artıracaktır (Carbo, 1984a:45).

Carbo (1984a:45)'ya göre kaydedilen kitapların özellikleri; kitabın kalitesi, dikkat çekici olması ve kitapların dilinin, çocukların düzeyine uygun olması gerekir.

Kitabın Kalitesi: Kitaplar ilginç gözüküyorsa, bir bölüm okunur ve yaratıcı dilin kullanılıp kullanılmadığını, yazar tarafından belirlenmiş amaç varsa ve yazarın okuyucunun ilgisini hemen alıp almadığını görmek için kontrol edilir (Carbo, 1984a:46).

Dikkat Çekici Olması: Öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı olarak kayıt yapılacak kitaplar seçilir. Öğrencilerin dikkatini çekmeyen bir kitap onların yavaş ilerlemesine neden olmaktadır. Öğrencilerin fazlasıyla ilgisini çeken, kaydedilmiş hikaye kitaplarını dinlemeye başlar başlamaz, kelimelerin kalıcılığının kitaptaki ilgisiyle doğrudan orantılı olarak çarpıcı bir şekilde geliştiği görülmektedir. Kelime hazineleri geliştikten sonra, öğrenciler kendi okuma seviyesinin üstüne çıkma eğilimi göstermektedirler (Carbo, 1984a:46).

Dili Anlama ve Okuma Düzeyi: Okuma güçlüğü olan çocuklar metinleri okunamayan materyal olarak algırlar. Kaydedilecek metinler için çocuğun konuşma dili yeteneğine yaklaşan kitaplar seçilir. Bir birey için doğru seviyedeki kitabı seçip seçmediğinize karar vermek için öğrencilerin, kaydedilen kitapları dinlemeden önce akıcı bir şekilde bir kitap okumamalıdır. İki ya da üç kez dinledikten sonra, en fazla iki veya üç hatayla düzgün bir şekilde metni okuyabilirler (Carbo, 1984a:46).

Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri arasındaki fark az ise, oldukça normal bir hızda yaklaşık beş dakikada öykü kaydedilir. Fark fazla ise daha yavaş bir hızda, bir cümleye daha az kelime ve okuma hızı oldukça düşürülür ve yaklaşık iki dakika kaydedilir (Carbo, 1984a:46; Carbo, 1996b:87).

Carbo (1984a:45)' ya göre kayıt yaparken dikkat edilmesi gerekenler:

1. Kitaplar çok küçük parçalar halinde kaydedilmelidir çünkü okumada zorluk çeken çoğu birey akıcı biçimde bölümünü okumak için bir kasedi birden fazla kez dinleme ihtiyacı duymaktadır.
2. Öğrencilerinizin gördükleri ve duydukları kelimeleri almalarını sağlamak için oldukça yavaş bir hızda kaydedilir. Kısa, doğal cümleler basılı sayfayı anlamlı bölümlere çevirir. Duraklamalar çok önemlidir, çünkü beynin metni almasına ve sıralamasına izin verirler. Anlama ve sözcük tanımayı artırmaya yardımcı olurlar.
3. Ses kayıtları iyi ifade ile kaydedilmelidir. Çünkü hatırlanması konusunda iyi ifadeler yardımcı olur. Araştırmalar; inleme, ağlama, öksürme, gülme ve sesin melodisi veya kıvrılması gibi beynin sağ yarım küresini teşvik eden ve algılamayı artıran konuşma uyarıcılarını göstermektedir.

Kaydedilen kitaplar, öğrencilerin okuma düzeylerini kısa sürelerle oldukça hızlı bir şekilde yükseltebilir ve öğrencilerin içeriğe hakim olmalarına yardımcı olmalarını sağlayabilir (Carbo, 1992:193).

Bir öğrenci ilginç olan kitapların küçük parçalarının bir teyp kaydını dinler. Dinlerken öğrenci kelimelere iki ya da üç kez bakar ve metni yüksek sesle okur (Carbo, 1996a:10).

Metin kayıtları, öğrencilerin kelime tanıma ve okuduğunu anlamayı geliştirmesinde önemli fayda sağlamaktadır. Materyallerin kayıt ve düzenleme aşamasında daha titiz davranılması gerekmektedir. İyi kaydedilmiş metinleri kullanan öğrenciler, kavramlarda daha iyi ustalaşmakla kalmaz, aynı zamanda okuma düzeylerini önemli ölçüde yükseltebilirler (Carbo, 1992:193).

2.6.4. 3 P Metodu (Pause, Prompt, Praise)

Okuma güçlüğü giderilmesinde kullanılan bir diğer yöntem 3P metodudur. 3P metodu öğrenciyle birebir çalışmalar yapmayı öngörür. 3P Metodu iki ana unsura dayanır. Bunlardan ilki okuyucu için uygun okuma materyali sağlanmalıdır. Metin çok zorsa okuyucu okuma esnasından zorlanarak hayal kırıklığına uğrayabilir. Bu da okuma motivasyonunu olumsuz etkiler. Öğrencinin düzeyine uygun okuma materyali ile okuduğunda, çocuk bazı yabancı kelimelerle karşılaşp hatalı okusa bile, iyi tahminler yaparak kelimeleri doğru okuyabilir (Merret, 1998:60-61; Dağ, 2010:63-64).

İkinci önemli unsur, öğretmen tarafından duraklatma, hatırlatma ve övgü şeklinde verilen cevaptır. Bu aşamalar incelendiğinde, okuma güçlüğü olan okuyuculara sundukları avantajlar oldukça fazladır. Duraklatma aşamasında öğrencinin, uygun kelimeyi bulmak veya kendi kendine düzeltmeyi başlatmak için öğrenciye yeteri kadar zaman ve fırsata izin verilir. Öğrenciye bu fırsatlar, tutarlı bir şekilde sağlandığında, kelimelerin hatalarını düzeltmelerini kendi yapabilir. Sonuç olarak bu yöntemle, öğrencinin bağımsız okumayı öğrenmesi ve ilerlemesinde etkili olur (Wheldall vd., 1989: 39-40).

2.6.5. Eko Okuma

Öğretmen öğrenciyi takip ederken, öğretmen yüksek sesle küçük bir bölümünü (metnin bir cümlesi veya iki cümlelik bölümü) okur. Sonra öğrenci aynı metni tekrar eder (Carbo, 1996:10). Genellikle öğrenciler bir kişinin metnin küçük bir bölümünü okuduğunu duyar ve hemen okunan bölümü tekrar eder. Bu yöntem metin bitene kadar sürekli devam eder (Carbo, 2013a:3).

Eko okuma, kısa metnin bölümleri için en iyi sonucu verir ve özellikle başlangıç okuyucuları için uygundur (Richek vd. 2002: 170).

2.6.7. Koro Okuma

Koro okumada, öğretmen öğrencinin önüne oturur ve birlikte okuma yaparken sözcükleri hızlı ve yüksek sesle okumadır. Bu süreç günde 5-10 dakika uygulanabilir. İstenilen ilerleme kaydedilmezse bu yöntem sonlandırılabilir (Edward vd., 2014:138).

Koro okumada, bir grup öğrenci metni seçerler ve birlikte çalışarak sesli bir şekilde okurlar. Öğrenciler tüm seçimi birlikte okur veya farklı gruplar farklı parçaları aynı anda okurlar. Öğrencilerin koro okumaktan keyifli olduklarını gördükleri takdirde, güzel bir performans vermelerine yardımcı olunur. Bu sayede kelime öğrenme isteği giderek artar. Okumada zorluk yaşayan bireyler, bu yöntemi kullanmak isterler. Çünkü onlara iyi prova edilmiş, gösterişli bir sunum tatmini getirir. Koro okuma, özellikle şiir, ritim ve kafiye içeren seçimler için uygundur (Richek vd., 2002:170).

2.6.8. Eşli Okuma

İki öğrenci veya bir yetişkin ve bir öğrenci hikayeyi sırayla okur (Carbo, 1990:10). Eşli okumaya başlarken, her iki okuyucunun bildiği materyallerle başlanmalıdır. İki okuyucu birlikte çalışmaya alıştıktan sonra daha az bildikleri metinlerle çalışılabilir. Beraber çalışırken okuyucular birbirlerini kontrol ederler. Bir okuyucu duraksadığında ya da hatalı okuma yaptığında diğer okuyucunun ona yardım etmesine izin verilebilir (Edward vd., 2014:138).

Eşli okuma uygulanırken öğrencinin istediği metni veya kitabı okumasına izin verilir, bundan sonra öğrenci öğretmeni ile birlikte sesli okuma çalışması yapar. Okuma uygulaması sırasında öğrencisine uygun şekilde okuma yaparak bu konuda iyi bir örnek olur (Reid ve Green, 2015:84). Bununla birlikte, öğrencilerin başarıya ulaşması için eşli okuma yapılmadan önce okuma materyali bir kaç kere okunmalıdır. Bu uygulama çok fazla bilinmeyen kelimeyle karşılaşma veya kelimelerde takılma olasılığını azaltır (Richek vd., 2002:171).

Öğretmenler öğrencileri farklı şekillerde okuma ortakları olarak organize edebilir. Bazen öğrenciler arkadaşlarını okuma ortağı olarak seçebilir. Diğer zamanlarda, öğretmen okuma yeteneklerinden farklı öğrencileri eşleştirebilir. Düşük başarı gösteren benzer yetenekte okuyanlar, ön destek sağlandıysa olumlu sonuçlar ortaya çıkabilir. Okuma sorunları olan iki çocuğu eşleştirmemek gerekir. Öğrenci bir başkasına yardım etme yöntemiyle benlik saygısını geliştirmektedir. Bu yöntem, her öğrencinin metnin farklı bir bölümünü okumasını gerektirdiğinden, okumadan önce tam bir model sağlanmamaktadır. En az bir üye

iyi bir okuyucu ise modelleme meydana getirebilmektedir (Carbo, 1987b:87; Richek vd., 2002:171).

Eşli okuma yapılırken;

- Öğrenci hangi okuma parçasını okuyacağı,
- Öğretmen ve öğrenci eş zamanlı okuması,
- Okuma yapılırken uyum sağlanması,
- Okuma yapılan ortamda dikkat dağıtıcı unsurlar en aza indirilmesi ve
- Okumaya başlamadan önce çocuğa olumlu pekiştireçler verilmesi konularına dikkat edilmelidir (Reid ve Green, 2015:84).

Eşli okuma stratejisiyle, başlangıç okuyucuların veya okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, akıcı okuma ve anlama becerilerinde gelişmelerin olduğu görülmektedir (Koskinen ve Blum,1986:71).

2.6.9. Nörolojik Etkililik Metodu (NIM)

Bu okuma stratejisi (Heckelman, 1969:277-279) çoğunlukla NIM olarak kısaltılır; öğretmenin ve bir öğrencinin birlikte okumasını içerir. Heckelman'a göre öğrenciler akıcı bir okumayı model alıp taklit ederek öğrenirler. NIM tekniği özellikle okuma güçlüğü olan bireylerde etkilidir. Nörolojik etkileme yöntemi öğrencilerin ilgi çekici kitapları, okuma düzeylerinin üstünde okumasına olanak tanıyan yaklaşımdır. Bir yetişkinle okumayı tercih eden, motive olan, sorumlu olan ya da olmayan, çok sayıda yapıya ihtiyaç duyan, kendi bünyeleri ile öğrenebilecekleri küresel öğrencilerin okuma stillerini barındırır. Dersin sunulduğu günün saatinde görsel - işitsel duyular alır ve okurken alımı veya hareketliliği gerektirmez (Carbo vd., 1986:83).

NIM'da, öğrenci ve öğretmen sesli olarak birlikte okurlar. Öğrenciyle bağımsız seviyedeki daha önce okumuş olduğu materyali okuyarak başlayın. İlk önce, öğretmen biraz daha yüksek sesle ve daha hızlı okur. Öğrenciler akıcılık ve güven kazanırken, öğretmen daha yumuşak bir şekilde okumaya başlar ve hatta öğrencinin biraz gerisinde kalabilir. Bununla birlikte, öğrenci zorlukla

karşılaşırsa, öğretmen öğrenciyi sağlam bir şekilde kurtarmalıdır. Bu yöntemi başlatırken, öğretmenler metni okumanın hızında parmaklarıyla takip etmelidir. Öğrenci güvendikçe, sözcükleri işaretleme sorumluluğunu üstlenebilir. Bu yöntemin kullanılması, sözlü okumayı hızla arttırabilir. Bununla birlikte, altı oturumdan sonra bir gelişme olmazsa, yöntemi durdurmanız gerekir. Bu yöntem bazı öğrenciler için etkilidir, ancak herkes için etkili değildir. NİM'dan hoşlanmayan bir beşinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisi oldukça gelişmiştir. Yedinci sınıf öğrencisi olan bir başka çocuk, olumsuz bir tepki verdiği için NİM durdurularak çalışma sonlandırılarak farklı yöntemin kullanılmasına başlanmıştır (Richek vd., 2002:171).

2.6.10. Kinestetik ve Dokunsal Etkinlikler

Okumayı öğrenmekte güçlük çekenler için dokunsal ve kinestetik kaynaklar geliştirilmeli ve programlara dahil edilmelidir. Dokunsal ve kinestetik malzemeler, eğitim ortamının herhangi bir yerinde kullanılabilir. Bireyler öğrenme tercihlerinde sessiz veya gürültülü, düşük veya parlak ışık, formal veya informal tasarım ve sıcak veya soğuk gibi bireysel tercihlere cevap verirler (Carbo vd., 1986:145).

Dokunsal ve kinestetik materyaller, uyarılma sistemleri hem solda hem de sağda olan çocuklara hitap eder. Öğrencilerin başarılarını kendileri ile belirleyen şey, beyin yarım kürelerini kullanma eğilimlerinden çok algısal güçleridir. Materyaller, analitik (sıralı, anlaşılır hale getirmek için küçük adımlar halinde az miktarda bilgi sağlar) veya global (bütüncül, genel bir bakış ve anlayış sunarak ve ayrıntıları analiz ederek) olacak şekilde tasarlanabilir. Dokunsal ve kinestetik öğrenen öğrenciler için sesli ve yazılı açıklamalar çok anlam ifade etmediği için onlar için şu yöntemler kullanılabilir (Carbo vd.,1986:146-147).

2.6.10.1. Öğrenme Çemberi

Bu yöntemde öğretmenler kelimeleri ve cümleleri okurken, öğrencilerinde bunların görmelerine izin verilir. Öğretmen tarafından seslerle harflerin nasıl birleştiriliceğine ilişkin açıklama yapılır. Öğrenciler tarafından harf ve ses eşleştirilmesi yapıldıktan sonra en kısa sürede kelime grupları oluşturulmaya başlanır (Carbo vd.,1986:148).

Öğrenme çemberi geniş bir yuvarlak şekilde ve sekiz üçgen bölümden oluşur. Sekiz bölümün her biri üniteye ait anahtar kavramlardan birine ait bir resmi ifade etmektedir. Öğrenme çemberine bağlı olan mandallar; her biri öğrenme çemberi üzerinde açıklanan koşullardan birine sahip olmalıdır. Her üçgen bölümün arka yüzü üzerinde bir şekil vardır. Mandal uçlarının arka tarafında her biri öğrenme çemberinin arkasında bulunan aynı şekillerden birine sahiptir. Bir öğrenci, doğru cevabı içeren mandalı öğrenme çember önündeki eşleşen üçgen bölümüne yerleştirdiğinde, mandalın arkasındaki şekil ve öğrenme çemberi arkasındaki şekilde eşleşmiş olur. Eğer mandal yanlış bölüm üzerine yerleştirilirse, arkadaki şekilleri ile uyumsuz. Böylece, öğrenciler yaptıklarının doğru olup olmadıklarını kendileri deneyerek öğrenebilirler (Carbo vd.,1986:148-151).

Öğrenme çemberi, doküsal öğrenen öğrencilerin okuma güçlüklerini giderilmesinde oldukça etkilidir. Harf ve ses eşleştirilmesini sağlayarak öğrencilerin en kısa sürede kelime gruplarını oluşturmada fayda sağlamaktadır.

2.6.10.2. Görev Kartları

Görev kartları öğrenmeyi kolaylaştırır (Dunn ve Dunn, 1978:135). Öğrenme çevresindeki madde sayısı oldukça sınırlı olmasına rağmen görev kartları üzerine çok fazla madde koyulabilir. Kartların şekli kodlanmış olduklarından doğru bir şekilde birleştirilmesi kolaydır. Bir süre sonra, aynı bilgiler aynı biçimli kartlara yerleştirilebilir; Öğrenciler doğru eşleştirip eşleştirmedini öğrenmek için onları çevirmelidir. Kartlar, doğru çiftleri göstermek için resim, işaret veya renk kodlu olabilir (Carbo vd.,1986:157-158).

2.6.10.3. Su Kaydıracağı

Merak edilen konuyu yansıtan bir şekilde dekore edilmiş kaplardır. Küçük soru ve cevap kartları kabın üst yüzüne yerleştirilecek şekilde tasarlanmıştır. Her kart bir iç slayt üzerine inerken, üzerine doğru çevrilir ve doğru yanıt yukarı bakacak şekilde daha aşağı bir açıklıktan çıkartılır (Carbo vd., 1986:160).

Su kaydırağı oluşturmak için:

1. Yarım kabın tepesi açılır.
2. Üst parçanın yan katlarını kabın üstüne kadar kesilir.
3. Ön kenarda, kabın üzerine her ikisini çizgiler çizilir ve üçer santimetre kesin ve çıkartılır.
4. Ölçmek için 2 adet 5X8 dizin kartı kesilir.
5. Ölçmek için ikinci bir adet 5X8 dizin kartı kesilir.
6. Daha küçük şeridin her iki ucundan üçer santimetre aşağı katlanır. Daha uzun şeridin bir ucundan aşağı üçer santimetre katlanır.
7. Katlanmış kenarı alttaki açıklığın üst kısmında duracak şekilde küçük şeridi alttaki açıklığa yerleştirilir. Maskeleme bandıyla tutturulur.
8. Daha küçük şeridin üst kısmını üst açıklıktan dışarıya doğru çekilir ve katlanan parça kartonun orta bölümünün üzerine geçirilir. Maskeleme bandıyla tutturulur.
9. Daha uzun şerit ile çalışıldığında bir ucu katlanır ve diğer ucu açılır. Daha uzun şeridin açılmış ucunu kabın altındaki deliğe takılır. Şeridin arkasına doğru gittiğinden emin olunur. Katlanmış kısım konteynırın alt kısmına gelecek şekilde kabın içine doğru itilir. Maskeleme bandıyla tutturulur.
10. Uzun şeridin üst kenarını konteynırın arkasına takarak slayt oluşturulur. Maskeleme bandını güvence altına alınır.
11. Kabın üst kapaklarını katlayın ve onları köşeye sıkıştırarak dikdörtgen bir kutu oluşturulur. Soruyu bir tarafa, cevabı çevirme tarafında yazmak için, yarıya kesilmiş küçük, 3X5 dizin kartları kullanılır (Carbo vd.,1986:164-165).

Öğrencinin okumakta zorlandığı ve okurken karıştırdığı harfleri öğrenebilmesi için birden fazla duyuya hitap eden etkinlikler oldukça önemlidir. Oyun hamurlarını kullanarak harf oluşturma, kuma harfleri ya da kelimeyi

yazma, gözleri kapalı bir şekilde harf yazmaya çalışma gibi etkinlikler bunlara örnektir (Çayır ve Balcı, 2017:464).

2.7. Öğrenme

İnsanları diğer canlılardan farkı kılan en önemli özelliği öğrenme becerisidir. Öğrenme, insanların var oluşundan günümüze kadar bilim adamları ve filozoflar tarafından ilgilenilmiş ve farklı boyutlardan tanımlanmaya çalışılmıştır (Ekici, 2003:213).

Öğrenme, hayatta davranışın kalıcı izler bırakarak oluşması ve bu davranışında tekrarlar yoluyla meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler olarak belirlenmiştir. Bir davranışın öğrenme olması için; “tekrar veya yaşantı yoluyla oluşması” ve “gösterilen davranışın kalıcı bir değişikli göstermesi” ile ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 2016:185).

Senemoğlu (2005:86)'na göre öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle meydana gelen geçici değişmelere mazur görülmeyecek, yaşantı ürünü sonucu oluşan davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir. Öğrenme sürecini incelediğimizde, geçirilen yaşantı sonucu kişiyi davranış değişikliğine neden olan etkileşimlerin tamamı, ürün olarak öğrenme de kişilerde oluşan belirli ölçülerde kalıcı değişimlerdir (Özden, 2003:21).

2.7.1. Öğrenme Stillerinin Tanımı ve Önemi

Öğrenme stilleri kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya konan bir kavram olarak karşımıza çıkmış ve o yıldan günümüze kadar üzerinde yoğun çalışmalar ve incelemeler yapılmıştır. Bu araştırmaların amacı bireylerin birbirlerinden farklı olarak öğrendiklerini göstermek olmuştur (Boydak, 2008:3). Rita Dunn (1992:2) öğrenme stillerini “Her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmıştır.” şeklinde tanımlamıştır. Keefe (1979) ise öğrenme stilini; öğrenen bireylerin çevrelerini nasıl kavradıklarını, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulduklarını ve öğrenme çevresine nasıl tepki verdiklerini ölçen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özellikleri olarak tanımlamaktadır (Akt. Özdemir, 2013). Gregorc öğrenme stillerini, bireylerin nasıl öğrendiklerini ve öğrendiklerini

çevreye nasıl yansıtıklarını gösteren ayırt edici davranışlar olarak açıklamaktadır (Ekici, 2013:214).

Kişilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrenme açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenme stili bireylerin birbirinden nasıl farklı öğrendiklerini gösterir. Bu nedenle kişiler öğrenme stillerini bilmeli ve bu stilleri öğrenme sürecine dahil etmelidir (Güven, 2004:13-14). Bireylerin öğrenme stillerini bilmesi, nasıl daha iyi öğrenebileceğini bilmesi anlamına geldiğinden öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme stilleri doğuştan var olan karakteristik özelliklerdendir. Yaşamın her anında ve her boyutunda davranışları etkilemektedir (Boydak, 2008:1). Herkesin bir öğrenme stili vardır. Bu stil tanımlandıktan sonra onunla en iyi şekilde öğrenme ve bireylerin eğitimini geliştirme öğrenilebilir. Öğrenme stilleri, potansiyelin en üst düzeye çıkarılması ve öğrenme farklılıklarının üstesinden gelmenin ilk adımıdır (Farwell, 2005:2).

Amerika'da yaklaşık 1000 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen 1 yıllık çalışma sonucunda okuma ve matematik alanında öğrenme stilleriyle ilgili veriler ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bireysel tercihlerini tamamlayan kaynaklar ve stratejiler aracılığıyla öğretildiğinde, başarı sonuçlarını önemli ölçüde arttığı gözlemlenmiştir (Dunn ve Bruno, 1985:9-10).

Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri vardır ve öğrenme süreçleri birbirlerinden farklıdır. Analitik öğrenciler, global öğrencilerden farklı şekilde öğrenirler. Geleneksel bir yaklaşımla öğreten öğretmen, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre öğrenme ortamları oluşturamamaktadır. Bu nedenle öğretmen, öğrenme stilleri farklı olan öğrencilere göre öğrenme sürecini düzenlemelidir (Garza, 2008:166). Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin merkezinde yer alan; öğretimin öğrencilerin bireysel tercihleriyle optimum düzeyde etkili olması için eşleşmesi gereklidir (Klitmoller, 2015:21-22).

Kolb Öğrenme Stili, öğrenme stili modellerinden bilgiyi işleme modelidir. Bireylerin bilgiyi işleme süreci bu öğrenme stili modelinde incelenmektedir. Aşağıda Kolb Öğrenme Stili modeli açıklanmıştır.

2.7.2. Kolb Öğrenme Stili (Deneyimsel Öğrenme Kuramı)

Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmeyi; bilginin, deneyimin dönüşümü yoluyla oluşturulma süreci olarak tanımlar. Bilgi, deneyimi tecrübe ederek ve kavrayarak birleşiminden elde edilir (Kolb, 1984:1-3).

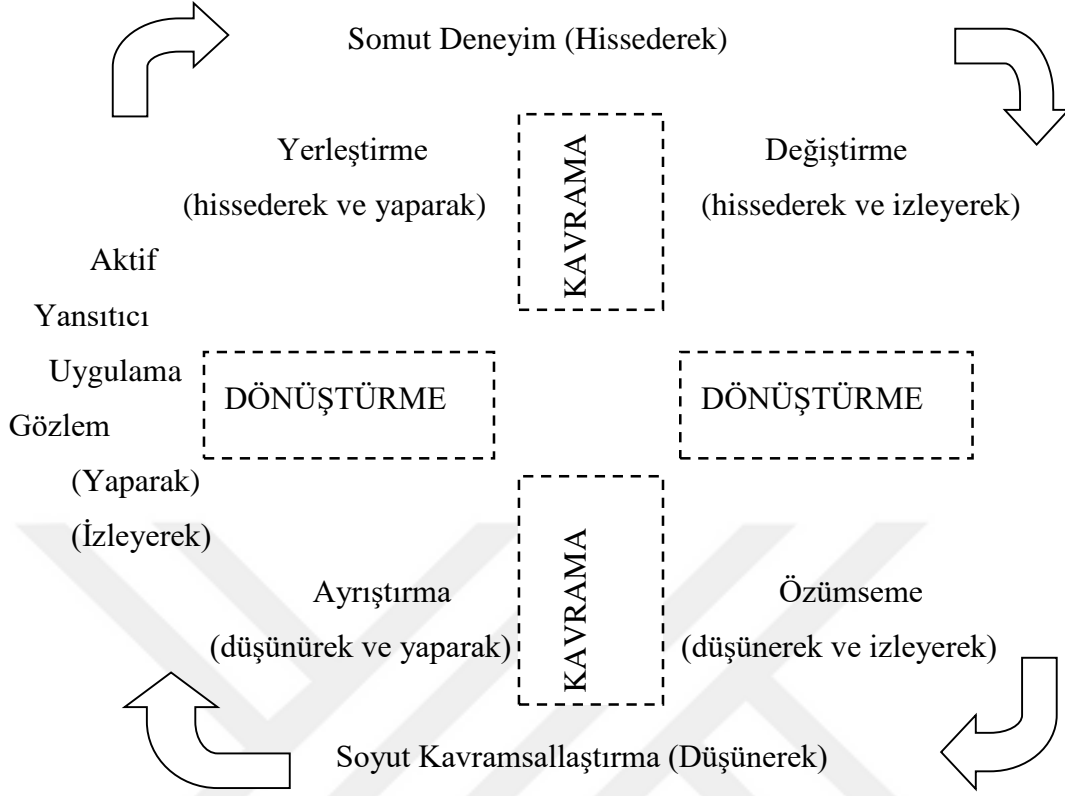
Kolb'a göre bireyler kendi yaşantıları sonucunda ortaya çıkan deneyimlerinden öğrenmekte ve bu öğrenme sonuçlarını değerlendirmektedirler. Deneyimsel öğrenme, kişisel gelişim için metod haline gelmiş olup okullarda ve üniversitelerde yaygın bir şekilde öğretim metodu olarak kullanılmaktadır. Deneyimsel öğrenme, bireyin eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında güçlü bir bağ oluşmasını sağlamaktadır (Peker, 2003:1).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme, sürekli gerçekleşen bir süreçtir. Öğrencilerin deneyimlerinden bilgiler sürekli oluşmaktadır. Kolb deneyimsel öğrenme kuramı için John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'in öğrenme modellerini temel almıştır. Dewey, öğrenmede deneyimi temel almaktadır. Lewin öğrenme sürecinde bireylerin aktif olmasını vurgulamaktadır. Piaget zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak tanımlanmış, aynı zamanda bireyler ve çevre arasındaki etkileşimini bir ürün olarak değerlendiren çalışmaları temel almıştır. Bu üç öğrenme modelinin temelinde öğrenme, bir süreç olarak tanımlanmakta ve kavramlar deneyimler sonucu sürekli olarak değişebilmektedir (Kolb, 1984:12-13; Kolb ve Kolb, 2005:2-3).

Deneyimsel öğrenme kuramında, öğrenme dört temel öğrenme şeklinde tasarlanmıştır. Bunları izleyen dört stil ortaya çıkmaktadır (Kolb, 1984:30-31).

Kolb'a göre bireylerin öğrenme stilleri bir döngü halinde oluşmaktadır. Deneyimsel öğrenme çemberinde yer alan öğrenme alanları aşağıda açıklanmaktadır. Bu döngü içerisinde dört öğrenme şekli vardır. Öğrencilerin aktif olabilmesi için dört farklı beceriyi kullanmaları gerekir. Bunlar birbirini izleyen dört aşamadan oluşur. Öğrenme stillerinin belirlenmesi de bu öğrenme biçimlerinden oluşmuştur. Deneyimsel öğrenme kuramında yer alan öğrenme alanlarının ilki somut yaşantı, bireyin kendi deneyimleri sonucunda daha iyi öğrenmeler gerçekleştiğini açıklamaktadır (Kolb, 1984:30).

Şekil 2.1: Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Çemberi ve Temel Öğrenme Stilleri



Kaynak: Kolb, A. David (1984:42); Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prenticehall Inc.

Somut Yaşantı: Bu yaşantıya sahip bireyler, hissetme ve algılama yoluyla öğrenmektedirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:37-38). Problemler ve yaşantılarla kişisel olarak ilgilenmek ve hissetmek, düşünmekten çok daha önemlidir. Problemlerin çözümünde sezgilere dayı olarak hareket edilmektir (Kolb, 1985:32).

Yansıtıcı Gözlem: Bu yaşantıya sahip bireyler, gözlemleyerek öğrenmektedirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:37-38). Fikirlerin oluşmasında kendi duygu ve düşüncelerine güvenir, sabırlı olur ve olaylarda nesnel düşünerek karar vermede oldukça başarılıdırlar (Kolb, 1985:32).

Soyut Kavramsallaştırma: Bu yaşantıya sahip bireyler, konu üzerinde düşünerek çözümler üretmektedirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:37-38). Problem çözmede, bilimsel kuramları kullanarak çözüme ulaşmak isterler. Planlama yapma konusunda başarı göstermektedirler (Kolb, 1985:32)

Aktif Yaşantı: Bu yaşantıya sahip bireyler, yaparak yaşayarak öğrenmektedirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:37-38). Bilimsel tek bir gerçek yerine, işe yarayan ve daha çok kullanışlı olan yaklaşımı seçerler (Kolb, 1985:32).

2.7.3. Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Kuramında Öğrenme Stilleri

Kolb (1984:76) yaptığı araştırmalar sonucunda dört öğrenme stili tanımlanmıştır. Kolb Öğrenme Stilin Modelinde belirtilen Değiştiren, Özümseyen, Ayırıştırıcı ve Yerleştiren Öğrenme Stilleri aşağıda belirtilmektedir.

2.7.3.1. Değiştiren Öğrenme Stili

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem baskın öğrenme yetenekleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler somut durumları çok farklı açılardan incelemekte ve aralarındaki ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektedirler. Değiştiren öğrenme stili adının verilmesini sebebi, beyin fırtınası gibi alternatif fikirler meydana getirerek yeni durumlara adapte olabilmeleridir. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, kültürlerle ilgilenir ve onlar hakkında bilgi toplamak isterler. Yaratıcı ve duygusal olmaya eğilimli, geniş kültürel çıkarılara sahiptirler ve sanatta uzmanlaşmaya eğilim göstermektedirler. Formal öğrenme durumlarında, değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, açık fikirli, farklı bakış açılarına dinleyen ve kişisel geribildirim alan gruplar halinde çalışmayı tercih etmektedirler (Kolb,1984:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39 ; Kolb vd., 2001:220-222; Peker, 2003:3; Kolb ve Kolb, 2005:5-6).

2.7.3.2. Özümseyen Öğrenme Stili

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem baskın öğrenme yetenekleridir. Özümseyenler, izleyerek ve düşünerek, iyi organize olup, planlar yaparak öğrenirler. Onların en iyi özelliği, sıralanan kapsamlı bilgiyi kısa ve mantıklı olarak şekillendirmektir. Teorileri oluşturmalarını sağlamak için durumlara ihtiyaç vardır. Özümseyen öğrencileri öğrenmede gözlemlemeyi tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, geniş bir bilgiyi anlamaya ve bu bilgiyi mantıklı bir şekilde özümsemeye çalışmaktadırlar. Özümseyen öğrenme stiline sahip olanlar, bireylere daha az odaklanırlar. Fikirlere ve soyut kavramlara daha çok ilgi duymaktadırlar. Genel

olarak, bu stile sahip olan bireyler bir teorenin kritik değere göre mantıklı bir sağlamlığa sahip olmasını daha da önemli bulmaktadırlar. Özümseyen ğrenme stili için bilgi ve bilim kariyerleri için etkili olmaktadır. Formal ğrenme durumlarında bu stili tercih eden bireyler, okumalar, dersler, analitik modelleri keşfetmek, izleyerek ve onlar üzerinde düşünerek öğrenmektedirler (Kolb, 1984:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39; Kolb vd., 2001:220-222; Peker, 2003:4; Kolb ve Kolb, 2005:5-6; zdemir ve Kaptan, 2017:13).

2.7.3.3. Ayrıştırıcı ğrenme Stili

Ayrıştırıcı ğrenme stiline sahip bireylerin, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı baskın öğrenme yetenekleridir. Bu ğrenme stiline sahip bireyler, fikirler ve kuramlar için pratik kullanımları bulma konusunda en iyi oldukları gözlemlenmiştir. Sorunları zme veya sorulara çözüm bulma kararları alma yeteneğine sahiptirler. Ayrıştırıcı ğrenme stiline sahip bireyler, toplumsal sorunlar ve kişilerarası problemler yerine, teknik görevler ve sorunlarla uğraşmayı tercih etmektedirler. Bu ğrenme becerileri, uzmanlık ve teknolojik mesleklerde etkinlik için önemlidir. Formal ğrenme durumlarında bireyler, pratik uygulamalar, laboratuvar görevleri, simülasyonlar ve yeni fikirlerle ilgili deneyler yapmayı tercih etmektedirler. Bireyler problem çözerken sistemli olarak planlar oluşturmakta ve öğrenimlerini yaparak yaşayarak en iyi şekilde gerçekleştirmektedirler (Kolb,1984:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39; Kolb vd., 2001:221-223; Peker, 2003:4; Kolb ve Kolb, 2005:5-6).

2.7.3.4. Yerleştiren ğrenme Stili

Yerleştiren ğrenme stiline sahip bireylerin, somut yaşantı ve aktif yaşantı baskın öğrenme yetenekleridir. Bu ğrenme stiline sahip bireyler öncelikle kendi deneyimlerinden öğrenme olanağına sahiptirler. Planları gerçekleştirmekten, yeni ve zorlu deneyimlerle uğraşmaktan keyif almaktadırlar. Bu bireylerin eğilimleri mantıksal analiz yerine iten duygularıyla hareket etmeleri olabilmektedir. Yerleştiren ğrenme stiline sahip bireyler sorunları çözmede, kendi teknik analizlerinden ziyade bilgi edinmek için bireylere daha fazla güvenmektedirler. Bu ğrenme stili, pazarlama veya satış gibi eylem odaklı kariyerlerin etkinliği açısından oldukça önemlidir. Formal ğrenme durumlarında yerleştiren öğrenme

stiline sahip bireyler, görev atamalarını yapmak, hedefler koymak, saha çalışması yapmak ve bir projeyi tamamlamak için farklı yaklaşımları test etmek için diğerleriyle birlikte çalışmayı tercih etmektedirler (Kolb,1984:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:39; Kolb vd., 2001:221-223; Peker, 2003:4; Kolb ve Kolb, 2005:5-6).

Kolb'a göre öğrenilen bilgiler, bireylerin kendi yaşantıları sonucunda ortaya çıkan deneyimlerin ürünüdür. Kolb, her bireyin kendine özgün bir öğrenme stilinin olduğunu söylemektedir.

Dunn ve Dunnn öğrenme stili modellerinden eğitimsel tercih modelidir. Bireylerin nasıl bir eğitim çevresine sahip olmak istemesi ve nasıl olduğunda en iyi öğrenmenin gerçekleşeceği bu öğrenme stili modelinde incelenmektedir.

2.7.4. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Herkesin farklı bir öğrenme stili vardır, tıpkı parmak izinin farklı olması gibi her bireyin öğrenme stili birbirinden farklıdır. Öğrenme stilleri çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik faktörler gibi her yaştaki öğrencilerin öğrenme yöntemlerini etkilemektedir. Öğrenciler öğrenme stillerini kullandıklarında daha iyi öğrenmektedirler (Carbo vd., 1986:2). Dunn ve Dunn, öğrenme stillerini beş grupta toplamda 22 elementle, bireylerin verdiği reaksiyonlara göre incelemiştir. Dunn ve Dunn, bu elementleri beş alanda birleştirmiştir. Bunlar çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik, fiziksel ve psikolojik faktörlerden oluşmaktadır. Bu beş alan içindeki stil tercihleri öğrenme çıktılarını oluşturmaktadır (Dunn, 1988:305; Mortimore, 2008:31).

Tablo 2.1: Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli						
Çevresel Faktörler	Ses	Işık	Sıcaklık	Oturma Düzeni		
Duygusal Faktörler	Motivasyon	Uyma	Azım	Yapılandırma		
Sosyolojik Faktörler	Yalnız	İkili Çift	Grup	Takım	Otorite	Çeşitlilik
Fizyolojik Faktörler	Algısal Faktörler	Yeme İçme	Zaman	Hareketlilik		
Psikolojik Faktörler	Global	Analitik	Yansıtan Tepkisel			

Kaynak: Dunn, Rita (1984:11); ‘‘Learning Style: State of the Science,’’ *Theory Into Practice*, Cilt 23, Sayı 1, s.10-19.

2.7.4.1. Çevresel Faktörler: Ses, Işık, Sıcaklık ve Oturma Düzeni

Ses, ışık, sıcaklık ve oturma düzeni gibi çevresel faktörler üzerinde performansı gösterme, keşfetme, kaydetme ve analiz etme eğilimlerini kapsar (Mortimore, 2008:31).

Ses: Gözlemlere, röportajlara ve deneysel araştırmalara dayanarak 1967’den beri yapılan gözlem, mülakat ve deneysel araştırmalara dayanarak, yaşları, yetenekleri, sosyoekonomik durumu veya başarı düzeyi göz önüne alınmaksızın, bireylerin hemen çevreye tepki verdiği görülmektedir. Bazıları konsantre olduklarında mutlak sessizliğe ihtiyaç duyarken, bazıları sessiz ortamda çalışmamaktadır. Buna ek olarak, öğrenmeye çalıştıklarında gerçekten ses isteyen bir kesim de vardır (Dunn ve Dunn, 1979:239). Müzik uyarısına ihtiyaç duyan bazı çocuklar için kulaklık sağlamak gerekebilirken, diğerleri sessiz bir ortama ihtiyaç duyabilir (Reid, 2005:40). Bazı çocuklar sessizliğe ihtiyaç duyar ve çoğumuzun duymadığı sesler tarafından dikkati çabuk dağılır. Bazı çocukları da sessizlik rahatsız eder. Ders çalışırken dikkatlerini dağıtan uyarıcıları bastırmak için müziğe veya farklı türlerde seslere ihtiyaç duyarlar (Carbo vd., 1986:4). Sesle ilgili olarak çevrede göz önüne alınması gereken faktörler arasında şunlar bulunur:

- Sınıftaki arka planda oluşan sesler,
- Ses türü,
- Eğer müzik kullanılacaksa, ne tür bir müzik,
- Sınıfın ve okulun dışındaki sesler (Reid, 2005:40).

Öğrencinin öğrenirken çalıştığı ortamın sesi isteme veya istememe durumudur. Bu tercihleri dikkate alınarak oluşturulan öğrenme ortamları sayesinde öğrenciler, çalışmalarında daha motive olarak başarılı olurlar.

Işık: Öğrenciler mevcut ışık miktarına farklı tepkiler verebilir (Dunn ve Dunn, 1979:238). Öğrencilerin biyolojik olarak çalışma ortamındaki ışığın loş ya da parlak olması çalışmasını oldukça etkilemektedir. Bunların yanında aydınlatma türü de önemli bir husustur. Çok parlak floresan ışıkları öğrenme için en iyi aydınlatma olmayabilir. Bazı çevrelere duyarlı olan ve öğrenmeye yönelik sağ yarım küre yaklaşımına sahip öğrenciler, parlak ışıklardan ziyade loş masa ışıklarını tercih edebilirler. Öğrencilerin bu tercihlerine göre düzenlenen öğrenme ortamları okul başarılarını derinden etkilemektedir (Dunn ve Dunn, 1979:238; Dunn vd., 1985:863; Carbo vd., 1986:4; Reid, 2005:39). Hem doğal hem de yapay ışık miktarı öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenme ortamını planlarken ve yeniden organize ederken, ışık aralığı, miktarı ve kalitesi dikkate alınmalıdır.

- Pencerelerin boyutu ve yerleşimi,
- Sınıftaki aydınlatma türünü ve öğrencilerin aydınlatmayı bireysel tercihlere uygun olarak değiştirme (Reid, 2005:39).

Öğrencilerin öğrenme ortamında tercih ettiği ışık miktarının belirlenmesi, çalışma verimliliğinin artmasını sağlayabilir.

Sıcaklık: İnsanlar ayrıca sıcaklığa farklı tepki verir. Bazıları konsantre olabilmek için serin bir çevreye ihtiyaç duyarken, diğerleri daha sıcak bir ortamda rahatça üretken olurlar. Bununla birlikte, sıcaklığın ve soğukluğun göreceli olduğunu ve bireylerin ısıya verdiği tepkiler kişiseldir (Dunn ve Dunn, 1979:238). Murrain (1983) çoğu kişi, “çok sıcak” veya “çok serin” olduklarında, en iyi

düşüncelerini yapamayacaklarını söylemektedir. Ancak sıcaklık, görecelidir; aynı miktardaki sıcaklığa aynı tepkiler verilmemektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler aynı fiziksel ortamda aynı anda soğuk veya sıcak hissedebilirler. Bu da çalışmalarını etkilemektedir (Akt. Carbo vd.,1986:5).

Öğrencilerin öğrenme aktiviteleri sırasında tercih ettiği sıcaklık miktarı, etkinliklerde daha başarılı bir performans göstermesinde etkili olmaktadır.

Oturma Düzeni: Geleneksel sınıf tartışmalarına karşı geleneksel olmasına rağmen, bazı öğrencilerin “halı, koltuklar, kanepeler veya yataklar” gibi sınıf düzenine uymayan ortamlarda daha başarılı olmaktadır; diğerleri resmi bir ortamda “masalar, sandalyeler ve kütüphane”de daha kolay öğrenmektedirler (Dunn ve Dunn, 1979:238). Geleneksel bir masa ve koltukta bazı öğrenciler uzun bir süre oturup da çalışabilmektedir. Bazı öğrenciler ise yatakta, kanepede, zeminde veya halıda çalışmayı tercih ederler. İki farklı çalışma türünde de tercihlerine göre başarılıdırlar. Ebeveynler sıklıkla çocuklarını yerde ödev yapmaya veya olağandışı pozisyonlarda okumaya karşı dikkatli davranmaktadır. Bireyler çalışabildikleri sürece konumları görmezden gelinebilir (Carbo vd., 1986:5-6).

Sınıf düzenini oluştururken:

- Düzen - sınıf mobilyalarının organizasyonu,
- Sandalyelerin ve masaların tasarımı,
- Öğretmenin masasının öğrencilerle olan ilişkisi,
- Öğrencilerin masalarının düzenlenmesi,
- Sınıfın düzenini değiştirme ve hareket etme esnekliği,
- Sınıfın okuldaki diğer dersliklere göre konumu,
- Oda rengi ve şekli,
- Işık miktarı,
- Kullanılabilir alan miktarı,
- Sağlık ve güvenlik önlemleri de dikkate alınmalıdır (Reid, 2005:34).

Öğrenme aktiviteleri sırasında öğrencilerin tercih ettikleri oturma düzeninin yapısı, düzeni ve içinde bulunan eşyaların durumuna göre düzenlenen öğrenme ortamları, öğrencinin başarısını etkilemektedir.

2.7.4.2. Duygusal Faktörler: Motivasyon, Sorumluluk, Azim ve Yapılandırma

Öğrenme stiline çevresel unsurları temel olarak biyolojiktir, duygusal unsurlar olarak gelişimsel olarak görünür; bunlar, bireylerin evde, okulda, oyun alanında, gezilerde vb. deneyimlerin bir sonucu olarak zamanla ortaya çıkmaktadırlar (Carbo vd., 1986:6). Motivasyon, uyma, azim ve yapılandırma duygusal faktörleri kapsamaktadır (Mortimore, 2008:31).

Motivasyon: Motivasyon başarı ile ilişkili bir kavramdır. Bireyler, yetersizlikleri, konunun zor gelmesi gibi faktörler nedeniyle öğrenemeyecekleri zaman sıklıkla pes ederler. Bazen okulu terk ederler ya da okula karşı ilgisiz olurlar. Bazı öğrenciler öğrenmek için oldukça iyi motive olmuşlardır. Öğrenciler öğrenmeye ilgi duyduklarında ilgi alanlarına ve öğrenme stili güçlerine dayalı olarak temel becerileri öğrenebilirler. Bazen öğrenciler başarıya ulaşmak için çabalamazlar; çünkü “yapamam” ve “umurumda değil” demesi daha kolaydır. Onların başarabileceğini gösterdiklerinde, gereksinimlerini yerine getirme motivasyonları artar (Carbo vd., 1986:7).

Bireylerin motivasyonu arttırabilmek için:

- Uygun öğrenme stilleri belirlenir,
- Seviyesinde ve düzeyine uygun materyal verilir,
- Cesaretlendirin ve başarılı olması için fırsatlar verilir,
- Çalışmaları ile ilgili dönütler verilir,
- Öğrenme süreci denetlenir.

Öğrencinin öğrenmede başarı olabilmesi için motivasyona ihtiyaç duyar. Bu öğrenciler bir kere başladıklarında motivasyonları ve akademik başarıları artar (Carbo vd., 1986:7).

Sorumluluk: Her öğretmen sorumlu öğrencileri tanır ve takdir eder. Öğrenciler sorumluluk becerisi kazanırken bazı şeylere ihtiyaç duyar. Anlaşılabilir ve yapılabilecek, açıkça belirtilen bir hedef veya görevler öncelikle belirlenmelidir. Yönlendirilme yapılırken, baş edebilecekleri bir seviyede gerekli bilgileri öğreten kaynaklara nasıl ulaşabilecekleri gösterilmelidir. Görevin tamamlanması gereken önerilen zaman aralığı çalışmalara başlamadan açıkça ifade edilmelidir. Görev zorlaşırsa yardımın nereden edinilebileceğinin bir göstergesi, ilerlemelerini not etmeleri için kendilerini test etme önerileri ve daha ileri araştırmayı gerektiren yönleri belirlenmelidir. Bu sayede hedeflerdeki başarılarının gösterilebileceği alternatif yolları gösterilebilir (Carbo vd., 1986: 8.)

Azim: Öğrencinin öğrenmedeki azmini ifade etmektedir. Bireyin görevini, verilen süre içinde bitirme kararlılığı, düzenli çalışması ve aynı anda birden fazla sorumluluğu yerine getirmesidir (Carbo vd., 1986)

Yapılandırma: Yapı, öğrenme hayatında önemli bir unsurdur. Öğrenme sürecinde bireyin neyi nasıl öğreneceği ile ilgili ihtiyaç duyduğu planlamadır. Belirli yönergeler, sıralı görevler, sık görüş ve geri bildirim gerektiren bireyler genellikle, programlı öğrenmeyi kullanarak tek başlarına çalışabilirler. Eğer dokunsal-kinestetik ve aynı zamanda akran odaklıysa, programlanmış malzemeler dikkatlerini çekmeyebilir. Eğer yapıya ihtiyaç duyuyorsa, dokunsal-kinestetik (ancak çok işitsel veya görsel değilse) ve öğrenmeyi zorlaştırıyorsa, çoklu-duyu öğretim paketleriyle daha iyi yapabilirler (Dunn ve Dunn, 1979:238). Bazı kişiler, bir projeye veya işe başlamadan önce onlardan beklenen şeyi tam olarak bilmek ister; diğerleri yalnızca nihai hedefi isterler ve bunu kendi yolları ile yapmayı tercih ederler. İkinci grubun yaratıcılık ve keşif fırsatlarını yakalamak için “nefes alma odasına” ihtiyaçları vardır. Bazı öğrenciler çok sayıda yapıyı gerektirir. Kendilerini güvende hissettiklerinde daha iyi çalışırlar. Bazı öğrenciler de dışarıdan gelen baskıyla çalışmaktan vazgeçmektedirler. Bu öğrenciler genellikle içsel deneyimleriyle öğrenme sürecini yönlendirebilmektedirler (Carbo vd., 1986: 11-12).

2.7.4.3. Sosyolojik Faktörler: Yalnız, İkili-Çift, Grup, Takım, Otorite ve Çeşitlilik

Öğrencilere öğretim gerçekleştirilirken bir öğrencinin kimle çalışabileceğini bilmek çok önemlidir. Yetişkinlerin ve çocukların sosyolojik tercihleri birbirine benzemektedir. Bazıları yalnız öğrenmeyi sevmektedir ve başkaları ile çalışmamaktadır. Bazıları da başkaları ile çalışmak isterken; yalnız olduklarında önemli öğelere konsantre olamamakta ve odaklanamamaktadırlar. Öğrencinin kimle öğrendiği önemli değil, önemli olan öğrenmesidir (Carbo vd., 1986: 12). Bir öğrencinin maksimum başarıya ulaşması için tercih ettiği sosyal ilişkilerini de kapsar (Mortimore, 2008:31).

Yalnız: Öğrenciler, diğer insanlara nasıl tepki verirler ki, bunlara ulaşmak için muhtemel bir yöntem seçilmesine katkıda bulunurlar. Bazıları yalnız başına en iyisini yapar ve öğrenir. Başkalarının varlığı, hareketleri veya sesleri yüzünden dikkatleri dağılırlar (Dunn ve Dunn, 1979:240).

İkili çift: Bazı öğrenciler yalnız çalışmayı sevmezler. Yalnız çalışmayı sevmedikleri için öğrencilerin bir bölümü kendi akranıyla ya da bir yetişkinle çalışmak isterler. Beyin egzersizleri, akran çalışmaları ve düz anlatım kullanılabilir yöntemler arasındadır (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Grup: Bu bireyler akranları arasında en iyi sonucu alır. Onlar için ekip öğrenmeleri, vaka analizi, beyin fırtınası, alıştırılmalar ve diğer küçük grup teknikleri öğrenmeyi kolaylaştırma eğilimindedir (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Takım: Buradaki öğrenciler beraber çalışabildikleri kişilerle bir takım oluşturarak en iyi öğrenmeler sağlanmaktadır. Bir takımın parçası olmak öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırmaktadır. Çalışmalar doğru planlamalarla başlamalıdır. Beyin fırtınası ve tartışma ortamları oluşturmak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Otorite: Büyük ya da küçük grupların daha etkili olmasını önermeden önce, aranan ilişkinin otorite mi yoksa grupta mı olduğunu belirlemek gerekli olsa da yetişkinlerle etkileşim isteyen öğrenciler; tartışmalara, konuşmalara ya da

öğretmenlere yönlendirilmeli çalışmalardan yararlandırılmalıdırlar (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Çeşitlilik: Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğrenme materyaline göre tercihlerinin değişkenlik göstermesidir. Bazı öğrenciler çalışmalarında hep aynı yöntemleri kullanarak başarılı olma çabasıdadırlar. Farklı yollara yönelme çabasını arama ihtiyacı duymazlar (Dunn ve Dunn,1979:240).

2.7.4.4. Fizyolojik Faktörler: Algısal Tercihler, Yeme İçme, Zaman ve Hareketlilik

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen fiziksel faktörler; algısal tercihler, yeme içme, zaman ve hareketlilik kavramlarından oluşmaktadır (Mortimore, 2008:31). Bu kavramlar odaklanmayı ve öğrenmeyi etkileyen biyolojik tercihleri oluşturur. Öğrencilerin baskın olarak tercih ettikleri fizyolojik faktörlere göre düzenlenen öğretim ortamları sayesinde daha kolay bir şekilde öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Algısal Tercihler: İnsanlar farklı algılarla öğrenirler (Carbo vd., 1986: 13). Kişinin öğrenme ve bilgiyi hatırlamada hangi duyu organlarının baskın bir şekilde kullanmasıyla ilgilidir. Bu algısal tercihler; görsel, işitsel ve kinestetik şeklindedir. Kişinin birden fazla algısal tercihi ya da baskın bir algısal tercihi olabilir (Özdemir,2011:35). Kişinin güçlü algısal yönlerini belirlenerek yapılan eğitim daha başarılı öğrenme sonuçlar verir (Dunn ve Dunn, 1979:240).

- **Görsel Öğrenenler**

Görsel öğrenenler, genellikle düzenli ve titiz yapıya sahiptirler. Karmaşa ve düzensizlik onları rahatsız eder.Öğrendikleri konular harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla desteklenmelidir. Öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışmaktadırlar (Boydak,2008:5). Görerek kolay ve iyi öğrenen çocuklara, yeni bilgiler öğrenirken görselliğine hitap edecek yeni materyal, bilgi veya becerileri kullanılmasına fırsat verilmelidir (Carbo vd., 1986:14). Olayları ve bilgileri görselleştirme konusunda iyi olmaktadır ve hayal güçlerini bir avantaja getirebilecek durumda kullanabilmektedirler. Bilgileri hatırlamak için görsel stratejileri kullanırlar. Ayrıca, görsel ve yaratıcı becerileri öğrenmekten büyük

zevk almaktadırlar. Bir sorunu veya görevi tartışırken veya üzerinde çalışırken problemin tüm resmini görebilmektedirler (Reid,2005:93). Görsel öğrenen öğrenciler, gördüklerini daha iyi hatırlayabildiklerinden metinlerdeki yazılı veya çizilmiş yönergeleri rahatlıkla takip edebilmektedirler. Bu nedenle, insanlar, nesnelere, resimler ve diğer grafik yardımcılara gözlemleyerek öğrenirler (Garza, 2008:162).

- **İşitsel Öğrenenler**

İşitsel öğrenenler ses ve müziğe karşı oldukça duyarlıdırlar. Küçük yaşlardan beri kendi kendilerine konuşmayı severler ve bu özellikleri ilkokulun ilk yıllarında dersleri dinlemesine engel olmaktadır. İşitsel öğrenenler için sessiz okuma yeterli olmayabilir. Bu yüzden kendini duyabileceği bir sesle okumaları metni daha iyi anlamaları konusunda yardımcı olacaktır. Hatırlamak istediklerini sanki başkası ona anlatıyormuş gibi dinleyerek hatırlama yolunu tercih ederler (Boydak,2008:6). İşitme ile öğrenen bireyler, önceki tartışmalara veya konferanslara konsantre olarak duyduklarını hatırlar. Konuşulan sözcükleri neredeyse bir kayıt gibi beyinlerinde depolarlar; konsantre olurken ve motive ederken onları kayıt biriminden geri çağırırlar. İşitme duyusu fizyolojik açıdan yeterince gelişmiş olması durumunda yapılan eğitim işitsel öğrenenler için faydalı olur (Carbo vd.,1986:13-14). İşitsel bir öğrenci, konuşmaları dinlemekten ve konferanslardan en üst düzeyde yararlanabilmektedir. (Reid, 2005:92).

Güçlü bir işitme becerisine sahip öğrenci, duyduklarını rahatlıkla hatırlar, sözlü talimatları takip edebilmesi, öğrencinin işitsel yapıya sahip olduğunun güçlü bir göstergesidir. Bu nedenle, öğrenci dinleyerek ve konuşarak öğrenir. Güçlü bir işitme yöntemine sahip olan zayıf okuyucular sözlü olarak cevap verebilirler, çünkü kağıda yazılanları çözmekte zorlanmaktadırlar (Garza, 2008:162). Bu da sözel olarak anlatılanları kavramada daha güçlü oldukları için okuma ve yazma yerine dinlemeyi tercih ederler.

- **Dokunsal Öğrenenler**

Dokunsal öğrenenlerin en belirgin özelliği oldukça hareketli olmalarıdır. Bu öğrencilerin öğrenmelerinde mutlaka ellerini kullanacakları ve yaparak-yaşarak olarak da bilinen öğrenme teknikleri öğretmenleri tarafından

uygulanmalıdır. Bu öğrencilerin öğretim sürecinde sınıf içindeki etkinlikler yerine, okul bahçesi veya laboratuvarında dokunarak ve ellerini kullanarak planlamalar yapılması uygundur (Boydak, 2008:6). Konsantre olurken genellikle parmaklarını ve ellerini kullanan öğrenciler dokunsal öğrenen öğrencilerdir. Yazarken ve karikatür çizerken, daha kolay hatırlarlar. Genellikle dikiş, pişirme, onarım, tasarım, resim yapma vb. yaratıcı şeyler ellerinden gelen yetenekli insanlardır (Carbo vd., 1986:14-15). Çalışmakta oldukları nesnelere dokunarak ve onları hissederek öğrenen öğrenciler güçlü dokunsal tercihlere sahiptirler. Bu öğrenciler dokunduklarını ve hissettiklerini daha iyi hatırlarlar. Onları yazdıklarında bilgileri daha iyi hatırlarlar. Bu nedenle, nesnelere dokunarak daha iyi öğrenirler (Garza, 2008:162).

Bu öğrenciler, algı güçleri ortalama çocuklardan daha yavaş olgunlaşmış görünen bireylerdir. Bu nedenle söylenenlerin çoğunu hatırlamamakta ve sıkça hatırlatmalara ihtiyaç duymaktadırlar. Çoğu kez anlatılan dersleri hatırlayamıyor gibi görünmektedirler. Bir konuyu dokunsal ve kinestetik deneyimlerle yaparak ve yaşayarak daha iyi öğrenmektedirler (Carbo vd., 1986:14-15).

Öğrencilerin dokunsal tercihlerini, güçlü yönleriyle eşleştirerek delik seçme, elektro kartlar, çevirme yuvaları ve görev kartları gibi dokunsal araçlar kullanmalarını sağlayarak yeni kelimeler tanıtılır. Traş kremi, kum, çikolata pudingi vb. materyallerle de görsel bileşenlerle birlikte eğitim-öğretim ortamı düzenlenmelidir. Bu materyal üzerinde dokunsal çalışmalar yapıldığında bireyler, en kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler (Dunn, 1988:305).

- **Kinestetik Öğrenenler**

Geleneksel sınıflarda sorunlar yaşayan çocuklar, çoğu zaman kinestetik öğrenen öğrencilerdir. Bunlar, algılama testlerinde ortalama çocuklardan daha yavaş olgunlaşmış olduğu görünen öğrencilerdir. Bu nedenle, söylenenlerin çoğunu hatırlamamakta ve sıkça hatırlatmalara ihtiyaç duymaktadırlar. Dokunsal ve kinestetik deneyimlerden oluşan bir kombinasyonla daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu bireyler geziler yaparak, yemek pişirerek, yapım aşamasında görev alarak, röportaj yaparak vb. etkinlikler aracılığıyla süreçte aktif

olmak istemektedirler. İkincil ve ardından üçüncül duyularla güçlendirme aşamalı olarak içselleştirmeyi sağlar (Carbo vd., 1986: 15). Başkalarına bir şeylerin nasıl yapılacağını göstererek, uygulama yaparak aktif öğrenmenin keyfine varabilirler (Reid, 2005: 93).

Kinestetik olarak öğrenen öğrenciler, öğrenmelerinde bir tür hareket olduğunda, bilgiyi hatırlarlar. Kinestetik, deneyimledikleri şeyleri hatırlarlar ve bu deneyimlerini gösteri veya prova şeklinde yaptıklarında hatırlamaları büyük oranda kolaylaşmaktadır (Garza, 2008:162).

Yeme İçme: Öğrenme sürecinde konsantre olma ya da içselleştirmeye çalışırken; yemek yeme, içme, öğütme, çiğneme ya da sigara içmek gibi bir ihtiyaç bazı insanların nasıl öğrendiğinin bir parçasıdır (Dunn ve Dunn, 1979:240). Çoğu öğrenci, öğrenme sırasında konsantre olurken bir şeyler yeme içme gereksinimine ihtiyaç duyar. Bazıları fiziksel enerjilerini tüketebilir ve bu nedenle hemen yeme içme ihtiyacı karşılamaya çalışır. Diğerleri, çalışırken sinirlenir ya da gerginleşir; endişelerinden kurtulmak için bir sigara ya da sakız isteyebilirler. Yaptıklarından sıkılanlar teşvik sağlamak için kendilerini “mola” ödülüyle canlandırmaya çalışabilirler (Carbo vd., 1986: 15-16).

Zaman: Doğru zamanda öğrenmek, okuma başarısını artırabilir. Öğretmenler, günün erken saatlerinde öğrencilerle okuma çalışması yaptıklarında daha başarılı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocukların en uyarıcılara en açık oldukları zaman dilimidir (Carbo vd., 1986: 16).

Hareketlilik: Öğrenmeye izin veren veya engelleyen bir diğer unsur, daha uzun veya daha kısa süreler için hareketsiz kalma yeteneğidir. Bazı katılımcıların hareketliliğin büyük bir kısmını gerektirdiklerinden dolayı hatalı bir şekilde “hiperaktif” olarak etiketlenir. Bu bireylerin birçoğu, sık sık “molalar” almalarına izin verildiğinde veya hareket etmelerini sağlayacak bir takım görevler verdikleri zaman daha iyi öğrenme gerçekleştirmektedirler (Dunn ve Dunn, 1979:240).

Çocuklar okudukları şeyle ilgilenmedikleri zaman konsantrasyonlarını kaybetme eğilimi gösterirler. Bazen içeriğe odaklanamazlar çünkü iyi veya kolay okuyamazlar. Materyal, kelime bilgisi veya kavram zor olduğu için genellikle

ilgilerini kaybederler.Bu gerekleŖtiėinde, sinirlenirler. Bu nedenle hareket etme ihtiyaı duyarlar. ğrenme stillerini incelemek, bazı bireylerin neden hala oturamadıklarına dair hayati bir ipucu sağlayabilir. Bireylerin hareket ihtiyaçlarını, algı güçlerini veya zayıf yönlerini, ses, ıŖık, sıcaklık, tasarım veya günün ihtiyaç duyduğu zamanı iyi bilmek gerekir. Çocukların hareketlilik ihtiyaçları genellikle isteklilik, yetenek, ilgi alanı ve enerji seviyesine doğrudan bağlıdır (Carbo vd., 1986: 16-17).

2.7.4.5. Psikolojik Faktörler: Bilgiyi İŖleme (Global ve Analitik),DŖlenme Stili (Yansıtıcı ve Tepkisel)

Psikolojik, belirli bir sunum biçimini ya da bütünsel ya da analitik bir yaklaŖım için tercih gibi biliŖsel gereksinimleri kapsar (Mortimore, 2008:31).

Global ve Analitik: Analitik kiŖiler, global öğrenme biçiminden ‘‘geriye doğru’’bir anlayıŖ oluŖturmak için ayrıntıları bir araya getirir. Globaller önce genel bir anlama gerektirir ve daha sonra ayrıntılara katılabilirler (Carbo vd., 1986: 17-18).

Yansıtıcı ve Tepkisel: Her iki özellik de uygun zamanlarda kullanıldığında değerlidir. Risk alanlar analitik olmaktan çok daha tepkisel olabilir.Yansıtıcılar dürtülere kıyasla çok daha dikkatli olabilir. Öğrencinin hem niteliklerine sahip olduğu hem de ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bildiği zaman öğrenme ve yaŖamda baŖarılı olma ihtimali yüksektir (Carbo vd., 1986: 20).

2.8. Okuma Stilleri

Okuma stili Carbo (1980:51-52) tarafından bir bireyin okumadaki öğrenme stili olarak tanımlanmıŖtır ve çevresel, duygusal, fizyolojik ve psikolojik uyaranlar içerebilir. Carbo'ya göre, eğer öğrencilerin okuma stilleri belirlenebilirse ve ğretim yöntemleri bireyin benzersiz özelliklerini tamamlamak üzere seçilirse artan okuma baŖarısı ortaya çıkacaktır.

Öğrencilerin okuma stillerinin tespiti okuma baŖarısızlıėı yaŖamadan önce belirlenmelidir. ğrenme stiliyle öğrencinin güçlü yönü eŖleŖmediėinde okumada baŖarısız sonuçlar ortaya çıkmaktadır.Okuma programları, zayıf okuyucuların

öğrenme stili profillerine, yani akran yönelimli, dokunsal kinestetik ve görsel işitsel okuma stillerine göre planlanmalıdır (Carbo, 1984b:75; Carbo1997b:12).

Okuma stilleri başarılıdır, çünkü öğretim odağını öğrencinin bireysel güçlü yönlerini nerede olması gerektiği yere yerleştirir (Carbo, 1996a:8).

Okuma Stilleri, iki temel nedenden dolayı okuma programlarına dahil edilmelidir. Birincisi, öğretmen yalnızca okuma güçlüğü olarak etiketlenen öğrencilerin değil, herkesin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu anlamaya yardımcı olur. İkincisi, odaklanmayı gereken bireylerin yoğunluğu yere yerleştiren işbirlikçi öğretim planlamasını kolaylaştırır (Carbo,1996a:8-9).

Öğretmenler, Okuma Stilleri stratejisini tutarlı ve yoğun olarak kullandıklarında, öğrenciler okuma yeteneklerinde en büyük kazançları göstermişlerdir Bunlar şunlardır:

- Öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemek
- Okuma yöntemleri, materyalleri ve stratejileri bu güçlü yönlerle eşleştirmek,
- Okumayla ilgili yeterli modelleme ve gösteri sunmak (Carbo, 1996a:9).

Okuma stilleri, öğretmenlerin yalnızca okuma güçlüğü olarak etiketlenen öğrencilerin değil, herkesin güçlü ve zayıf yönlerini değiştirdiğini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Carbo, 1996a:9).

Okuma güçlükleri olan bireylerin, farklı okuma yöntemleri ve materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Kullanılan yöntemler, öğrencinin okuma stiliyle eşleştiğinde başarılı bir okuma oluşmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci ve yaklaşım arasında bir uyumsuzluk varsa, uygulanan yöntem okumayı öğrenmesini engellemektedir (Carbo, 1996a:9).

Okumayı öğretmede bir çoğumuzun bildiği yanlış bir gerçekte bütün çocukların aynı yöntemle okumayı öğrenebildiğidir. Ses öğretimi için tek bir yöntem yoktur. Bir öğrencinin okuma stiline en çok uyan okuma yöntemi, o bireyler için seçilmesi gereken yöntemdir (Carbo, 1987:77).

Carbo (2009:376)'ya göre okuma stillerinin kullanımının başarılı olabilmesi için 4 önemli özellik vardır. Bunlar:

1. Öğrencinin güçlü yönlerini belirlemek,
2. Okuma yöntemleri, materyalleri ve stratejileri bu güçlü yönlerle eşleştirmek,
3. Okuma yöntemleri için yeterli modellemeyi sağlayın ve öğrencileri iyi yazılmış, yüksek-ilgi çekici okuma materyalleri kullanarak daha üst düzey okuma gerçekleştirmesini sağlamak,
4. Görsel disleksinin etkilerini azaltmak için renkli kaplamalar kullanmak.

Okuma stilleri, öğrencileri, çeşitli kişisel ve grup ortamlarında okumaya ve öğrenmeye teşvik eder (Carbo, 2009:376).

Aşağıdaki beş tavsiye Carbo (1990:28)'ya göre başarılı okuma stilleri programlarının en etkili yöntemleri içermektedir:

- Öğrencilerin okuma stillerini belirleyin. Öğretmenler kontrol listelerini, mülakatları ve anketleri kullanarak, öğrencilerin okuma stillerini belirleyebilir.
- Okuma stiliyle eşleşen okuma yöntemleri ve materyalleri kullanın. Bütün bireyler, stilleri ne olursa olsun, iyi kitapları dinlemek, okumak ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmak istemektedirler.
- Öğrencilerin başarısını arttırmak için olumlu pekiştiriciler verin. Her öğrenciye, öğretmenlerine ve velilerine öğrencinin güçlü yönleri hakkında bilgi vermek, çocuğun performansına olan beklentilerini artırır. Okuma stillerinin bilgilerini öğrencilerle paylaşmanın yanı sıra, farklı öğretim yöntemleriyle öğrenme ortamları düzenlenebilir. Bireylerin okuma materyali seçip okuma ortaklarını seçmelerine ve öğrenme gruplarında çalışmalar yapmalarına izin verilebilir.

- Öğrencilerin ihtiyaçlarını yansıtan okuma malzemelerini kullanın.Çoğu öğrenci okuduklarını seçmek ister.Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarının ne olduğunu öğrenebilir ve bu ilgi alanlarına dayalı iyi yazılmış kitaplar hazırlayabilir. Öğrencilerine en az bir kez günde bir kez okurlar. Her ne kadar basit olsa da, bu formül tekrar tekrar çalışabilirsiniz.
- Okumayı öğrenirken stresi ortadan kaldırın. Bu stres, öğrencilerin okuma başarılarını olumsuz bir şekilde etkimektedir.

Carbo (1997b:13-14)'ya göre bir okuma stili programı oluşturmak için:

1. Öğrencilerin, özellikle okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma stillerini gözlemleyin ve tanımlayın,
2. Farklı tarzların farkındalığını çeşitli şekillerde teşvik edin. Çocukların nerede ve kiminle birlikte okumak istediklerine dikkat edin.
3. Yöntemlerin öğrencilerin, güçlü ve ilgileriyle uyumlu tutmaya çalışın. Bir yöntem veya strateji işe yaramazsa, başka bir yöntem veya strateji deneyin.
4. Basitçe okumayı öğrenemedikleri için özel eğitime veya geliştirici sınıflara gönderilmesine izin vermeyin. Öncelikle okuma yöntemlerini doğru bir şekilde uyguladığınızdan emin olun.
5. Çocukların nerede okumak istiyorlarsa okuma ortamlarını seçmelerine izin verir ve ışıkların yarısını kapatmayı deneyin. Işığa duyarlı çocuklar parlak ışık altında rahatsızlık çekebilirler.
6. Görsel sorunlar yaşayan öğrencilerin kelimeleri daha net görmelerini sağlamak için bir sayfaya renkli ve dikkat çekici yerleştirmelerini sağlayın.
7. Öğrencilerin, davranışlarının sınıf arkadaşlarının okuma stillerine müdahale edemeyeceği anlayışıyla, kime okumak istediklerine karar vermelerine izin verin.

8. Okuma güçlüğü çekenler için çeşitli aktiviteler yapın; paylaşarak okuma, eko okuma ve koro okuma gibi.
9. Öğrencilere yazılı kitap raporları yerine; pandomim, 3 boyutlu materyal, kitap karakteri giydirme ve kitap ceketini oluşturma gibi yazılı kitap raporlarına alternatifler verin.
10. Halılar, yastıklar ve rahat sandalyeler ile küçük informal okuma alanları oluşturun.
11. Motivasyonu düşük olan öğrenciler için onları ilgilendiren alanlarda bol bol teşvik ve kısa okuma yapın.
12. Global okuma stili olan çocuklar için daha açık bir anlayışla örnekler verin.
13. Karmaşık veya kafa karıştırıcı yönergeleri, özellikle global okuma stili olan kişiler için basitleştirin.
14. Güçlü global okuma stili olan kişiler için, son derece analitik kabiliyet gerektiren okuma faaliyetlerini “ Eksik sesler, kelimeler , harfler, bulmaca ve kelime aramasını ” vurgulayın.
15. Daha büyük çocuklar, daha birey olanlar için okuma oyunları oluşturun. Mümkün olduğunca çalışma kağıtları yerine oyunları kullanın.
16. Çocuklara okuma materyalleri, grupları ve çalışma yerleri için seçenekler oluşturun.
17. Okuma hatası çok olan öğrenciler için kitapları kasetlere kaydederek çalışmalarınızda kullanın.
18. Çok çeşitli okuma oyunları, kayıtlı kitaplar ve yüksek ilgi alanına sahip kitaplar bulundurun.

Öğrencilerin okuma stilleriyle öğrenme stilleri eşleştğinde daha kolay okumayı ve okumaktan keyif almayı öğrenirler (Carbo, 1997c:38).

Carbo (1997c,38-42)'ya göre okuma stillerinde rehber ilkeler:

1. Çocuklar okumayı sever ve okumaya motive olmaları doğaldır. Yüksek motivasyona sahip öğrenciler okuma konusunda daha sorumlu olurlar ve düzenli olarak okumaya daha eğilimli olurlar.
2. Öğrencilere kendi düzeylerinin üstünde okuma materyalleri sunulmamasına dikkat edilmeli, aksi takdirde okuduğunu anlama gerçekleşmeyecektir.
3. Öğrencilerin okuma stili tercihleri farklı zaman ve oranlarda güçlü bir şekilde gelişir.
4. Kendi okuma stillerini bilen öğrenciler, güçlü yanları ile çalışmayı öğrenebilir ve başkalarının okuma çalışmalarına saygı duyabilirler. Öğrencilere, kendi okuma stillerinin ve başkalarının stillerinin ihlal edilmemesi gerektiği öğretilmelidir. Örneğin, bazı öğrenciler tartışma yoluyla öğrenirlerse, sessiz kalmayı gerektiren bireylerin yanında görüş alışverişinde bulunamazlar. Öğrenciler birbirlerinin güçlü yanlarını alıp zayıf yönlerini telafi etmeyi öğrenirler.
5. Okuma güçlüğü olan çocukların baskın okuma stili global, dokunsal ve kinestetiktir.
6. Her okuma metodu, strateji ve materyal seti, belirli okuma stilleri lehine önyargılıdır. Hiçbir okuma metodu veya okuma materyali seti tüm öğrenciler için ideal değildir. Bazı çocuklar pek çok güçlüğe sahiptir ve pratik olarak herhangi bir okuma yaklaşımıyla öğrenebilirler.
7. Başarılı okuma stilleri öğrenci merkezli ve aktif öğrenme yöntemidir. Yüksek seviyeli organizasyon ve yönetim becerileri gerektirirler.
8. Başarılı okuma stilleri programları içerik açısından yoğun ve kapsamlı bir personel geliştirme çabası gerektirir.
9. Ebeveyn ve idari destek, maksimum öğrenci gelişimi için gereklidir.

Carbo (1998:25)'ya göre öğrenciler, öğretmenlerin Okuma Stilleri Programının bu dört temel bileşenini sürekli ve yoğun bir şekilde kullandıklarında okumanın en büyük kazançlarını göstermektedirler:

1. Öğrencilerin güçlü yanlarını, en iyi okuma yöntemlerini, stratejilerini ve materyallerini belirlemek için Okuma Stili Envanteri ve kontrol listelerini kullanın.
2. Öğrencilerin belirlenmiş okuma stillerine bağlı olarak, çeşitli okuma yöntemlerini öğrenin ve kullanın.
3. Yeterli modelleme olarak iyi okumalar gösterin.
4. Dokunsal ve kinestetik çocuklar için birçok oyun ve materyal becerileri öğretin.

En yavaş ve en isteksiz okuyucular bile, bireysel öğrenme stillerine göre öğrettiklerinde iyi okumayı öğrenebilirler(Carbo, 2003:20-21).Okuma güçlüğü olan bireylerin baskın okuma stillerinin global, dokunsal ve kinestetik olduğunu söylenebilir (Carbo, 2003:24-25).

Okuma güçlüğü olan çocukların öğrenme yollarına ve okuma stillerine göre okumayı öğrenmelerine yardımcı olmaya odaklanılmalıdır. İlgi çekici, etkileşime giren ve onları büyüleyen materyallerle çalışmalar yapılmalıdır (Carbo, 2003:24).

Carbo, okul öncesi dönemi öğrencileriyle yıllar süren çalışmanın ardından Dunn ve Dunn'ın öğrenme stillerini okuma öğretimine uyarlamıştır (Garza, 2008:166).

2.8.1. Okuma Stilleri ve Türleri

Carbo'nun oluşturduğu okuma stillerinin 6 türü vardır. Okuma stilleri; görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, global ve analitik okuma stilleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde okuma stillerinin türleri açıklanacaktır.

2.8.1.1. Görsel Okuma Stili

Görsel okuma stiline sahip bireyler gördüklerini kolay bir şekilde hatırlarlar. İnsanları, nesnelere ve resimleri gözlemleyerek öğrenirler. Görme yöntemleri, farklı kelimeler, sessiz okuma, resim veya slayt eşliğinde hikayeler okumayı en iyi öğrendikleri yöntemlerdir (Carbo, 1996a:10). Önerdiği okuma müdahaleleri, görme sorunlarını azaltmak için renkli kaplamalar içerir (Carbo, 2008:10).

Bazı öğrenciler görsel okuma stilini tercih etmektedirler. Görsel öğrenciler diyagram, çizelge, resim ve yazılı yöntemlerden yararlanmaktadır. Bu öğrenciler yapılacaklar listelerine, atama günlüklerine ve yazılı notlara değer verir. Bununla birlikte bu tekniklerden çoğu, aynı zamanda kinestetik öğrencilere de fayda sağlamaktadırlar (Farwell, 2005:3).

Görsel öğrenciler gördüklerini hatırlayabilecek ve yazılı talimatları tercih etmektedirler. Bu öğrenciler sessizce okumayı seven okur kitleleridir. Bir video eşliğinde onlara bilgileri verilmelidir (Haynes, 2005:1-2).

2.8.1.2. İşitsel Okuma Stili

İşitsel okuma stiline sahip bireyler duyduklarını kolay bir şekilde hatırlarlar. Bir şeyi öğrenirken dinleme ve konuşmayla daha iyi öğrenirler. Konuşma, görüşme, tartışma, bir panele katılma, sorular sorma ve cevaplama, ezberleme ve sözlü rapor hazırlama ile en iyi öğrenirler. Koro ile okumak, hikayeleri dinlemek, tartışmak, kitapları kaydetmek ve sözlü olarak okumak okumayı en iyi öğrendikleri yöntemlerdir (Carbo, 1996a:10).

Seslere ihtiyaç duyanlar, güçlü işitsel okuma stiline sahip olanlardır. Onlar, seslerle iyi şeyler yapmak için gereken işitsel yeteneklere sahiptirler. Sesler arasında ayırım yapabilir, kelimeleri oluşturmak için harfleri hızla birleştirerek en iyi şekilde öğrenirler (Carbo, 1987c:77).

İşitsel öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemlerinden en çok yararlanma eğilimindedir. Çoğu öğretmen, öğrencileri ile konuşarak bilgi sunarak, ders tarzı bir forum kullanır. Ses tonunu, kıvrılmayı ve beden dilini düzenleme, tüm öğrencilerin ilgi ve ilgisini korumasına yardımcı olur. İşitsel öğrenciler,

yönergeler okunur ,bilgi sözlü olarak sunulur konuşmaları gereklidir. Bu şekilde istenirse başarılı olur (Farwell, 2005:3).

Dinlediklerini hatırlayan veya okuduğu sesli hikayeleri ve yönergeleri hatırlayan çocuklar son derece işitilebilir ve dinleyerek en iyi şekilde öğrenebilirler (Carbo,1997b:12).

Bu stilde olan öğrenciler duydukları şeyi hatırlayabilecek ve sözlü talimatları tercih edecektir. Dinleyerek ve konuşarak öğrenirler.Bu öğrenciler konuşma ve görüşmelerden hoşlanırlar.İşitsel okuma stiline sahip olan öğrenciler; sözlü okumadan, koro eserlerini okumaktan ve kaydedilen kitapları dinlemekten hoşlanmaktadır (Haynes, 2005:1).

En iyi öğrenme şekilleri :

- Görüşme ve tartışma yaparak,
- Panele katılımcı olarak katılarak,
- Sözlü bilgi verirken,
- Yazılı materyal üzerine sözlü tartışmalara katılarak en iyi şekilde öğrenmektedirler (Haynes, 2005:1).

2.8.1.3. Dokunsal Okuma Stili

Dokunsal okuma stiline sahip bireyler dokundukları şeyleri kolaylıkla hatırlayabilirler. Yazdıkları veya dokundukları şeyleri takip etmede zorlanmazlar. Nesnelere dokunarak daha iyi öğrenirler. Tahta oyunları, model oluşturma, kabartma haritalar, deneyler yapma, oyunlar oynama, yazma ve izleme en iyi öğrenme yöntemleridir.Okumayı en iyi öğrenme yöntemleri, oyun oynayarak ve yazarak öğrenmedir (Carbo, 1996a:10; Carbo,2008:8). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler için, dokunsal oyunlar kullanılarak okuma hataları azatılabilir (Carbo, 2008:10).

Bu stile sahip öğrenciler, dokunarak en iyi öğrenirler.Bu öğrencileri okumak için öğretirken, dil deneyimi yaklaşımını kullanmayı deneyin. Bu

öğrenciler okuma için tüm dil yaklaşımlarından da yararlanacaklardır (Haynes, 2005:2).

En iyi öğrenme şekilleri :

- Çizimle,
- Tahta oyunlarıyla,
- Üç boyutlu nesnelere yaparak,
- Modeller yaparak en iyi şekilde öğrenmektedirler (Haynes, 2005:2).

2.8.1.4. Kinestetik Okuma Stili

Kinestetik okuma stiline sahip bireyler fiziksel aktivite ile meşgul olduğunda deneyimlerini kolayca hatırlayabilirler. Zemin oyunlarını oynamak, nesnelere bir araya getirmek veya monte etmek, model kurmak, fuarlara katılmak, deneyler yapmak, oyunculuk yapmak, rol yapma, atlama, koşma gibi yöntemlerle en iyi öğrenmelere sahiptir (Carbo, 1996:10). Önerilen okuma müdahaleleri, zemin oyunlarını kullanmaktır (Carbo, 2008:10).

Kinestetik öğrenciler, öğrenme etkinliğiyle tamamen meşgul olduğunda en başarılıdır. Bir bilim laboratuvarına, drama sunumuna, patenciğe, alan gezisi veya diğer aktif etkinliklere katıldığında en hızlı bilgiyi elde eder (Farwell, 2005:4).

Kinestetik öğrenciler de nesnelere dokunarak veya nesnelere kullanarak öğrenirler. Bütün vücutlarını öğrenmeye dahil etmeleri gerekir. Bunları yerine getirirlerse materyali en iyi şekilde hatırlarlar (Haynes, 2005:2).

En iyi öğrenme şekilleri :

- Tüm vücudunu ilgilendiren oyunlar oynayarak,
- Hareket etkinlikleri,
- Modeller yapımı,
- Deneyler yaparak en iyi şekilde öğrenmektedirler (Haynes, 2005:2).

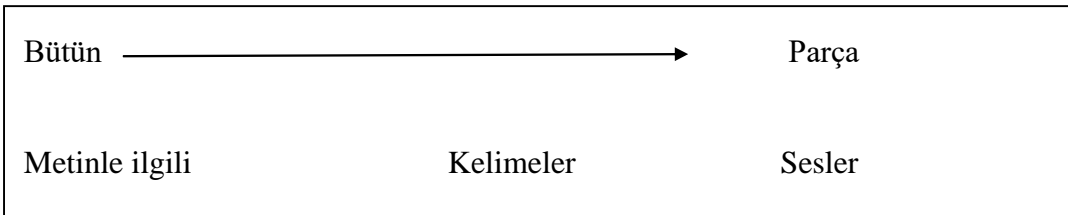
2.8.1.5. Global Okuma Stili

Global okuma stiline sahip bireyler sıklıkla duygulara ve sezgilere dayalı kararlar verirler. Yaratıcılık ve yeniliğe odaklanırlar. İlginç veya mizahi bir hikayede sunulan örnekler, ilginç malzemeler, grup çalışmaları ve etkinliklerle ilgili bilgiler öğrenmekten hoşlanırlar. Kitaplar, hikaye yazma, koro okuma, kitap, bilgisayar yazılımı, görsel-işitsel malzemeler, projeler ve oyunlar gibi bütüncül okuma yöntemleri ile en iyi okumayı öğrenirler (Carbo, 1996:10). Önerilen okuma müdahaleleri, global öğrenciler için ideal kaydedilmiş okumalardır (Carbo, 2008:10)

Global okuma stiline sahip olan öğrencilerle okuma çalışmaları yapılırken metinler ilk olarak öğretmenleri tarafından anlatılarak canlandırılır. Öğretmen sesli bir şekilde okumaya başladığında öğrenci kitabından takip ederek dinler (Carbo, 1987a:197-201).

Okuma öğretiminin Global modeli, tüm dilin öğretildiği şekilde, tümünden parçalara doğru hareket eder. Bağlanan metin veya öykülerin büyük bir kısmı öğrencilere art arda yüksek sesle okunur. Öğrenciler bir miktar bağımsızlıkla okuyabildikten sonra, öğrenciler hikayelerdeki kelimeleri ve deyimleri yalın olarak uygulamaya geçer. Çoğu zaman, çocukları okuma ve yazmakta karşılaştıkları kelimelerde benzerlikleri keşfetmek için teşvik ederek bazı ses bilgisi öğretilir. Bu modeli iyi yapan bireyler, güçlü görsel ve global okuma stillerine sahip olma eğilimindedir. Gördükleri ve okudukları sözcükleri yüksek ilgi ile hatırlarlar. Öğrenciler ayrıca dokunsal öğrenciler ise, öykü yazma deneyimleri onlara yazarken hissettikleri kelimeleri hatırlamalarına yardımcı olur (Carbo, 2009:375).

Şekil 2.2: Global Okuma Öğretimi



Kaynak: Carbo, Marie (2009:375); “ Match The Style Of Instruction To The Style Of Reading,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 90, Sayı 5, s.373-378.

Global okuma yöntemleri, model öykü ile başlar, hikayeden kelimeleri uygulama ve ses becerilerini öğretir (Carbo:2008:7).

Global öğrenciler doğal ve sezgiseldir. Sıkılmaktan hoşlanmazlar. Bilgiler dikkat çekici malzemeler kullanılarak ilgi çekici bir şekilde sunulmalıdır. İşbirlikçi öğrenme stratejileri ve bütüncül okuma yöntemleri bu öğrencilerle iyi çalışır (Haynes, 2005:2).

En iyi öğrenme şekilleri :

- Koro okumayla,
- Kaydedilmiş Kitaplarla,
- Hikaye yazmayla,
- Bilgisayar programlarıyla,
- Oyunlarla,
- Grup etkinlikleriyle en iyi şekilde öğrenmektedirler (Haynes, 2005:2).

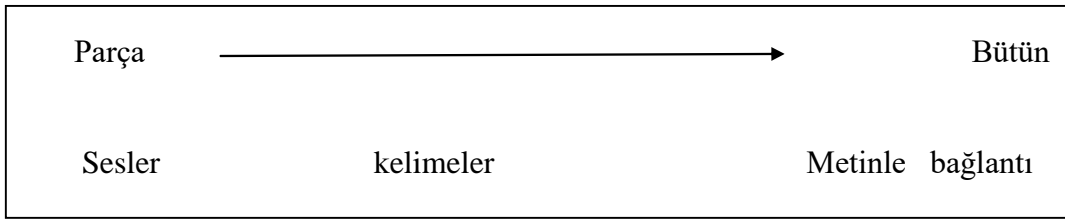
Global okuma stili olan öğrenciler, heyecan verici, eğlenceli, esprili ve kişisel hikayeleri ve durumları ile ilgili metinler severler. Ellerinden geleni yapabilmek için, okudukları şeyle ilgilenmelidirler. Kısa pasajları yüksek sesle okuruz, yazarları ziyaret etmeye davet ediyoruz ve okur gönüllüleri kullanıyoruz. Özellikle, global öğrenciler, yalnızca, ses ve dilbilim gibi analitik yaklaşımlarla öğretildiğinde ilgi çekerler (Carbo, 1997c:40).

2.8.1.6. Analitik Okuma Stili

Analitik okuma stiline sahip bireyler sıklıkla mantık veya sağduyu temelinde kararlar alırlar. Plan ve organizasyon yapmayı, gerçekler ve detaylarla uğraşmayı severler. Düzenli bir çalışma ortamında daha başarılı olurlar. Ardışık adımlarla sunulan bilgiler, kurallar ve örnekler, yapılandırılmış materyaller, öğretmen yönlendirmeli dersler ve açık hedefler birlikte sunulmaktadır (Carbo, 1996a:10).

Analitik okuma modeli, seslerin öğretildiği şekilde parçalardan bütününe içine doğru hareket eder. Öğrenciler, öğrenilen sesleri içeren kelimeleri okuyarak metinlere ulaşırlar. Bu yaklaşım, bir bilginin harf seslerini tüm öğrenciler için kritik bir beceri olarak görmesini sağlar. Ayrıca analitik olsalar, ses mantığı onlara mantıklı gelir çünkü analitik öğrenciler, bilgi parçalarını doğal olarak tümüne taşırlar. Ses bilgisi öğretimi, analitiklere hitap eden genel olarak son derece sıralı, organize, doğrudan ve öngörülebilir tüm koşulları içermektedir (Carbo, 1987b:431-435).

Şekil 2.3: Analitik Okuma Öğretimi



Kaynak: Carbo, Marie (2009:375); “ Match The Style Of Instruction To The Style Of Reading,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 90, Sayı 5, s.373-378.

Analitik okuma yöntemleri, harflerin seslerini öğretir, sonra öğretilen sesleri içeren sözcükleri uygular ve metinle geçilir (Carbo, 2008:7).

Okuma stilleri ile yapılan çalışmalar öğrencilerin sosyoekonomik durum ve dil gibi faktörlere bakılmaksızın daha büyük okuma gelişimi sağlayabilir. Her bir öğrencinin doğal öğrenme gücünü ve çıkarlarını değerlendirir, zayıflığı en aza indirir ve stresi azaltır (Carbo, 2009:378).

Analitik okuma stiline sahip olan öğrencilerle kelime analiz çalışmaları yapılabilir, kelime öğretminde ise bulmacalardan faydalanabilir (Carbo, 1987a:197-201).

Analitik öğrenciler çalışmalarını planlar ve düzenler. Detaylara odaklanırlar ve mantıksaldırlar. Fonetik okurlardır ve etkinlik belgesinde ayrı ayrı çalışmayı tercih ederler (Haynes, 2005:3).

En iyi öğrenme şekilleri :

- Bilgi sıralı adımlarla sunulmaktadır.
- Dersler öğretmen tarafından yapılandırılmalı ve yönlendirmelidir.
- Hedefler açık bir şekilde net olmalıdır.
- İhtiyaç duyulan gereksinimler bir bir anlatılmalıdır (Haynes, 2005:3).

Her öğrencinin okuma stili ve stilin çocuğun işleme ve bilgi koruma biçimini nasıl etkilediği hakkında bilgi edinmemiz gerekir. Öğrencilerin okumanın kolay ve keyifli olduğunu öğretmemiz gerekir. Ancak o zaman öğrenciler okumak için zaman ve emek harcamaya karar verirler. Gerçekten okur-yazar olma ihtimalleri yüksek olurlar. Bu sayede okuma güçlüğü olan çocukların okumayı sevmeleri; ömür boyu akıcı ve doğru bir okuma becerisine sahip olarak devam etmeleri sağlanır (Carbo, 1990:29).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma güçlüğü ile ilgili yurt içi ve yurt dışı yapılan araştırmalar incelenmiştir.

3.1. Okuma Güçlüğü'nün Belirlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında okuma güçlüğü'nü belirlenmesi ve giderilmesinde kullanılan yöntemlerin okuma güçlüğü'nü gidermede etkisi incelenecektir.

Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile yapılan çalışmada, kullanılan yöntem rehberli okumadır. Uygulama 3 ay sürmüştür. Uygulamanın ardından çıkan sonuçlara göre rehberli okuma yöntemi; kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerisini olumlu bir şekilde geliştirdiği ve bu becerilerin yükseldiği görülmüştür (Duran ve Sezgin, 2012).

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012) araştırmalarında okuma güçlüğü yaşayan birinci sınıftan bir öğrenci ile kelime tekrar tekniği ve paragrafin önceden dinlenmesi strateji kullanmıştır. 30 günlük bir çalışmanın sonucunda okuma güçlüğü'nü gidermede kullanılan stratejilerin etkili olduğu sonucu çıkmıştır.

Okumada zorluk yaşayan 10 yaşındaki bir öğrenci ile toplamda 38 saatlik bir çalışma yapılmıştır. Haftada 2 veya 3 günde öğrencinin okulunda sessiz bir odada çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada tekrarlı okuma yöntemini kullanmıştır. Müdahaleden önce, öğrencinin okuma seviyesi ve yanlış okumalar, öğrenciden yüksek sesle okumasını isteyerek belirlenmiştir. 20 saatlik uygulama sonrasında geçici ölçümler yapıldı ve 38 saatlik uygulamayı takiben, öğrencinin okuma düzeyini ve okuma hatalarını belirlemek için ölçümler yapıldı. İlk çalışmasında 198 kelimelik metni dakikada 37 kelimeyle okumaktadır. Hatalı okunan kelime sayısı 22'dir. 38 saatlik son çalışmanın sonunda 200 kelimelik bir metni dakikada 52 kelimeyle okumaktadır. Okunan kelime sayısı 9'dur. Araştırmanın sonucunda öğrencinin okuma seviyesi öğretim düzeyine yükselmiştir (Ateş, 2013).

Dündar ve Akyol (2014) araştırmalarında okuma ve anlama güçlüğü yaşayan ikinci sınıfta olan bir öğrenci ile 11 haftalık çalışma yapmıştır. Bu

çalışmada tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğrencinin okuma düzeyi kendi sınıf seviyesinde öğretim düzeyine yükselmiştir.

Sezgin ve Akyol (2015) araştırmalarında okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile 12 hafta boyunca toplamda 48 saat çalışmıştır. Okuma güçlüğünü gidermek için tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları kullanılarak öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan 2.sınıfta öğrenim gören bir ilkokul öğrencisiyle akıcı okuma stratejilerinde olan kelime tekrar yöntemiyle 10 hafta çalışılmıştır. Haftada 5 gün olmak üzere yaklaşık olarak toplamda 33 saat uygulama yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelediğinde akıcı okuma becerisinin olumlu bir şekilde geliştiği gözlemlenmiştir (Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015).

Akyol ve Kodan (2016) araştırmalarında okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıfta olan bir öğrenci ile 45 ders saati çalışma yapmıştır. Okuma güçlüğü gidermek için tekrarlı, yankılayıcı ve eşli okuma yöntemlerini kullanarak öğrencinin kelime tanıma ve anlama becerisi gelişmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3.sınıfta olan bir öğrenci ile toplamda 24 saatlik süren bir araştırmada, okuma güçlüğünü gidermek için tekrarlı okuma ve göz gezdirme, soru okuma ve özetleme (GSOÖ) stratejilerini kullanarak öğrencinin okuma seviyesi kendi sınıf düzeyinde öğretim düzeyine yükselmiştir (Ulu ve Akyol, 2016).

3.2. Okuma Güçlüğünün Belirlenmesi ve Giderilmesinde Okuma Stillerine Uygun Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında okuma güçlüklerinin belirlenmesi ve giderilmesinde okuma stillerine uygun yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Özdemir (2013) araştırmasında okuma güçlüğü olan 2'si 4.sınıf ve 2'si 5.sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 4 öğrenci ile okuma çalışmaları yapmıştır. Her öğrenciyle 32 saat olmak üzere toplamda 128 saat uygulama yapmıştır. Öğrencilerin Marmara Öğrenme Stilleri ile öğrenme stillerini belirlenmiş. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre okuma çalışmaları planlanmıştır. Kelime

kutusu stratejisi kullanılarak okuma güçlükleri giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; görsel öğrenme stiline sahip olan öğrencinin çalışma sonunda yapılan son okuma çalışmasında endişe düzeyinde, işitsel öğrenme stiline sahip 2 öğrencinin öğretim düzeyinde ve diğer öğrencinin serbest okuma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmiş okuma ve anlama çalışmaları okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu belirlenmiştir.

Akar (2017)'ın çalışmasında okuma güçlüğü olan ilköğretim 3.sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile yürütülmüştür. Eylem araştırılmasıyla yapılan algılama, teşhis ve tedavi olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Öğrencinin belirlenmesi sürecinde okuma envanteri kullanılmıştır. Daha detaylı bilgi almak için öğretmeni ve velisiyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, “Sosyometri”, “Kim bunlar?” anketler kullanılmıştır. Alınan bilgilere göre okumaya karşı olumsuz tutum içinde olduğu belirlenen öğrencinin, ses kayıt yöntemi kullanılarak kelime tanımada yaşadığı güçlükleri giderilmeyi çalışılmıştır. 11 hafta süren çalışmanın sonunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeyinde ve okumaya yönelik olumsuz tutumlarının iyileştiği tespit edilmiştir.

3.3. Okuduğunu Anlama Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Hikaye Haritasıyla Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikaye haritası ile yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Duman (2006) yaptığı çalışmada 2.sınıf seviyesinde okuma becerisinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenciyle hikaye haritası yöntemi kullanarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre hikaye haritası kullanılarak hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişmiştir.

Duman ve Tekinarslan (2007) yaptıkları çalışmalarda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci üzerinde okuduğunu anlama becerisinde hikaye haritası yönteminin etkisi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda bir

ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfındaki 11, 12 ve 13 yaşlarındaki 3 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada 15 hikaye kullanılmıştır. Her bir öğrenciyle ayrı ayrı 10 oturum sonunda hikaye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2008c) araştırmasında 7.sınıfta olan okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle hikaye haritası yöntemini kullanmıştır. Her metinden sonra öğrenciye 3'ü basit ve 3'ü derinlemesine olmak üzere 6 tane okuduğunu anlama sorusu sormuştur. Öğrenciyle haftada 2 saat olmak üzere toplamda 20 saat çalışarak 2.5 ay sürmüştür. Yapılan çalışmada hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olmuştur.

Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerde hikaye haritası yöntemin okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan araştırmada, hafif zeka geriliği olan 14 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda olan 7 kişi bir ilköğretim okulundan seçilmiştir. Kontrol grubundaki 7 öğrencide özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden seçilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere toplamda 16 oturum ve her oturum 40 dakika süren haftanın 4 günü çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikaye haritası kullanılarak eğitim verilmiştir. Sonuçlara göre, hikaye haritası yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır (Işıkdoğan ve Kargın, 2010).

3.4. Okuma Güçlüğünü Belirlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Bu başlık altında okuma güçlüğünün belirlenmesi ve giderilmesinde kullanılan yöntemlerin okuma güçlüğünü gidermede etkisi incelenmiştir.

Morris ve Nelson (1992), okuma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencileriyle eko okuma ve eşli okuma stratejileri kullanarak kelime tanıma becerilerini geliştiğini gözlemlemiştir.

İkinci sınıflarda okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirme amacıyla eşli okuma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmacılar, okuma düzeyinde, kelime tanıma, kavrayışta ve oranda en büyük büyümeyi teşvik

etmek için okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma seviyelerini yükseltmek amaçlanmıştır. 51 okuma güçlüğü olan öğrenciler rastgele 3 farklı gruba yerleştirilerek gruplar oluşturulmuştur. Birinci grupta kendi okuma düzeyindeki arkadaşlı okuma öğretimi, ikinci grupta kendi seviyelerinin 2 sınıf üzerindeki arkadaşlı okuma öğretimi ve üçüncü grupta kendi seviyelerinin 4 sınıf üzerindeki arkadaşlı okuma öğretimi yapılmıştır. 95 gün süren oturum boyunca, tüm gruplar sınıfta dinlenme okuma saatlerinde 15 dakika günlük okuma çalışmışlardır. Hepsi, malzemelerin zorluk seviyelerine bakılmaksızın, arkadaş okumasıyla geliştikleri gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre arkadaşlı okuma yöntemi öğrencilerin okuma seviyelerini yükselttiği sonucu çıkmıştır (Morgan vd., 2000).

3. sınıfta tek bir konuda birden çok akıcılık müdahalesinin etkisi araştırılan çalışmada: Koro okuma, yankı okuma, tekrarlanan okuma, sesli kitap modelleme ve öğretmen modellemesi dahil olmak üzere akıcı müdahaleler sekiz haftalık bir süre boyunca uygulanmıştır. Sonuçlar, genellikle araştırılan tek bir akıcılık stratejisi yerine çoklu akıcılık stratejilerinin kullanılması, sesli okumada iyileşme ile pozitif yönde arttığını ifade etmektedir (Morra ve Tracey, 2006).

3.5. Okuma Güçlüğüünün Belirlenmesi ve Giderilmesinde Okuma Stilllerine Uygun Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde okuma güçlüklerinin belirlenmesi ve giderilmesinde okuma stillerine uygun yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Okuma güçlüğü olan 8 yaşındaki 2.sınıf öğrencisi ile okuma güçlüğü gidermede Carbo Kaydedilmiş Kitap Yönteminin etkisi incelenmiştir. Carbo Metodu kısa cümleleri ve az miktardaki metinleri yavaş bir tempo ile uygun tonlamalarla kasede kaydedilmesidir. Öğrenci 1 kelimeyi bile doğru okuyamamaktayken 4 hafta süren bu çalışmada, 31 yeni kelime öğrenmiştir. Aynı zamanda akıcı okumaya başlamıştır. Carbo Kaydedilmiş Kitap yönteminin okuma güçlüğü gidermede etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Carbo, 1987a) .

Carbo (1978b)'nu yaptığı çalışmada Carbo Kaydedilmiş Kitap yönteminin nasıl geliştirildiğini araştırarak çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle 3 yıl boyunca çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin kelime tanıma becerisinde çok büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Araştırmaya katılan tüm çocukların önceki

performanslarına kıyasla okurken mükemmel kazanç sağlamaların yanında, okuma konusunda daha istekli ve birbirlerine daha fazla yardımcı olmaya başlamışlardır.

Snyder (1994) çalışmasında okuma başarı puanı oldukça düşük olan bir okulda okuma stillerini uygulamaya karar vermiştir. 1700 öğrenci ile 5 yıllık çalışmaların ardından okuma puanlarında yüksek bir artış gözlemlenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlere kağıt kalem etkinliklerinden vazgeçmelerini önermiştir.

Okuma laboratuvarlarında yapılan okuma stillerine yönelik çalışmada öğrencilerin kabiliyetlerine bağlı olarak her öğrenciye en uygun okuma stratejileri seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin okuma stillerine göre yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubu öğrencilerinden oldukça yüksek çıktığı gözlemlenmiştir (Carbo, 1995).

Öğrencilerin tercih ettiği okuma stillerini birleştirmek üzere tasarlan Carbo Okuma Stili Programının mevcut programlardan daha başarılı olacağı hipotezi kurulmuştur. 3.sınıf ve altıncı sınıfta öğrenim gören toplamda 198 öğrenci ile yapılan çalışmada Carbo Okuma Stili Programı altı ay uygulanmıştır. Araştırmada Carbo Okuma Stili Programı ile yapılan grupta önemli ölçüde başarılı okuma becerisi kazanımları elde edilmiştir (Oglesby ve Suter, 1995).

561 öğrencinin katıldığı 2 yıl süren çalışmada Carbo Okuma Stili Programının etkisi araştırılmıştır. Çalışma, Carbo Okuma Stili Programına yönelik birçok farklı okuma programının etkililiği karşılaştırılmış. Mevcut programlardan %85 seviyesinde daha başarılı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır (Barber vd., 1998).

3.6. Okuduğunu Anlama Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Hikaye Haritasıyla Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Bu başlık altında okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikaye haritası ile yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan 5 ortaokul öğrencisiyle hikaye haritasının okuduğunun anlamada etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Tek denekli deseni (ABA) kullanılan çalışmada dört öğrencinin, anlama sorularına cevap

verme yeteneklerinin arttığı gözlemlenmiştir. Geriye kalan diğer öğrenci istenilen düzeye çıkamamıştır. Elde edilen sonuçlara göre beş öğrencinin dördünde hikaye haritası yöntemi okuduğunu anlamada etkili olduğu belirlenmiştir (Idol ve Croll,1987) .

Öğrenme güçlüğü olan 3. ve 4.sınıfa giden toplamda 6 öğrenciyle yapılan çalışmada tek denekli desen (ABA) kullanarak hikaye elementlerimin okuduğunu anlamadaki etkisi izlenmiştir. Çalışmalar özel eğitim sınıfında gerçekleşmiştir. Oturumların hafta içi her gün yapıldığı 13 oturum süren bu çalışmada öğrenme güçlüğüne olan 6 öğrencinin hikaye haritası kullanarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Boulineau vd., 2004).

Okuma güçlüğü ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatürü taradığımızda; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranlarına göre oldukça yavaş ve hatalı okuduğu gözlemlenmiştir. Okuma güçlüğünü gidermede kullanılan yöntemlerin öğrencilerin akıcı, doğru okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca görülen okuma hataları da oldukça azalmıştır. Araştırmaların büyük bir kısmında öğrencinin öğrenme stili göz ardı edilmiştir. Yapılan bu araştırmanın bu eksikliği doldurmasında katkısı olacağı düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü'nün giderilmesi amacıyla yapılan çalışmanın; modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bölümler bulunmaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı; ilkokul 4.sınıf öğrencisinin zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü'nün giderilmesi olduğundan araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırması, tipik olarak bu ortamlarda çalışan ya da paydaşlarının katılımıyla problemleri çözmeye girişimlerini içeren bir sistematik soruşturma biçimidir. Eylem araştırması, sosyal bilimlerde, sosyoloji, psikoloji, iş dünyası ve sosyal hizmet gibi “temel” disiplinleri kapsayacak şekilde kapsamlı olarak tanımlanan bir çok araştırma uygulama biçimidir (Wills ve Edwards, 2014:19).

Eylem araştırmalarında uzman araştırmacıların liderliğinde, uygulamayı yapan kişilerlerin ve probleme sahip olanlarında işin içine katılması ile uygulanmakta olan çalışmaları eleştirel bir şekilde değerlendirerek, durumu iyileştirmeye çalışmak için gerekli tedbirlerin alınmasını öngören çalışmalardır (Karasar, 2015:27). Eylem araştırmalarının problemi ayrıntılı bir şekilde tasvir etmesi, eğitim alanında yeni bir uygulama denemelerine yer vermesi, veri toplama araçlarının çeşitlenmesinde ve araştırmacıların katılımını sağlaması gibi özellikler mevcuttur (Ekmekçi, 2017:62). Uygulama yapılırken araştırmacının doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte çalıştığı ve uygulama sırasında sorunların belirlenmesi veya mevcut olan sorunu anlamak ve çözmek için sistematik bir şekilde veri toplamayı ve analiz etmeyi kapsayan bir araştırma yaklaşımı olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:295).

Kemmis'e göre (1988:168) eylem araştırması, katılımcıların sosyal (eğitim dâhil) durumlarını kendi toplumsal veya eğitimsel uygulamaları, bu uygulamaların anlaşılması ve uygulamanın yapıldığı durumların rasyonalizmi ve doğruluğunu arttırmak amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma biçimidir.

Eylem araştırması, ihtiyaçları oluşturan soruşturma adımlarını belirleyen, verileri analiz eden ve bilinçli kararlar veren bir süreçtir. Bütün bu unsurlar istenilen sonuçlara götürebilir. Ayrıca, katılımcıların kendi eğitim uygulamalarını inceledikleri bir süreçtir. Aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

- Öğretmenler ve okul müdürleri kendilerinin tespit ettiği sorunlar üzerinde daha iyi çalışmaktadırlar.
- Öğretmenler ve müdürler, kendi çalışmalarını incelemek ve değerlendirmek için teşvik edildiklerinde daha etkili olurlar ve daha sonra farklı şekilde çalışma yöntemleri düşünürler.
- Öğretmenler ve müdürler işbirliği içinde çalışarak birbirlerine yardımcı olurlar.
- Meslektaşları ile birlikte çalışmak, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinde yardımcı olur (Watts, 1985:118).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha kaliteli haline gelmesi sağlamak ve aksaklıklara müdahale ederek iyileştirmek için oluşturulan gerçek ortam ya da araştırmacı tarafından hazırlanan ortamda yapılan çalışmalardır (McTaggart, 1997:1-12). Eylem araştırması sayesinde öğretmenlerin sınıfta aktif bir şekilde araştırmacı potansiyelinin ön plana çıkmasıyla bir bilimsel uygulamanın merkezinde görev almaktadırlar (Ekiz ve Eroğlu, 2011:119).

Eylem araştırması birçok çeşidi olan bir araştırma türüdür. Eylem araştırması, pek çok farklı işyerinde mesleki uygulamalarınızı geliştirmenize yardımcı olmak için kullanılacak uygulamaları araştırmamanın bir şeklidir.

İyi yönetilen eylem araştırmaları:

- Kendi kişisel gelişimine
- Daha iyi mesleki uygulamalara
- Çalıştığınız kurumdaki gelişmelere ve

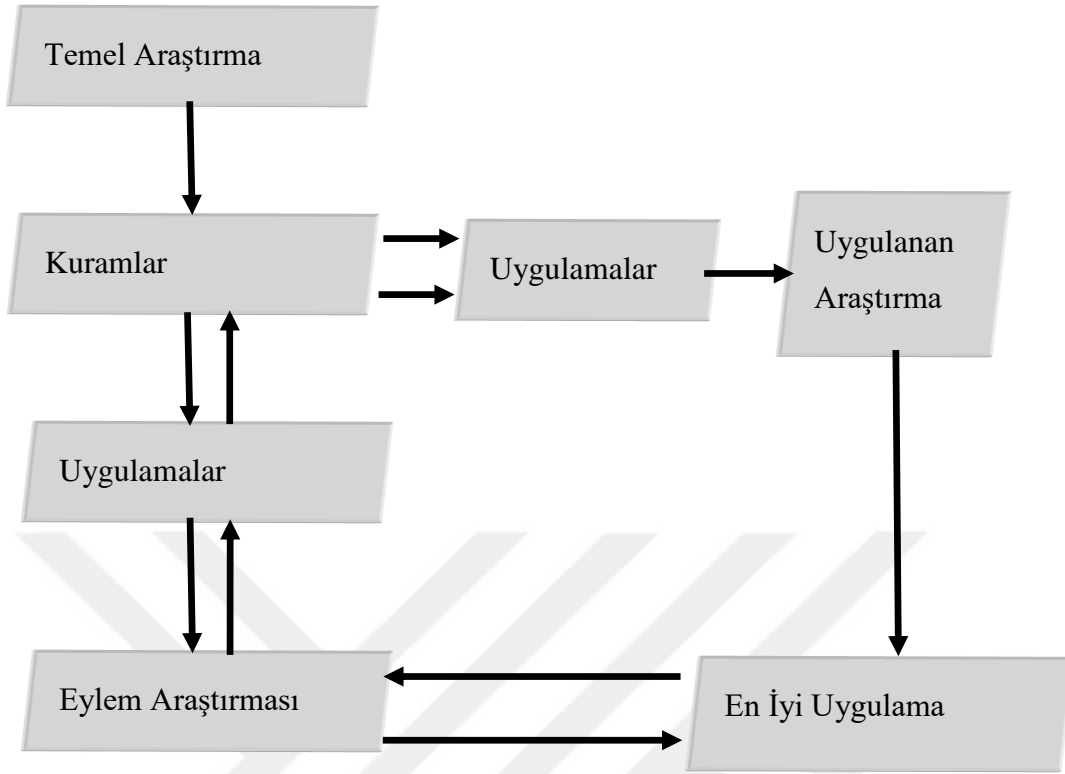
- Topluluğun düzenini en iyi yönde geliştirmesine katkı sağlar (McNiff vd., 1996:7-8).

Eylem araştırmasının asıl amacı öğretimin kalitesini iyileştirmek ve okulun etkili bir şekilde iyileştirilmesini sağlamaktır. Eylem araştırmasının anahtar özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Eylem araştırması sistematik bir yapıdadır.
- Eylem araştırmasına bir yanıtla başlanmaz.
- Eylem araştırmasını uygulayan kişi süreç boyunca tarafsız olmalıdır.
- Eylem araştırmasının etkili olması için gereksiz ayrıntılar içinde çalışma kaybolmamalıdır.
- Verileri toplama sürecinden önce araştırma süreci iyi planlanmalıdır.
- Eylem araştırmalarının süresi araştırma süresine göre değişebilir.
- Gözlemin kısa ya da uzun olması önemli değildir. Burada asıl olması gereken şey düzenli gözlemlerin yapılmasıdır.
- Eylem araştırmaları basit yapılardan daha ayrıntılı yapılarda görülebilir.
- Eylem araştırmalarında nicel yaklaşımlar kullanılsa bile çıkan sonuçların genellemesi yapılamaz.
- Eylem araştırmalarında amaç karşılaştırma veya ispat yapma değildir (Johnson, 2015: 20-22).

Eylem araştırma döngüsü, eylem araştırmasındaki iki yönü olan akışlardan meydana gelmektedir ve şekil 4.1’de gösterilmiştir (Johnson, 2015:23).

Şekil 4.1: Eylem Araştırma Döngüsü

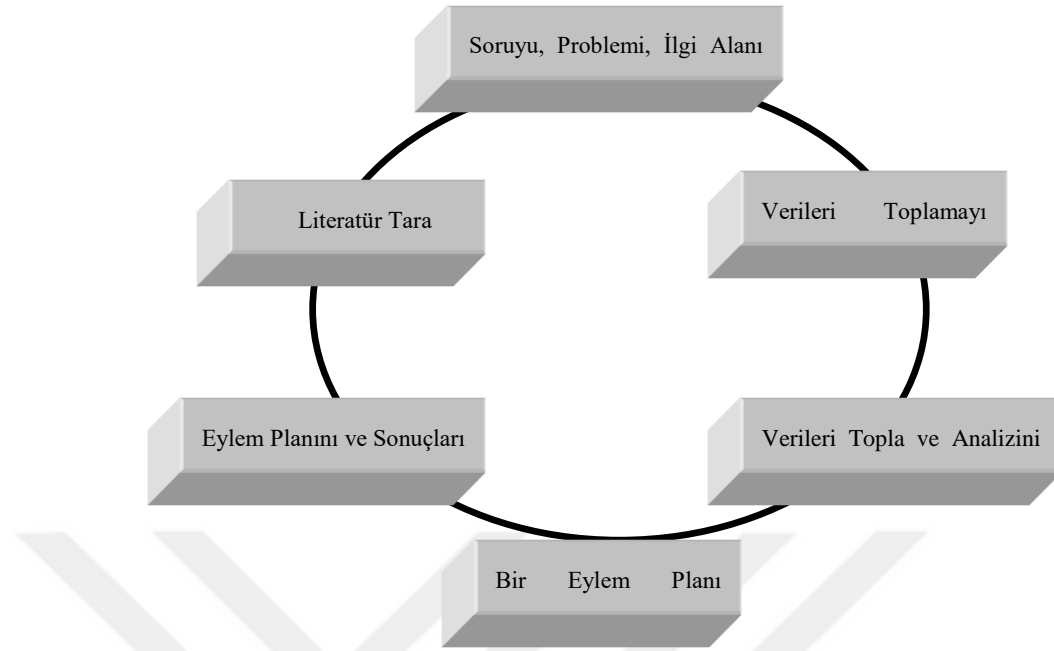


Kaynak: Johnson, P. Andrew (2015:24); *Eylem Araştırması El Kitabı*, (Çev.: Y.Uzuner ve M.Ö. Anay), Anı Yayıncılık, Ankara.

Eylem araştırması her zaman doğrusal bir süreç gibi ilerlemeyen döngüsel süreçlerden oluşur ve şekil 4.2’de gösterilmiştir (Johnson, 2015:20).

Aşağıdaki şekil 4.2 incelendiğinde eylem araştırması şeklinde oluşan çalışmada görülen her bir döngüde odak oluşturmak, verileri bir araya getirmek, verilerin analizini yapmak ve yorumlayabilmek ve eylem planını yapmak gibi aşamalarda meydana gelmiştir. Araştırmacı öncelikle çalışacağı konuyu belirlemiş, bu doğrultuda yapacağı planları hazırlamış ve uygulama süreçlerine başlamıştır. Veri analizini ise çalışma süreci boyunca verilerini toplarken oluşturmaya devam etmiştir. Günlük veriler toplandıktan sonra araştırmacı tarafından analiz edip bir sonraki çalışma için yeni eylem planlamaları yapılmıştır.

Şekil 4.2: Eylem Araştırması Adımları



Kaynak: Johnson, P. Andrew (2015:20); *Eylem Araştırması El Kitabı*, (Çev.: Y.Uzuner ve M.Ö. Anay), Anı Yayıncılık, Ankara..

4.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı aynı zamanda öğretmeni olduğu sınıftaki öğrencileri gözlemlemiştir. Araştırmacının uzun gözlem sürecinden sonra akranlarına göre okumada zorluk yaşayan, okurken duraksayan ve hatalı okumalar yaptığını tespit ettiği bir öğrenciyle çalışmaya karar verilir. Açıklamalar yapılırken öğrencinin etik kurallardan dolayı ismi söylenmemiş sadece isim ve soyisminin ilk harflerine yer verilmiştir. Ailesinden de gerekli izinler alınıp çalışmalar planlanmıştır. Daha sonraki aşamada öğrencinin sağlık problemi olup olmadığı ile ilgili aile hekimine yönlendirilmiştir. Aile hekiminden alınan rapora göre fiziksel (görme, işitme v.b.) ve zihinsel bir probleminin olmadığı anlaşılmıştır.

G.A. adlı öğrenciyle 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde de araştırmacısı olduğu öğretmeni tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada “Kelime Tekrar Tekniği”, “Eko Okuma” ve “Kelime Kutusu” stratejilerini uygulayarak okuma güçlüğüünün giderilmesi çalışılmıştır. Bu çalışma haftada 4 saatten toplamda 38 saat süren bir pilot çalışma olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi 3.sınıf olan G.A.’nın 2.sınıf düzeyinde öğretim düzeyi olarak

belirlenmiştir. Kelime tanıma becerisi gelişen ve bu sayede de okuduğunu anlaması yükselmiştir (Özdemir ve Gül, 2016:240-241).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Kdz.Ereğli Üveyikli ilkolunda öğrenim gören kaynaştırma tanısı konulmayan 4.sınıf öğrencisi G.A.'dan oluşmuştur. Çalışma grubunda G.A. adlı öğrencinin özellikleri, araştırmacının gözlemleri sonucunda aşağıda tanımlanmıştır.

G.A.

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının 2.döneminde Kdz.Ereğli Üveyikli İlkokulunda okumakta olan 4.sınıf öğrencisidir. G.A.'nın akranlarına göre okumada yaşadığı zorlukların belirlenmesinin ardından konuyla ilgili aileyle iletişime geçilmiştir. Aileden çocuk hakkında gerekli bilgiler alınmıştır. Çalışmalara başlanmadan önce ailenin yazılı izni de alınmıştır.

G.A. Kdz. Ereğli ilçesi Üveyikli İlkokulunda 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Okuduğu okul, 4 sınıfın bir arada eğitim-öğretim gördüğü birleştirilmiş sınıflı bir köy okuludur. G.A. 16 Temmuz 2007 yılında Kdz.Ereğli'de dünyaya gelmiştir. G.A. Üveyikli köyünde anne ve babasıyla yaşamaktadır. G.A.'nın annesi ilkokul mezunudur. Duyma problemi yaşadığından dolayı işitme cihazı kullanmaktadır. Ev hanımıdır. G.A.'nın babası ilkokul mezunudur. Babasının düzenli bir işi yoktur. Ailenin tek geliri babanın asgari ücretle çalışmasından elde edilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi oldukça düşüktür. G.A.'nın kendilerine ait bir evi vardır. G.A.'nın evinde kendisine ait bir çalışma odası bulunmamaktadır. Aile ortamında eğitim-öğretim yaşantısıyla ilgili gerekli yardımı görememektedir. Babasının da ilkokulda okumada zorluk yaşadığını ve okulu güçlükle tamamladığı bilinmektedir. Ailesinden alınan bilgilerden yola çıkılarak öğrencide herhangi bir yetersizlik durumu olmadığı belirlenmiştir. G.A.'nın okul öncesi eğitimi almış bir öğrencidir. G.A.'nın birinci sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre okumada çok zorluk yaşadığı ve öğrencinin okumada başarılı olmadığı belirlenmiştir. Bu konu ile ilgili G.A. 1.sınıf öğretmeninde ve ailesinden gerekli yardımları alamamıştır. Okumada güçlük çekmesi okuldaki diğer derslerini olumsuz şekilde etkilemiştir. Bundan dolayı okula karşı olumsuz tutum geliştirmiştir.

Aileye öğrenci hakkında gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra planlanan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenme stili belirlenmek üzere “Marmara Öğrenme Stili” ölçeği kullanılarak G.A.’nın birinci öğrenme tercihinin dokunsal olduğu belirlenmiştir.

G.A.’nın okuma sırasında en çok yaptığı hatalar yanlış okuma, ekleme ve atlamalardır. Okuma hızı oldukça yavaş okurken heceleme yapmakta ve yanlış okumaktadır. Kelimeleri doğru tanıyıp anlamlandıramadığı için okuduğunu anlamada oldukça zorlanmaktadır. Öğrencinin motivasyonunu arttırmak için olumlu pekiştireçler verilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

1. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği
2. Yanlış Analiz Envanteri
3. Kelime Kutusu Stratejisi
4. Hikaye Haritası Yöntemi

4.3.1. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Dunn ve Dunn tarafından geliştirilmiş olan ve ülkelerin birçoğunda öğrencilerin öğrenme stilleri test etmek amacıyla hazırlanmış olan öğrenme stilleri testinde teorik alt yapısını dikkate alarak geliştirilen “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”bu araştırmada uygulanmıştır.

Dr. Özgür Şimşek tarafından Marmara öğrenme stilleri geliştirilmiştir. Bu testin amacı ilköğretim 3, 4, ve 5.sınıfta öğrenim gören 9-11 yaş grubu öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemektir. Geliştirilmiş olan ölçek aşağıda yer alan Tablo 4.1’de gösterilen temel uyarıcılar ve buna ilişkin alt boyutların bir kısmını açıklayarak öğrenme tercihlerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.1: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Temel Boyutlar ve Alt Boyutları

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar					
Çevresel	Ses	Işık		Sıcaklık		Oturma Biçimi
Duygusal	Motivasyon	Güvenirlilik		Sorumluluk		Yapısalılık
Sosyolojik	Bireysel	İkili Grup	Üçlü Grup	Takım	Yetişkinle Öğrenme	Çeşitli Yollarla Öğrenme
Fizyolojik	Algısal (Görsel-İşitsel-Dokımsal)	Yiyecek		Zaman		Hareketlilik

Kaynak: Şimşek, Özgür (2007:114); “*Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bu ölçeğin teorik alt yapısı Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ölçeği temel alınarak hazırlanarak oluşturulmuştur. Toplamda 94 madde vardır. Ölçekten var olan maddeler ölçmek istenilen alt boyuta ilgili durumları içerir. Ölçekte bulunan maddeler aslında soru değildir ve tek bir yanıtı yoktur. Ölçeğin uygulandığı birey kendisini en iyi ifade ettiğini düşündüğü seçeneği “evet” olarak işaretlemelidir. Kendisine uymayan seçenekleri “hayır” cevabını işaretleyerek belirtmelidir. Her alt boyutta yer alan maddelerin yarısı bir tercihi gösterirken, alt boyuttaki maddelerin diğer yarısı bu tercihin tam tersi ifadeleri kapsayan bilgilerden oluşmaktadır.

Ölçek uygulandıktan sonra sonuçların analizinde kişinin öğrenme stilleri ile ilgili tercihlerini gösteren maddelere verdiği yanıtlar kullanılır. Kişinin kendini en iyi ifade ettiğini düşündüğü durumları seçmesi ile oluşan veriler rehberliğinde “Kişisel Öğrenme Profili” oluşturulmaktadır.

Oluşturulan “Kişisel Öğrenme Profili’nde” kişinin öğrenme stilleri ile ilgili alt boyutlara ilişkin güçlü ve zayıf tercihleri yer alır. Oluşturulan bu profil ilk olarak kişinin kendi öğrenme özelliklerini tanınmasında kişi ile beraber öğretmen ve ailesinin de çocuğun öğrenme stillerini tanınmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Tablo 4.2: Öğrenme Stilleri Envanterinde Yer Alan Maddeler ve Ölçmek İstedığı Alanlar

Ölçülmek İstenen Alt Boyutlar	Soru Numaraları
Ses	1-4
Işık	5-8
Sıcaklık	9-12
Oturma Biçimi	13-16
Motivasyon	29-34
Güvenirlilik	54-59
Sorumluluk	35-38
Yapısallık	50-53
Sosyal Etkileşim	45-49
Yetişkinle Öğrenme	39-44
Çeşitli Yollarla Öğrenme	60-63
Algısal(Görsel)	68-76
Algısal (İşitsel)	77-85
Algısal(Dokunsal)	86-94
Yiyecek	25-28
Zaman	17-24
Hareketlilik	64-67

Kaynak: Şimşek, Özgür (2007:115); “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

4.3.1.2. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geçerliliği

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin geçerliliğine, Dr. Özgür Şimşek tarafından kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır.

Kapsam geçerliliği konusunda, ölçekte bulunan maddelerin sayısı ve niteliğinin yeterli düzeyde olup olmadığını tespit etmek için konu alanı uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu amaçla bu konuyla ilgili uzman grubu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan her bir maddeyi 10 eğitim uzmanı analiz etmiştir. Uzman gruba dört farklı soru sorulmuştur.

Şu şekildedir:

1. Oluşturulan madde ölçülecek niteliği
2. Madde hedef kitlece kolay bir şekilde anlaşılabilir mi?
3. Madde yeterli düzeyde açık bir şekilde anlatılmakta mı?
4. Madde önceden tespit edilen faktörlerde yer bulabilir mi?

Bu soruların sonucunda uzman kişilerin görüşlerini derecelendirmek için üç maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek (1) Madde gerekli, (2) Madde yararlı ancak yeterli değil, (3) Madde gereksiz şeklindedir. Uzmanların değerlendirmelerinden çıkan sonuçlara göre Kapsam geçerlilik oranı hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken aşağıda belirtilen formül kullanılmıştır.

$$KGO = NG : N/2 - 1$$

NG: Gerekli diyen uzman sayısı

N: Araştırmaya katılan uzman sayısı

Uzmanların maddelerle ilgili yaptığı değerlendirmeler sonucu yapılan analizlere göre II. Pilot uygulama ölçeğinin Kapsam geçerlilik oranı (KGO) 0,62 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsam geçerliliğinin 0,05 oranında anlamlı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. KGO sonucunda istatistiksel olarak anlamsız olan maddeler testten çıkartılmıştır.

Kapsam geçerliliği ile ilgili olarak “Kapsam Geçerlilik Ölçütü” (KGO) 0,05 düzeyinde anlamlı olan ve ölçeğin son şekline dahil edilecek olan maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanan “Kapsam Geçerlilik İndeksi” (KGİ) oluşturulmuştur. Ölçeğin tümü için bulunan Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) 0,83 olarak ortaya konulmuştur. Çıkan bu sonuç bize Kapsam Geçerlilik Ölçüt’nün (KGO), Kapsam Geçerlilik İndeksi’nden (KGİ) küçük olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı olduğu göstermektedir.

4.3.1.3. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Güvenirliği

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin güvenirliliğın, Dr. Özgür Şimşek tarafından incelenmiştir.

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesinde Spearman Brown, Guttman, Cronbach Alpha teknikleri kullanılmıştır.

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Spearman-Brown değerlerini incelediğimizde bütün bir grup için hesaplanan sonuçlar gösteriyor ki, ölçeğin .531 oldukça yüksek değerde olduğu görülmektedir. Bütün grubun katsayılarına baktığımızda, Öğrenme Stilleri Ölçeği için .6650 sonucu bulunmuştur. Bu katsayı da kabul edebilir seviyededir (Şimşek, 2007:127).

Cronbach Alpha değeri bize iç tutarlılık katsayısını göstermektedir. Bütün grubun sonuçları incelendiğinde, Marmara Öğrenme Stilleri Testi için .6630 değeri çıkmıştır. Bu katsayı kabul edilebilir düzeydedir (Şimşek, 2007:128).

4.3.2. Yanlış Analizi Envanteri

Verilen toplanması sürecinde, Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker(1988) ve May (1986)'den Akyol(2014:98) tarafından uyarlanmıştır. Bu envanterle okuyucunun bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini ölçmede kullanılmaktadır. Sesli okuma esnasında yapılan hataları, harf ve ses eşleştirme becerisini, sessiz okuma yapıldıktan sonra sorularla anlama düzeyini belirlemede kullanılmaktadır. Anlama ve kelime tanımada ne tür hataların ortaya çıktığını göstermede envanter rehber niteliğindedir. Bu envanterle üç tür okuma seviyesi belirlenmektedir.

1. **Serbest Düzey:** Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymaksızın seviyesine uygun materyalleri okumasını ve anlamasını gösterir.
2. **Öğretim Düzeyi:** Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuma ve anlamasını gösterir.

3. **Endişe Düzeyi:** Çocuğun okuduğu materyalin çok azını anladığı ve/veya oldukça fazla okuma hatası yaptığı seviyeyi gösterir (Akyol, 2014:98).

Okuma düzeyini tespit etmek için Akyol (2014:102) tarafından Ekwall ve Shanker'dan (1988:414) adapte edilen okuma düzeyleri hesap tablosu kullanılmıştır. Bu tabloda kelime tanıma seviyesi ile anlama seviyesinin kesiştiği noktadan okuma düzeyi ortaya çıkmaktadır.

4.3.3. Kelime Kutusu Stratejisi

Kelime kutusu çocukların kelimelerin fonolojik özelliklerine ilişkin bir farkındalık kazanarak ses ve harf arasındaki bağlantı kurmasına yardımcı olan fonik bir yaklaşımdır (Joseph, 2002:217).

Kelime kutusu, çizilmiş bir dikdörtgenin sözcüklerle duyulan ses sayısına karşılık gelen bölümlere bölünmesiyle oluşturulmuş kutuları içermektedir. Örneğin, üç farklı harf içeren bir kelime, üç bağlı kutu oluşturmak için iki dikey çizgi ile çizilmiş bir dikdörtgenle gösterilir. Kelime kutuları üç aşamadan oluşur: ilk aşamada sesler kadar kutucuklar çizme, harflerin seslere eşlenmesi ve harflerin yazılması şeklindedir (Joseph, 2002:218).

Sesli, sözcük tanıma ve yazım bileşenlerini içeren fonik yaklaşımlar, öğrencilerin konuşulan ve yazılı dil arasındaki bağlantıyı anlamalarını kolaylaştırır. Özellikle, kelime kutuları, öğrencilerin ses parçalarını bölmeye, sözcük dizilimlerini sözcüklerle ifade etmelerine ve birebir harfle sesi eşleştirip yazmalarına yardımcı olur. Kelime kutuları küçük grupta, bütün sınıfta ve akran eğitimi bağlamlarında kullanılabilir (Joseph, 2002:221).

Kelime kutusu, çocukların sözlü kelimelerdeki ses sıralarını ve yazılı sırayla harf sıralarını kavramakta güçlük çektiği zaman uygulanır. Kelime kutuları, bir kelimedeki seslerin kesitlere bölünmüş çizilmiş bir dikdörtgene (diğer bir deyişle kutular) yerleştirilmesinden oluşur (Joseph, 2002:219-220).

Kelime kutuları, öğretmenlere ses farkındalığı öğretmek için etkili ve zaman kazandıran bir yöntem sağlar. Okuma becerisini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Kelime kutuları, zorlanılan fonemleri öğrenmek için somut bir yöntem

sağlar ve yazıların eklenmesi, alfabetik ilkenin gelişimini teşvik eder (Keesey vd., 2015:178).

4.3.4. Hikaye Haritası Yöntemi

Hikaye haritalama, öğrencilerin dikkatini hikayelerin ilgili öğelerine belirli bir yapı kullanarak yönlendirir. Hikaye haritaları, hikaye metinlerinde önemli bilgiler için görsel olarak bir görüntü sunar. Bu haritalar öğrencilerin öykü unsurlarını belirlemelerini ve bu bilgileri hafızalarına kaydetmelerini kolaylaştırır (Boulineau vd., 2004:106).

Reutzel (1985:400-401)'e göre hikaye haritası oluşturmak için:

- Hikayedeki ana fikir, ana olaylar ve başlıca karakterlerin bir özet listesini sırayla oluşturun,
- Ana fikri haritanın merkezine yerleştirin,
- Özet listesindeki önemli olayları ve karakterleri barındıracak şekilde merkez dairesinden dışarı doğru bağlantılar çizin,
- Dairelerdeki önemli kavramları veya olayları, merkez daire etrafında sıralayın,
- Hikaye haritasındaki önemli olayları veya kavramları içeren dairelerin etrafında saat yönünde alt olayları ve alt kavramları yazarak oluşturabilirsiniz.

Akyol (2014:173-174)' a göre hikaye türü metinlerde 8 unsur vardır. Şu şekildedir:

1. **Sahne:** Olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği, çevrenin fiziksel özellikleri ve ana karakterlerin genel özellikleri hakkında tanıtım yapar.
2. **Ana ve yardımcı karakterler:** Hikayede yer alan problemin oluşması veya çözülmesinde belirleyici faktör ana karakter olarak karşımıza çıkar. Yardımcı karakterler ise ana karakterler kadar etkili rolü olmayan unsurlar ve diğer kişilerdir.

3. **Başlangıç olayı:** Problemin oluşmasını sağlayan olay veya olaylardır.
4. **Problem:** Hikayede yer alan asıl sorun, çözüme kavuşturulması gereken bilinmezlik.
5. **Problem çözme teşebbüsleri:** Problemi çözmek için kullanılan etkinliklerdir.
6. **Sonuç:** Problemlerle doğrudan ilişki kurulan, sonuçları olumlu veya olumsuz olabilen, kullanılan problem çözme tekniklerinin hedefe ulaştırılmadaki etkililiğini gösterir. Sonuç, hikayede yer alan (olay, sahne, karakterler vb.) unsurların kendi içlerinde tutarlı ve inandırıcı olması gerekir.
7. **Ana fikir:** Hikayeden nasıl bir ders çıkarılmalı veya çıkarıldığını belirtmektedir. Ana fikri bulabilmek için üst düzey zihinsel beceriler olan analiz, sentez ve değerlendirme becerileri kullanılmalıdır.
8. **Tepki:** Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili izlenimlerini duyuşsal ve bilişsel davranışlar olarak 2 boyutta oluşmaktadır.

Hikaye haritası yöntemi sayesinde çocukların metin üzerindeki önemli bilgilere dikkati çekilmelidir. Bu sayede önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayırması kolaylaşacaktır. Bu etkinlik öğretmen tarafından metin okunduktan sonra yapılmalıdır.

Hikaye haritası;

- Hikaye elementlerinin kavranması bakımından çocuklara rehber olmaktadır.
- Çocuğun haritalama yeteneği geliştirilerek; bilgileri zihnine daha güzel yerleştirir. Olayları hatırlaması kolaylaşır.
- Çocukların ilgisini derse çekmede oldukça etkilidir.
- Harita yarım bırakılıp, çocukların tamamlaması istenebilir.
- Çocuk soru sormayı ve cevap vermeyi öğrenir (Akyol, 2014:183-184) .

Araştırmanın uygulama sırasında Boulineau ve arkadaşlarının (2004:108) hazırladığı Şekil 4.3'te yer alan Hikaye Haritası kullanılmıştır. Araştırmacı, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için görsel düzenleyici olarak bir hikaye haritası kullanmıştır. Hikayeyi okumaya başlamadan önce araştırmacı, hikaye haritasını nasıl doldurulması ile ilgili örnek çalışmalar yapmıştır. Ek olarak bilgisayar yardımıyla düzeyine uygun doldurulmuş hikaye haritaları gösterilmiştir. Hikayede yer alan elementlerin her biri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Hikaye elementleri:

- Yer - Zaman
- Ana Karakterler (Hikayenin Kahramanları)
- Problem
- Çözüm
- Sonuç
- Tepki
- Ana fikir

7 unsurdan oluşmuştur (Boulineau vd., 2004:108).

İlkokul Türkçe Dersi 2, 3, ve 4.sınıf ders kitaplarında yer alan hikaye edici metinlerde her bir çalışma sonrası hikaye haritası yöntemi kullanılmıştır.

Şekil 4.3: Hikaye Haritası

Yer/ Zaman		
Ana Karakterler (Hikayenin Kahramanları)		
Bölümler		
Problem	Çözüm	Sonuç
Tepki		
Hikayenin ana fikri		

Kaynak: Boulineau, Tori, Cecil Fore, III, Shanna Hagan-Burke ve Mack D.Burke (2004:108);“Use of Story Mapping to Increase The Story-Grammer Text Compherension of Elementary Students with Larning Disabilities,” *Learning Disability Quarterly* , Cilt 27, Sayı 2, s.105-121.

Hikaye haritalarının derslerde kullanılması, metinlerin kavranmasını kolaylaştırarak, öğretmenlere ve öğrencilere birçok açıdan faydası bulunmaktadır.

- Amaca yönelik okuma derslerini planlamak ve yürütmek,
- Okuyucuların belirli bir hedefe yönelik sorularla ve tartışmalarla organize ederek kavramayı kolaylaştırmak,
- Metinde yer alan önemli bilgilerin alınması ve saklanması için uygun bir yapı oluşturmak,
- Metnin görsel olarak tutarlı bir özet oluşturmaya ,
- Ön okuma deneyimlerine rehberlik etmek için bir yapı oluşturmada,
- Öğrencilere metnin içeriğini organize ederek model oluşturmaya sağlamada,
- Görsel bir şekilde organize ederek kavramları, olayları ve farklı görüşleri vurgulamada,
- Metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak için bilgileri toplamada, hikaye haritaları kullanılabilir (Reutzel, 1985:403).

4.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı Kdz.Ereğli ilçesindeki Üveyikli ilkokulunda öğrenci belirlenmeye çalışılmıştır. 4.sınıfta olan bu öğrencinin kendi sınıf düzeyindeki metni sesli okutarak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra yanlış analiz envanteri ile analiz edilerek endişe düzeyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin herhangi bir yetersizlik durumu ve kaynaştırma kararı yoktur. Seçilen bu öğrencinin ailesinden gerekli olan yazılı izin belgesi alınmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci Mart ayında başlanmış ve Haziran ayının ikinci haftasına kadar sürmüştür. Araştırma uygulama süreci; hafta içi olmak üzere Üveyikli İlkokulu'nda sürdürülmüştür. Belirlenen öğrenci ile haftada 4 saat

olmak üzere, 13 hafta toplamda 49 saat yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan metinler TTKB onaylı İlkokul 1,2,3, ve 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarından oluşmaktadır. Belirlenen öğrenciye Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencinin baskın öğrenme stili dokusal öğrenme stili olarak belirlenmiştir. Öncelikle öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiline uygun yöntemler araştırmacı tarafından planmıştır. Kelime kutusu stratejisi ve kum havuzu etkinliği öğrencinin dokusal öğrenme stiline uygun etkinlikler programını oluşturabilmek için tercih edilmiştir.

4.4.1. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi için kullanılan metinlerden, Akyol (2014:102) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:414) ve May (1986)'dan uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri”nden ve uygulama sırasında çekilen ses kayıtlarından yararlanılmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencinin okuma düzeyinin belirlenmesi için araç olarak kullanılan metinlerin tümü bilgilendirici metinlerdir. Sınıf düzeylerine göre düzey belirleme için kullanılan metinler Tablo 4.3'te gösterilmektedir.

Tablo 2.3: Düzey Belirleme İçin Kullanılan Metinler

Sınıf Düzeyi	Metindeki Kelime Sayısı	Metinlerin Adı
4.Sınıf	274	Gezgin Kaplumbağa Denizli'de
3.Sınıf	134	Trafik Kuralları
2.Sınıf	138	Trafik
1.Sınıf	127	Atatürk'ü Anma Günü

Öğrencinin okuma düzeyini belirlemede Akyol (2014:102) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:414) ve May (1986)'dan uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri”nden yararlanılmıştır. Bu ölçme aracı, okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerilerini tespit etme konusunda belirleyici olmuştur. Öğrencinin sesli okurken yaptığı hatalar, bu envanterle belirlenmiştir.

Öğrenci metni sesli okuduktan sonra anlama düzeyini belirlemek için hazırlanan sorular iki gruba ayrılabilir. Birincisi basit anlama düzeyi ve ikincisi de derinlemesine anlama düzeyi olarak ifade edilmektedir. Anlama yüzdesini hesaplama, öğrencinin aldığı puanla alması gereken toplam puana bölünerek bulunur. İkisi basit, üçü derin anlama olacak şekilde sorular toplamda her bir metin için beş soru olacak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Puanlaması aşağıdaki şekilde hesaplanmaktadır.

Basit anlama soruları için:

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

Derinlemesine hazırlanmış sorular için:

- Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için “3”,
- Biraz eksikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlası cevaplanan sorular için “2”,
- Yarı cevaplanan sorular için “1”,
- Hiç cevaplanmayan sorular için “0” puan verilir.

Aileden çalışma ile ilgili bilgilendirme yapıp gerekli izinler alınmıştır. Ses kayıt cihazından sağlıklı veriler alabilmek için ortamın sessizliğine dikkat edilmiştir. Öğrenci ile yapılan ilk 8 çalışma pilot olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin kullanılan yöntemlere verdiği tepkileri gözlemlenmek istenmiştir.

4.4.1.2. Pilot Uygulama Süreci

Pilot uygulama sürecinde toplam 8 saat okuma çalışması yapılmıştır. Her çalışma sürecinde öğrenci ile bir ve iki saat okuma çalışması yürütülmüştür. Çalışmalar Zonguldak ili Kdz.Ereğli ilçesine bağlı Üveyikli İlkokulu'nda yapılmıştır. Çalışmaların hepsi ses kayıtlarıyla kaydedilmiş, sonrasında analizleri yapılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce öğrencinin sıkılmaması için uygulama süreci öğrenciye anlatılmıştır. Öğrencinin hazır olduğu fark edildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Öğrenciyle TTKB onaylanmış Türkçe 1.,2.,3. ve 4.sınıf ders kitaplarından öğrencinin düzeyine göre seçilen toplam sekiz metinle çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan metinlerin ve sınıf düzeyi kelime sayıları aşağıdaki şekildedir:

Tablo 4.4: Pilot Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerin Sınıf Düzeyi ve Kelime Sayısı Türü Sınıf Düzeyi

Sınıf Düzeyi	Metindeki Kelime Sayısı	Metnin Adı
2.Sınıf	126	Tema Sonu Metni
2.Sınıf	136	Trafik
2.Sınıf	142	Anadolu'nun Davulu
2.Sınıf	147	Rengarenk Topacım
2.Sınıf	160	Anadolu'nun Gülen Yüzü
2.Sınıf	161	Güneş
2.Sınıf	174	Sağlıklı Yaşamak
2.Sınıf	171	Tembel Çiftçiler

Tablo 4.4'te pilot uygulama için kullanılan metinlerin türü ve sınıf düzeyi gösterilmiştir. Pilot uygulama sürecinde; kelime tekrar tekniği, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi uygulaması, kum havuzu etkinliği ve hikaye haritası kullanılmıştır. Pilot uygulamanın ardından öğrenciyle asıl uygulama süreçleri başlamıştır.

4.4.1.3. Asıl Uygulama Süreci

8 saatlik pilot uygulamanın ardından kullanılacak yöntemler belirlenmiştir.Asıl uygulama çalışmalarında; carbo kaydedilen kitap yöntemi, kelime tekrar çalışması, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi uygulaması, kum havuzu etkinliği uygulaması ve hikaye haritası yöntemi kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 4.5: Asıl Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerin Sınıf Düzeyi ve Kelime Sayısı Türü Sınıf Düzeyi

Sınıf Düzeyi	Metindeki Kelime Sayısı	Metnin Adı	Metnin Türü
2.Sınıf	187	Tutumluluk ve Para Biriktirme	Bilgilendirici
2.Sınıf	188	Üç Balık	Öyküleyici
2.Sınıf	202	Atatürk'ün Hayatı	Bilgilendirici
2.Sınıf	215	Diş Ağrısı	Öyküleyici
2.Sınıf	206	Kağıt ve Kağıt Yapımı	Bilgilendirici
2.Sınıf	216	Bayram Yeri	Öyküleyici
2.Sınıf	217	Büyük Gazi ve Cumhuriyetin İlanı	Bilgilendirici
2.Sınıf	225	Hepimizin Oyuncakları	Öyküleyici
2.Sınıf	217	Denizde Yüzerken Nelere Dikkat Edilmelidir	Bilgilendirici
2.Sınıf	226	Atatürk ve Çocuk	Öyküleyici
2.Sınıf	236	Anıtkabir	Bilgilendirici
2.Sınıf	271	Mutsuzluğun Çaresi	Öyküleyici
2.Sınıf	269	Kutlama Kartı	Bilgilendirici
2.Sınıf	310	Güneş'in Aynası Ay	Öyküleyici
2.Sınıf	276	Müzeler	Bilgilendirici
2.Sınıf	317	Vatan Kurtarmaktan Dönen Mustafa Kemal	Öyküleyici
2.Sınıf	308	Anadolu'nun Cirit Oyunu	Bilgilendirici
2.Sınıf	321	Çevreci Çöp Bidonu ve Tırmık	Öyküleyici
2.Sınıf	283	Safranbolu	Bilgilendirici
2.Sınıf	369	Ben Bir Gürgen Dalıyım	Öyküleyici
2.Sınıf	275	Astronot olmak istiyorum	Bilgilendirici
2.Sınıf	371	Üç Kıskanç Adam	Öyküleyici
2.Sınıf	387	Ülkemizdeki Dağlar	Bilgilendirici
3.Sınıf	128	İki İnatçı Keçi	Öyküleyici
3.Sınıf	149	Nasrettin Hoca'nın Yaşamı	Bilgilendirici
3.Sınıf	167	Atatürk ve Cemil	Öyküleyici
3.Sınıf	158	Atatürk Çocukları Severdi	Bilgilendirici
3.Sınıf	218	Uyuyan Güzel	Öyküleyici
3.Sınıf	219	Tutumluluk ve Para Biriktirme	Bilgilendirici
3.Sınıf	307	Ece'nin Sevinci	Öyküleyici

Tablo 4.5: (devamı)

Sınıf Düzeyi	Metindeki Kelime Sayısı	Metnin Adı	Metnin Türü
3.Sınıf	388	Bir Meslek Arıyorum	Öykülendirici
3.Sınıf	353	Sarmaşık Gülü	Öykülendirici
3.Sınıf	383	Oyuncakçı Dede	Öykülendirici
4.Sınıf	190	Bir Şişe Petrol	Bilgilendirici
4.Sınıf	335	Bin Elli Yaşındaki Ağaç	Bilgilendirici
4.Sınıf	382	Pazar Yeri	Öykülendirici
4.Sınıf	378	Rüyalar Sana Neler Anlatıyor?	Bilgilendirici
4.Sınıf	368	Atatürk'ün Hayatında Çeşitli Yönler	Bilgilendirici
4.Sınıf	274	Gezgin Kaplumbağa Denizli'de	Bilgilendirici

Tablo 4.5'te asıl uygulamalar için kullanılan metinlerin sınıf düzeyi, kelime sayısı belirtilmiştir. Toplamda 41 metinle asıl uygulama süreci tamamlanmıştır.

Çalışılacak metinlerin her bir kopyası hem öğrenciye hem de araştırmacıya verilmiştir. Öğrenci sesli okuma yaparken araştırmacı tarafından hataları not edilmiştir. Çalışmalara öncelikli olarak araştırmacı tarafından dijital ortama kaydedilen metinlerle başlanmıştır. Dijital ortama kaydedilen metinler, uzman görüşünün onayı alındıktan sonra uygulama sürecinde kullanılmıştır. Öğrenci okuyacağı metnin önce işitsel olarak kulaklıklar aracılığıyla dinletilmiştir. Sonrasında öğrenciden metni sesli okuması istenmiştir. Sesli okurken hiç bir müdahalede bulunulmamıştır. Okuması bittikten sonra okuma süresi ve okuma hataları kaydedilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencinin anlama düzeyinin belirlemek için basit ve derinlemesine uygun sorular hazırlanmıştır. İlk okuma ve son okumasında aynı sorular kullanılıp öğrencinin anlama düzeyi belirlenmiştir. Kelime tekrar tekniği uygulamaya başlamadan önce öğrencinin yaptığı hatalar renkli kalemlerle beyaz kağıtlara yazılmıştır. Sonrasında öğrenciye gösterilip okunması istenmiştir. Doğru okunan kelimeler araştırmacı tarafından alınıp başka bir yere konulmuştur. Yanlış okunan kelimelerde heceleme yaptırılarak tekrardan okunması sağlanmıştır. Bu süreç hatalı okunan her bir kelimedede tekrar edilmiştir. Öğrenci her kelimeyi doğru okuyana kadar tekrar edilmiştir. Sonrasında yanlış okunan kelimeler; öğrenciye yazılıp silinebilen bu tahtaya “dikte” çalışması

yaptırılarak dönüt ve düzetmeler yapılmıştır. Araştırmacı kelimeyi söyleyip öğrencinin bakmadan bu materyale yazmasını istemiştir. Ardından da yazdığı kelimeyi öğrencinin okuması istemiştir. Bu çalışma hatalı okunan tüm kelimelerde tekrar edilmiştir. Bu çalışma bittikten sonra “kelime kutusu stratejisi” uygulanmıştır. Kelime kutusu, üzerinde harf yazı taşların bir araya getirilerek kelimeler oluşturma etkinliğidir. Dokunsal bir çalışma olan kelime kutusu, öğrencinin farklı bir öğrenme stiline daha hitap etmektedir. Yanlış okunan kelimeler öğrenciye söylenir. Öğrenci kelimeyi görmeden kelime kutusu taşlarındaki harfleri toplayıp tahtasına düzgün bir şekilde yerleştirip okuma yapmasıdır. Yine bu çalışma okuduğu hatalı kelimelerin tümüyle çalışılmıştır. Bu çalışma sayesinde öğrenci her bir sesin bir harfi olduğunu görerek ve dokunarak öğrenmesi sağlanmıştır. Kelime kutusu stratejisi, öğrencinin hem eğlenerek hem de okuma hatalarını düzelterek yaptığı bir çalışma olarak gözlemlenmiştir. Ardından “kum havuzu” kullanılarak çalışma sonlandırılmıştır. Öğrenci yanlış okuduğu kelimeleri kumun üzerine parmağıyla yazıp okunması istenmiştir. Öykülendirici metinlerde anlama düzeyinin geliştirilmesine yönelik “hikaye haritası yöntemi” kullanılmıştır. Kullanılan tüm etkinliklerde öğrenciye sıklıkla “afetin, çok güzel” gibi olumlu pekiştirici ifadeleri kullanılmış ve öğrencinin motivasyonu yüksek tutulmuştur. Bunların dışında okuma alıştırmaları verilmiş ve öğrencinin düzeyine uygun öykü kitapları hediye edilmiştir.

G.A. ile yapılan 1 -1,5 saatlik her bir çalışma süreci şu şekilde basamaklandırılabilir:

1.Çalışılacak metinlerin her biri için hem öğrenciye hem de araştırmacıya birer kopyası verilmiştir.

2.Okunacak metine başlanmadan önce araştırmacı tarafından metinler dijital ortamda kaydedilip öğrenciye kulaklıkla dinletilmiştir.

3. Okunacak metin G.A. tarafından sesli olarak okunması istenmiştir.

4. G.A. metni sesli bir şekilde okurken araştırmacı tarafından öğrencinin yanlış okuduğu sözcüklerin altı çizilerek not edilmiştir.

5. Öğrenci bir kez metni sesli okuduktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan anlama düzeyini ölçmek için basit ve derinlemesine sorular sorulup G.A.'nın anlama düzeyi belirlenmiştir.

6. Kelime tekrar strajesini uygulamaya başlamadan önce öğrencinin yaptığı hatalar renkli kalemlerle beyaz kağıtlara yazılmıştır. Öğrencinin kelimeleri doğru okuyabilene kadar bu çalışma devam etmiştir.

7. Okuma sırasında belirlenen yanlış okunan kelimelerle dikte çalışması yapılmıştır. Bu çalışma için yazıp silinebilen tahta kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından kelime okunup öğrencinin yazması istenmiştir. Daha sonra yazılan kelimeyi sesli bir şekilde öğrenciden okunması istenmiştir.

8. Her bir çalışmanın ardından öğrenciye olumlu pekiştirenler verilmiştir.

9. Kelime kutusu stratejisi çalışması yapılmıştır. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı tarafından söylenip üzerinde harfler yazan taşları bir araya getirip kelimeleri oluşturması istenmiştir.

10. Öğrenci ile daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan kum havuzuna yanlış okuduğu kelimeleri yazılması istenmiştir.

11. Bu çalışmalar bittikten sonra aynı metin sesli bir şekilde tekrar okutulup araştırmacı tarafından öğrencinin yaptığı okuma hataları not edilmiştir.

12. Öğrencinin öykülendirici metinlerde anlama düzeyini geliştirmek için hikaye haritası kullanılmıştır.

13. Aynı metinle yapılan son okumasından sonra araştırmacı tarafından hazırlanan anlama düzeyini ölçmek için basit ve derinlemesine sorular sorulup G.A.'nın anlama düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 4.6'da öğrencinin yaptığı çalışmaların sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrencinin Gelişim Verileri

Sınıf	Metnin Adı	Metnin Kelime Sayısı	İlk Okuma Süresi	Son Okuma Süresi	İlk Okumada Yapılan Hata Sayısı	Son Okumada Yapılan Hata Sayısı
2	Tema Sonu Değerlendirme metni	126	2 dk. 20sn.	2dk. 30 sn.	7	4
2	Trafik	136	3dk. 30sn.	3dk.47sn.	14	11
2	Anadolu Davulu	142	3 dk.	3 dk. 08sn.	8	10
2	Rengarenk Topacım	147	2 dk. 30sn.	2 dk. 40sn.	7	2
2	Anadolu'nun Gülen Yüzü	160	4 dk. 37sn.	7 dk. 06 sn.	22	9
2	Güneş	161	4 dk. 35 sn.	4 dk .17sn.	15	5
2	Sağlıklı Yaşamak	174	4 dk. 13 sn.	4 dk. 58sn.	11	7
2	Tembel Çiftçiler	171	4 dk. 47 sn.	5 dk. 17sn.	10	5
2	Tutumluluk ve Para Biriktirme	187	5 dk. 30sn.	6 dk. 30sn.	15	9
2	Üç Balık	188	4 dk.	4 dk. 10sn.	17	6
2	Yıldızlar	198	5 dk. 48 sn.	6 dk. 23 sn.	16	10
2	Misafir Ağırlamak ve Uğurlamak	189	4 dk.	4 dk. 40 sn.	9	5
2	Atatürk'ün Hayatı	202	9 dk.	8 dk. 23 sn.	9	7
2	Diş Ağrısı	215	5 dk. 28 sn.	5 dk. 13 sn.	13	8
2	Kağıt ve Kağıt Yapımı	206	7 dk. 27 sn.	7 dk. 13 sn.	26	11
2	Bayram Yeri	216	6 dk 24 sn	6 dk 24sn	11	6
2	Büyük Gazi ve Cumhuriyetin İlanı	217	7 dk. 22 sn.	7 dk.	15	10
2	Hepimizin Oyuncakları	225	7 dk. 27 sn.	7dk. 4sn.	23	17
2	Denizde Yüzerken Nelere Dikkat Edilmelidir	217	8 dk. 32 sn.	8 dk.	32	18
2	Atatürk ve Çocuk	226	5 dk. 40sn.	4 dk. 40sn.	41	6
2	Anıtkabir	236	8 dk. 18sn.	7 dk.	20	8
2	Mutsuzluğun Çaresi	271	7 dk. 35 sn.	6 dk. 35sn.	29	18
2	Kutlama Kartı	269	9 dk.	7 dk. 41 sn.	30	25
2	Güneş'in Aynası Ay	310	10 dk. 30sn.	10 dk. 42sn.	30	25

Tablo 4.6: (devamı)

Sınıf	Metnin Adı	Metnin Kelime Sayısı	İlk Okuma Süresi	Son Okuma Süresi	İlk Okumada Yapılan Hata Sayısı	Son Okumada Yapılan Hata Sayısı
2	Müzeler	276	6 dk. 28sn.	6 dk. 56sn.	22	25
2	Vatan Kurtarmaktan Dönen Mustafa Kemal	317	10 dk. 14 sn.	8 dk. 51 sn.	33	22
2	Anadolu'nun Cirit Oyunu	308	8 dk. 13 sn.	6 dk. 50sn.	33	17
2	Çevreci Çöp Bidonu ve Tırmık	321	8 dk. 13 sn.	7 dk. 17sn.	19	9
2	Safranbolu	283	8 dk. 21sn.	8 dk. 14sn.	29	23
2	Ben Bir Gürgen Dalayım	369	10 dk.	9 dk. 33sn.	27	24
2	Astronot Olmak İstiyorum	275	8 dk. 17 sn.	9 dk. 14sn.	22	15
2	Üç Kıskaç Adam	371	10 dk.	8 dk. 45sn.	28	18
2	Ülkemizdeki Dağlar	387	11 dk. 25 sn.	10 dk. 38sn.	28	25
3	İki İnatçı Keçi	128	3 dk. 20 sn.	3 dk. 20sn.	8	6
3	Nasrettin Hoca'nın Yaşam	149	5 dk. 20sn.	3 dk. 43sn.	8	6
3	Atatürk ve Cemil	167	3 dk. 50 sn.	3 dk. 10sn.	16	5
3	Atatürk Çocukları Severdi	158	4 dk.	3 dk. 18sn.	2	2
3	Uyuyan Güzel	218	5 dk. 25sn.	5 dk.	17	9
3	Tutumluluk ve Para Biriktirme	219	5 dk. 30sn.	5 dk. 30 sn.	16	8
3	Ece'nin Sevinci	307	8 dk. 30sn.	6 dk .50sn.	16	15
3	Bir Meslek Arıyorum	388	10 dk. 42 sn.	9 dk. 42 sn.	31	25
3	Sarmaşık Gülü	353	9 dk. 30sn .	9dk.	23	29
3	Oyuncakçı Dede	383	8 dk. 44 sn.	7dk. 40sn.	22	20
4	Bir Şişe Petrol	190	5 dk. 20sn.	5dk. 17 sn.	16	7
4	Bin Elli Yaşındaki Ağaç	335	9 dk. 40sn.	10dk. 25sn.	38	37
4	Pazar Yeri	382	11dk. 40sn.	10dk. 20sn.	33	24
4	Rüyaların Sana Neler Anlatıyor	378	10dk. 21sn.	8dk. 40sn.	18	14
4	Atatürk'ün Hayatında Çeşitli Yönler	368	12dk.	10 dk. 11sn.	17	18
4	Gezgin Kaplumbağa Denizli'de	274	8dk. 24sn.	7 dk. 23sn.	13	11

5. BULGULAR

Bu bölümde, öğrencinin seviye belirleme çalışmaları, pilot uygulama süreci, asıl uygulama süreci ve araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların tablolarda ve grafiklerde gösterilmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1. Seviye Belirleme Çalışmaları

Öğrencinin çalışmalara başlamadan önce, sesli okuma hataları belirlenerek öğrencinin kelime tanıma becerisine bağlı olarak sınıf seviyesi belirlenmeye çalışılmıştır. Kendi sınıf seviyesi olan 4.sınıftan başlanmıştır.

Tablo 5.1: Seviye Belirleme Çalışması 4.sınıf

Metnin Adı	Gezgin Kaplumbağa Denizli’de
Metnin Sınıf Düzeyi	4.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	274
Okuma Süresi	13 dakika 22 saniye
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	58
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	20
Kelime Tanıma Düzeyi	Endişe Düzeyi
Anlama Düzeyi	Endişe Düzeyi

Tablo 5.1 incelendiğinde G.A. 4.sınıf seviyesindeki 274 kelimelik metni 13 dakika 22 saniyede okuyabilmiştir. G.A. toplamda 58 hatalı okuma yapmıştır. G.A.’nın yanlış analiz envanterine (Akyol, 2014:98) göre kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. G.A.’nın okuma hızı dakikada 20 kelimedir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınmış 3’ü basit anlama, 2’si derinlemesine anlama soruları sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 4 puan almıştır. Anlama düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. 4.sınıfta kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi çıktığından bir alt düzey olan 3.sınıftan seviye belirlenmesi devam edilmiştir.

Tablo 5.2: Seviye Belirleme Çalışması 3.sınıf

Metnin Adı	Trafik Kuralları
Metnin Sınıf Düzeyi	3.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	134
Okuma Süresi	6 dakika 4 saniye
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	29
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	22
Kelime Tanıma Düzeyi	Endişe Düzeyi
Anlama Düzeyi	Endişe Düzeyi

Tablo 5.2 incelendiğinde G.A. 3.sınıf seviyesindeki 134 kelimelik metni 6 dakika 4 saniyede okuyabilmiştir. G.A. toplamda 29 hatalı okuma yapmıştır. G.A.'nın kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. G.A.'nın okuma hızı dakikada 22 kelimedir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit anlama, 2'si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 4 puan almıştır. Anlama düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. 3.sınıfta kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi çıktığından bir alt düzey olan 2.sınıfla seviye belirlenmesi devam edilmiştir.

Tablo 5.3 Seviye Belirleme Çalışması 2.sınıf

Metnin Adı	Trafik
Metnin Sınıf Düzeyi	2.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	138
Okuma Süresi	6 dakika 16 saniye
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	20
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	23
Kelime Tanıma Düzeyi	Endişe Düzeyi
Anlama Düzeyi	Endişe Düzeyi

Tablo 5.3 incelendiğinde G.A. 2.sınıf seviyesindeki 138 kelimelik metni 6 dakika 16 saniyede okuyabilmiştir. G.A. toplamda 20 hatalı okuma yapmıştır.G.A.'nın kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. G.A.'nın okuma hızı dakikada 23 kelimedir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit anlama, 2'si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 5 puan almıştır. Anlama düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. 2.sınıfta kelime

tanıma düzeyi endişe düzeyi çıktığından bir alt düzey olan 1.sınıfla seviye belirlenmesi devam edilmiştir.

Tablo 5.4 Seviye Belirleme Çalışması 1.sınıf

Metnin Adı	Atatürk'ü Anma Günü
Metnin Sınıf Düzeyi	1.Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	127
Okuma Süresi	5 dakika 23 saniye
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	6
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	24
Kelime Tanıma Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi
Anlama Düzeyi	Öğretim Düzeyi

Tablo 5.4 incelendiğinde G.A. 1.sınıf seviyesindeki 127 kelimelik metni 5 dakika 23 saniyede okuyabilmiştir. G.A. toplamda 6 hatalı okuma yapmıştır . G.A.'nın kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. G.A.'nın okuma hızı dakikada 24 kelimedir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit anlama, 2'si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 8 puan almıştır. Anlama düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. 1.sınıfta kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi çıktığından bir üst sınıf olan 2.sınıftan çalışmalar başlanmıştır.

5.2. Pilot Uygulama Süreci

Pilot uygulama sırasında kelime tekrar çalışması, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi ve kum havuzu etkinliği ile G.A.'nın okuma düzeyine etkisi takip edilmiştir. Toplam 8 ders saati sürmüş ve haftada 4 saat çalışılmıştır.

Pilot uygulama sürecinin ilk uygulaması için 2.sınıf Türkçe ders kitabından "Tema Sonu Değerlendirme Metni" adlı metinle başlanmıştır.

Tablo 5.5: İlk Pilot Uygulaması

	1.Uygulama	2.Uygulama
Metnin Adı	Tema Sonu Değerlendirme Metni	
Metnin Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	
Metindeki Kelime Sayısı	126	
Metin Türü	Bilgilendirici	
Okuma Süresi	2 dakika 40 saniye	2 dakika 30 sn
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	7	4
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	53	55
Kelime Tanıma Düzeyi	Öğretim Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi
Anlama Düzeyi	Öğretim Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi

Tablo 5.5 incelendiğinde G.A. 2.sınıf seviyesindeki 126 kelimelik ‘‘Tema Sonu Değerlendirme’’ adlı metnin:

1. uygulama verilerine bakıldığında aşağıdaki sorular elde edilmiştir.

G.A. 2 dakika 40 saniyede bu metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 7 hata yapmıştır ve dakikada 53 kelime okumuştur. G.A.’nın kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3’ü basit anlama, 2’si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. G.A.’nın anlama düzeyi puanı basit ve derinlemesine sorulara verdiği cevaplara göre 9’dur. Alması gereken puan 12’dir. Anlama düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir.

2. uygulamaya kelime tekrar çalışması, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi ve kum havuzu etkinliği ile sırasıyla çalışmalar yapılmıştır.

2. uygulama verilerine bakıldığında şu sonuçlar karşımıza çıkmaktadır:

G.A. 2 dakika 30 saniyede bu metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 4 hata yapmıştır ve dakikada 55 kelime okumuştur. G.A.’nın kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3’ü basit anlama, 2’si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. G.A.’nın anlama düzeyi puanı basit ve derinlemesine sorulara verdiği cevaplara göre 11’dir. Alması gereken puan 12’dir. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir.

Pilot uygulama sürecinin son uygulaması için 2.sınıf Türkçe ders kitabından “Tembel Çiftçiler” adlı metin okutulmuştur.

Tablo 5.6: Son Pilot Uygulaması

	1.Uygulama	2.Uygulama
Metnin Adı	Tembel Çiftçiler	
Metnin Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	
Metindeki Kelime Sayısı	171	
Metin Türü	Öyküleştirici	
Okuma Süresi	4 dakika 47 saniye	5 dakika 17 sn
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	10	5
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	37	33
Kelime Tanıma Düzeyi	Öğretim Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi
Anlama Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi

Tablo 5.6 incelendiğinde G.A. 2.sınıf seviyesindeki 171 kelimelik “Tembel Çiftçiler” adlı metnin:

1. uygulama verilerine göz attığımızda şu sonuçlar karşımıza çıkmaktadır:

G.A. 4 dakika 47 saniyede bu metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 10 hata yapmıştır ve dakikada 37 kelime okumuştur. G.A.’nın kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3’ü basit anlama, 2’si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. G.A.’nın anlama düzeyi puanı basit ve derinlemesine sorulara verdiği cevaplara göre 12’dir. Alması gereken puan 12’dir. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir.

2. uygulamaya kelime tekrar çalışması, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi ve kum havuzu etkinliği ile sırasıyla çalışmalar yapılmıştır.

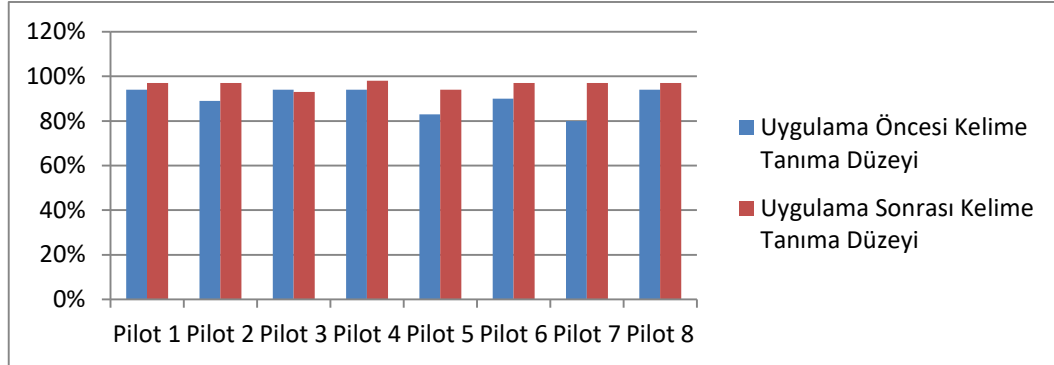
2. uygulama verilerine bakıldığında şu sonuçlar karşımıza çıkmaktadır:

G.A. 5 dakika 17 saniyede bu metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 5 hata yapmıştır ve dakikada 33 kelime okumuştur. G.A.’nın kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3’ü basit anlama, 2’si de derinlemesine anlama

sorular sorulmuştur. G.A.'nın anlama düzeyi puanı basit ve derinlemesine sorulara verdiği cevaplara göre 12'dir. Alması gereken puan 12'dir. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir.

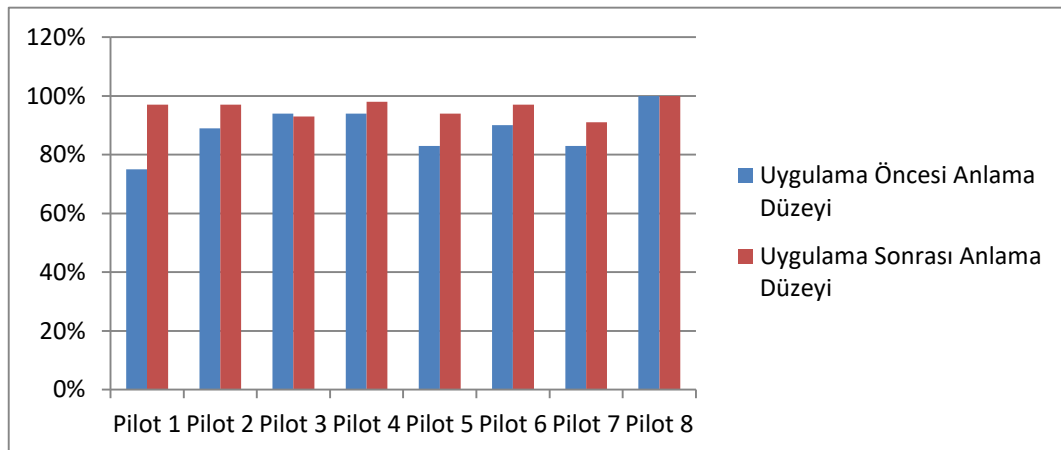
Toplamda 8 süren pilot uygulamanın kelime tanıma düzeyi verileri Grafik 4.1'de gösterilmiştir.

Grafik 4.1: Pilot Uygulamaları Kelime Tanıma Düzeyi



Grafik 4.1'i incelediğinde G.A.'nın kelime tanıma düzeyinin her uygulama sonrası geliştiği gözlemlenmiştir. Uygulanan kelime tekrar tekniği, dikte, kelime kutusu stratejisi ve kum havuzu etkinliği ile G.A.'nın kelime tanıma düzeyi uygulama öncesine göre arttırdığı gözlenmiştir. Anlama düzeyine ilişkin veriler Grafik 4.2'de gösterilmiştir.

Grafik 4.2: Pilot Uygulamaları Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 4.2'yi incelediğinde G.A. kelime tanıma düzeyinin artmasının okuduğunu anlamasını da olumlu yönde etkilemiştir. Hikaye haritası da

kullanarak okuduğunu anlamayı şemalaştırması G.A.’nın okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

5.3. Asıl Uygulama Süreci

Asıl uygulama sırasında Carbo kaydedilen kitap yöntemi, kelime tekrar tekniği, dikte, kelime kutusu stratejisi, kum havuzu etkinliği ve hikaye haritası yöntemlerinin G.A.’nın okuma düzeyine etkisi uygulamada incelenmiştir. Toplam 41 ders saati sürmüştür ve haftada 4 saat çalışılmıştır.

Asıl uygulama sürecinin ilk uygulaması için 2.sınıf Türkçe ders kitabından ‘‘Tutumluluk ve Para Biriktirme’’adlı metinle başlanmıştır.

Tablo 5.7: İlk Asıl Uygulama

	1.Uygulama	2.Uygulama
Metnin Adı	Tutumluluk ve Para Biriktirme	
Metnin Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	
Metindeki Kelime Sayısı	187	
Metin Türü	Bilgilendirici	
Okuma Süresi	5 dakika 30 saniye	6 dakika 30 sn
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	15	9
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	34	28
Kelime Tanıma Düzeyi	Öğretim Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi
Anlama Düzeyi	Endişe Düzeyi	Öğretim Düzeyi

Tablo 5.7 incelendiğinde G.A. 2.sınıf seviyesindeki 187 kelimelik ‘‘Tutumluluk ve Para Biriktirme’’ adlı metnin:

1.uygulama verilerine bakıldığında şu sonuçlar karşımıza çıkmaktadır:

G.A. 5 dakika 30 saniyede metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 15 hata yapmıştır ve dakikada 34 kelime okumuştur. G.A.’nın kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir.Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3’ü basit anlama, 2’si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 6 puan almıştır. Anlama düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir.

2.uygulamaya kelime tekrar çalışması, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi çalışması ve kum havuzu etkinliği ile sırasıyla çalışmalar yapılmıştır.

2.uygulama verilerine bakıldığında şu sonuçlar karşımıza çıkmaktadır:

G.A. 6 dakika 30 saniyede metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 9 hata yapmıştır ve dakikada 28 kelime okumuştur. G.A.’nın kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3’ü basit anlama, 2’si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 8 puan almıştır. Anlama düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir.

41 saatlik asıl uyguma sürecinin son uygulamasında 4.sınıf seviyesini belirlemek için kullanılan Türkçe ders kitabındaki “Gezgin Kaplumbağa Denizli’de” metni okutulmuştur.

Tablo 5.8: Son Asıl Uygulaması

	1.Uygulama	2.Uygulama
Metnin Adı	Gezgin Kaplumbağa Denizli’de	
Metnin Sınıf Düzeyi	4.Sınıf	
Metindeki Kelime Sayısı	274	
Metin Türü	Bilgilendirici	
Okuma Süresi	8 dakika 24 saniye	7 dakika 23 sn
Hatalı Okunan Kelime Sayısı	13	11
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı	33	38
Kelime Tanıma Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi
Anlama Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi	Serbest Okuma Düzeyi

Tablo 5.8 incelendiğinde G.A.’nın 4.sınıf seviyesindeki 274 kelimelik “Gezgin Kaplumbağa Denizli”de adlı metnin:

1.uygulama verilerine bakıldığında şu sonuçlar karşımıza çıkmaktadır:

G.A. 8 dakika 24 saniyede metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 13 hata yapmıştır ve dakikada 33 kelime okumuştur. G.A.’nın kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3’ü basit anlama, 2’ si de derinlemesine anlama

sorular sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 12 puan almıştır. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir.

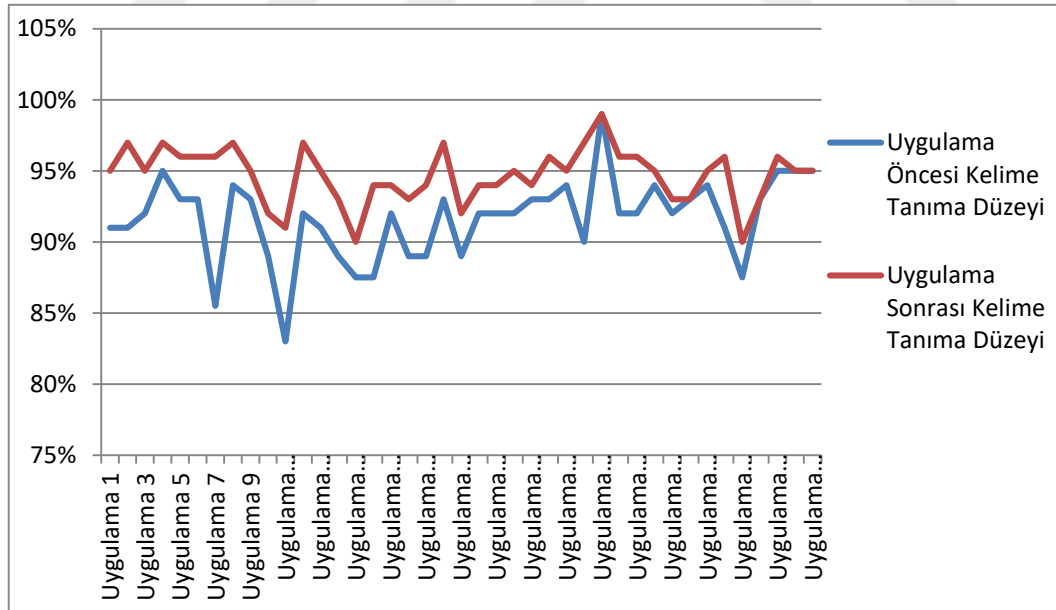
2.uygulamaya kelime tekrar çalışması, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi çalışması ve kum havuzu etkinliği ile sırasıyla çalışmalar yapılmıştır.

2.uygulama verilerine bakıldığında şu sonuçlar karşımıza çıkmaktadır:

G.A. 7 dakika 23 saniyede metni okuyabilmiştir. G.A. toplamda 11 hata yapmıştır ve dakikada 37 kelime okumuştur. G.A.'nın kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Anlama düzeyini belirlemede araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit anlama, 2'si de derinlemesine anlama sorular sorulmuştur. Öğrenci 12 puanlık okuduğunu anlama sorularından toplam 12 puan almıştır. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir.

Toplamda 41 ders saati süren asıl uygulamaların kelime tanıma düzeyi verileri Grafik 4.3'te gösterilmiştir.

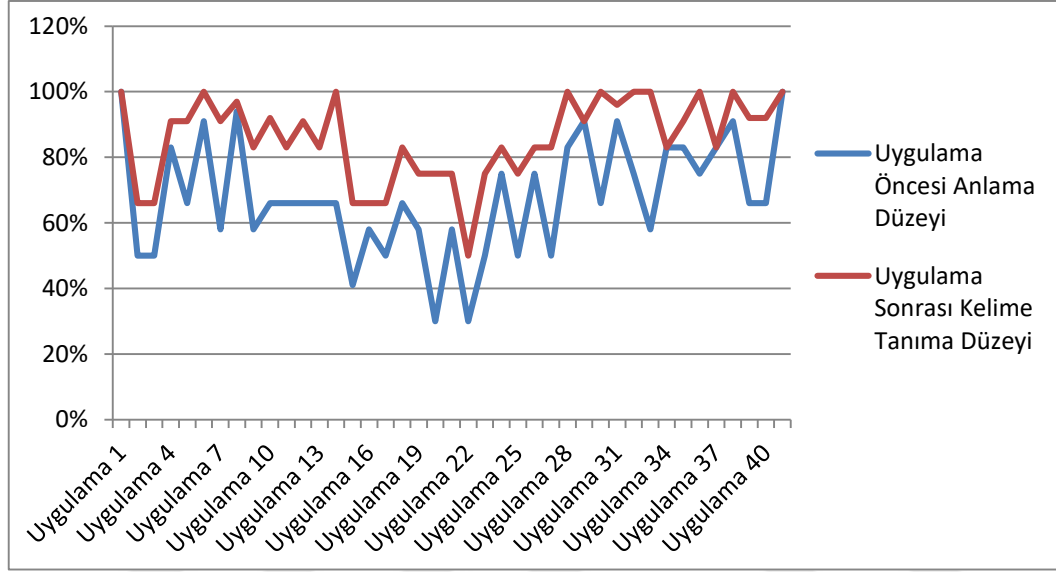
Grafik 4.3: Asıl Uygulamaların Kelime Tanıma Düzeyi



Grafik 4.3 incelendiğinde kelime tanıma düzeyinin her uygulama sonrası geliştiği gözlemlenmiştir. Uygulanan kelime tekrar tekniği, dikte, kelime kutusu stratejisi ve kum havuzu etkinliği G.A.'nın kelime tanıma düzeyinde uygulama öncesi okuma seviyesine göre arttığı gözlenmiştir. G.A'nın motivasyonun düşük olduğu günlerde bir önceki uygulamasına göre iniş çıkışlar yaşadığı

gözlemlenmiştir. Bunun sebebi G.A.'nın metinleri uzun bulması olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından G.A.'nın motivasyonu arttırmak için olumlu “Aferin, çok güzel okuyorsun.” şeklinde sözel pekiştireçler verilmiştir. Buna ek olarak G.A. için uygulamada kullanılan yöntemler arasında dinlenmek için ek süreler verilmiştir. Anlama düzeyi verileri Grafik 4.4’te gösterilmiştir.

Grafik 4.4: Asıl Uygulamaların Okuduğunu Anlama Düzeyi



Grafik 4.4 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyinin her uygulama sonrası geliştiği gözlemlenmiştir. Kelime tanıma düzeyindeki artış G.A.'nın okuduğunu anlama başarı yüzdesini oldukça arttırdığı gözlemlenmiştir. Hikaye haritası kullanımı okuma güçlüğü yaşayan G.A.'nın hikayeleri hatırlamasında kolaylık sağlamıştır. Öğrendiği bilgileri hikaye haritası üzerinde şemalaştırarak yerleştirmesi sayesinde okuduğunu anlama başarısının oldukça arttığı gözlemlenmiştir.

G.A ile pilot ve asıl uygulamalarla yapılan 49 saatlik uygulama sonucunda 2.sınıf düzeyinde kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden”, 4.sınıf düzeyinde kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyi “Serbest Okuma düzeyine” yükselmiştir.

SONUÇ

Araştırmanın bulgularından elden elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

1.Araştırmanın çalışma grubunda yer alan dördüncü sınıf öğrencisi G.A.'nın öğrenme stili tercihinin dokunsal olduğu belirlenmiştir. G.A.'nın öğrenme stili tercihinin uygun kelime kutusu stratejisi ve kum havuzu etkinliği kullanarak okuma uygulamaları yapılmıştır.

2.Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 4.sınıf öğrencisi G.A.'nın seviye belirleme çalışmalarında:

4.sınıf seviyesindeki Gezin Kaplumbağa Denizli'de adlı 274 kelimelik metni 13 dakika 22 saniyede okumuştur. Toplamda 58 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 20 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 4 puan almıştır. Anlama düzeyi endişe düzeyidir.

3.sınıf seviyesindeki Trafik Kuralları 134 adlı kelimelik metni 6 dakika 4 saniyede okumuştur. Toplamda 29 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 22 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 4 puan almıştır. Anlama düzeyi endişe düzeyidir.

2.sınıf seviyesindeki Trafik adlı 138 kelimelik metni 6 dakika 16 saniyede okumuştur. Toplamda 20 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 23 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 5 puan almıştır. Anlama düzeyi endişe düzeyidir.

1.sınıf seviyesindeki Atatürk'ü Anma Günü adlı 127 kelimelik metni 5 dakika 23 saniyede okumuştur. Toplamda 6 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada

24 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 8 puan almıştır. Anlama düzeyi öğretim düzeyidir. 1.sınıf seviyesinden serbest okuma düzeyi çıktığından çalışmalar 2.sınıftan yapılmıştır.

3. Araştırmanın çalışma gurubunda yer alan 4.sınıf öğrencisi G.A.'nın pilot uygulama ilk çalışmasında:

2.sınıf seviyesindeki Tema Sonu Değerlendirme adlı 128 kelimelik metni

1.uygulamada 2 dakika 40 saniyede okumuştur. Toplamda 7 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 53 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 9 puan almıştır. Anlama düzeyi öğretim düzeyidir.

2.uygulamada 2 dakika 30 saniyede okumuştur. Toplamda 4 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 55 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 11 puan almıştır. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyidir.

Araştırmanın çalışma gurubunda yer alan 4.sınıf öğrencisi G.A.'nın pilot uygulama son çalışmasında:

2.sınıf seviyesindeki Tembel Çiftçiler adlı 171 kelimelik metni :

1.uygulamada 4 dakika 47 saniyede okumuştur. Toplamda 10 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 37 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır.12 puan almıştır. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyidir.

2.uygulamada 5 dakika 17 saniyede okumuştur. Toplamda 5 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 33 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için

araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 12 puan almıştır. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyidir.

4. Araştırmanın alışma gurubunda yer alan 4.sınıf öğrencisi G.A.'nın asıl uygulama süreci ilk çalışmasında:

2.sınıf seviyesindeki Tutumluluk adlı 187 kelimelik metni :

1.uygulamada 5 dakika 30 saniyede okumuştur. Toplamda 15 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 34 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 6 puan almıştır. Anlama düzeyi endişe düzeyidir.

2.uygulamada 6 dakika 30 saniyede okumuştur. Toplamda 9 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 33 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 8 puan almıştır. Anlama düzeyi öğretim düzeyidir.

Araştırmanın alışma gurubunda yer alan 4.sınıf öğrencisi G.A.'nın asıl uygulama süreci son çalışmasında:

4.sınıf seviyesindeki Gezgin Kaplumbağa Denizli'de adlı 274 kelimelik metni :

1.uygulamada 8 dakika 24 saniyede okumuştur.Toplamda 13 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 33 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır. 12 puan almıştır. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyidir.

2.uygulamada 7 dakika 23 saniyede okumuştur. Toplamda 11 kelimeyi hatalı okumuştur. Kelime tanıma düzeyi serbest okuma düzeyi olarak belirlenmiştir. Okuma hızı dakikada 33 kelimedir. Anlama düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan 3'ü basit ve 2'si derinlemesine olan soruların toplamı 12 puandır.12 puan almıştır. Anlama düzeyi serbest okuma düzeyidir.

5. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan G.A.'nın kendi sınıf düzeyi olan 4.sınıftaki seviye belirleme çalışmasında kelime tanıma düzeyi endişe düzeyindeyken 49 saatlik uygulama sonrası hata analizi envanteri uygulandıktan sonra son okuma çalışmasının sonuçlarında G.A.'nın 4.sınıf düzeyinde kelime tanıma becerisi serbest okuma düzeyine yükselmiştir.

6. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan G.A.'nın kendi sınıf düzeyi olan 4.sınıftaki seviye belirleme çalışmasında okuduğunu anlama düzeyi endişe düzeyindeyken 49 saatlik uygulama sonrası hikaye haritası yöntem uygulandıktan sonra son okuma çalışmasının sonuçlarında G.A.'nın 4.sınıf düzeyinde okuduğunu anlama düzeyi serbest okuma düzeyine yükselmiştir.

7. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan G.A.'nın kendi sınıf düzeyi olan 4.sınıftaki seviye belirleme çalışmasında dakikada 20 kelime okurken 49 saatlik uygulamanın ardından son okuma çalışmasında dakikada 38 kelimeye yükselmiştir. Dakikada 18 kelime artmış olmasına rağmen okuma hızı istenilen düzeye çıkmamıştır.

8. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan G.A.'nın kendi sınıf düzeyi olan 4.sınıftaki seviye belirleme çalışmasında yanlış okunan kelime sayı 58 iken 49 saatlik uygulamanın ardından yanlış okunan kelime sayısı 11'e düşmüştür.

9. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre kelime tekrar çalışması, dikte çalışması, kelime kutusu stratejisi çalışması ve kum havuzu etkinliği okuma güçlüğü gidermede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

10. Hikaye haritası yöntemi, okuma güçlüğü problemlili olan bir çocuğun okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

G.A.'nın Marmara Öğrenme Stiline göre baskın öğrenme tercihi dokunsal olarak belirlenmiştir. Bu tercihinin göre yapılan etkinlikler; kelime kutusu stratejisi çalışması ve kum havuzu etkinliği okuma güçlüğü giderilmesinde oldukça başarılı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Okuma güçlüğü gidermede öğrenme stillerine göre düzenlenen çalışmalarla da desteklenmektedir (Carbo, 1978b; Carbo, 1984a; Carbo vd., 1986; Carbo, 1987a; Carbo, 1987b; Sondra ve O'Tuel, 1989; Carbo, 1990; Carbo, 1992; Synder, 1994; Carbo, 1995;

Oglesby ve Suter, 1995; Carbo, 1996a; Carbo, 1996b; Carbo, 1997a; Carbo, 1997b; Carbo, 1997c; Hodgin ve Wooliscroft, 1997; Barber vd., 1998; Carbo, 1998; Duhaney ve Ewing, 1998; Carbo, 2008; Carbo, 2009; Carbo, 2013a; Carbo, 2013b).

G.A.'nın okuma güçlüğü gidermede kullanılan kelime tekrar tekniği ile "endişe düzeyinden, serbest okuma düzeyine" çıkmıştır. Okuma güçlüğü giderilmesinde kelime tekrar tekniğini etkililiği yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Yılmaz, 2008a ; Yılmaz ve Köksal, 2008b; Özkara, 2010; Fidan ve Akyol, 2011; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; Ateş, 2013; Uzunkol, 2013; Dündar ve Akyol, 2014; Aktepe ve Akyol, 2015; Sezgin ve Akyol, 2015; Yamaç, 2015; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski,2015; Akyol ve Kodan, 2016; Ulu ve Akyol, 2016).

Okuma güçlüğü gidermek için kullanılan kelime kutusu G.A.'nın ses-harf farkındalığı ve ses harf eşleştirilmesini daha hızlı ve kolay bir şekilde yapmasını sağlamaktadır. Özdemir (2013)'in çalışmasında kullandığı kelime kutusu stratejisinde bireylerin okuma güçlüklerin üstesinden gelmesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; metinlerin dijital ortamlara kaydedilip bireylere dinletilmesi okuma güçlüğü gidermede kullanabilecek bir yöntemdir. Akar (2017) ses kayıt yöntemi kullanılarak kelime tanımada yaşanan güçlükleri gidermiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede hikaye haritası kullanımı olumlu sonuçlar vermektedir. Okuduğunu anlama becerisi, endişe düzeyinden, serbest okuma düzeyine çıkmıştır. Yapılan çalışmalar bunu destekler niteliktedir (Idol ve Croll, 1987; Boulineau vd., 2004; Duman, 2006; Duman ve Tekinarslan, 2007; Yılmaz 2008c; Işıkdöğün ve Kargın, 2010).

Öneriler

Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stillerine uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğü'nün giderilmesi araştırmasında çıkan sonuçlar ve tartışılan literatüre dayanarak şu şekilde öneriler verilebilir:

Araştırmacılar için öneriler:

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler boylamsal olarak araştırılabilir.
2. Okuma güçlüğüne ilişkin çalışmalar ilkokul kademesinde yoğunlaşmıştır. Diğer kademelerde de okuma güçlüğü'nü giderme ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
3. Okuma güçlüğü'nün belirlenmesine yönelik ölçekler geliştirilebilir.
4. Okuma stillerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirilebilir.
5. Okuma güçlüğüne sahip olan bu çalışmadaki öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini yükseltmede “Hikaye Haritası Yöntemi” kullanılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için farklı yöntemlerle çalışmalar planlanabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. İlkokul kademesinden başlayarak, ortaokul, lise ve üniversitede öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyip çıkan sonuçlara göre eğitim-öğretim uygulamaları planlanabilir.
2. Okullarda özel eğitim öğrencilerin, bireysel öğrenme stillerine göre baskın öğrenme tercihleri belirlenip, eğitim-öğretim faaliyetleri planlanabilir.
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için MEB ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun işbirliğiyle eğitim programları hazırlanabilir.
4. Öğretmenlere MEB tarafından hizmet içi eğitim yoluyla okuma güçlüğü'nü gidermede yöntemlerle ve tekniklerle ilgili seminerler verilebilir.

5. Öğretmen adayları için okuma güçlüğü ile ilgili lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler konulabilir.
6. Tanı almamış olmasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için metin ve kitaplar hazırlanabilir.
7. 13-17 Kasım 2006 tarihinde gerçekleşen 17. Milli Eğitim Şura'sında okuma güçlüğü yaşayan bu tür çocukların eğitimi konusunda, "MEB ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yoluyla üniversitelerce yetiştirilmelidir" şeklinde bir karar alınmıştır (MEB, 2006:9). Alınan bu kararın bir önce hayata geçirilmesi yönünde adımlar atılmalıdır.
8. TTKB tarafından onaylanan 1.2.3.ve 4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayıları Akyol (2014:98)'un belirttiği gibi olabilir. Metinlerin kelime sayıları; birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası, üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası olmalıdır.
9. Öğretmenler tarafından okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için gelişim tabloları oluşturulabilir.
10. Aileler evlerinde çocuklarıyla birlikte kitap okuma saatleri oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, Richard C., Hiebert Elfrieda H., Scott Judith A. ve Wilkinson Ian A.G. (1985); *Becoming a Nation of Readers: The Report of The Commission on Reading*, The National Institute of Education U.S Department of Education, Washington D.C.
- Allington, Richard L. (1983); "Fluency: The neglected reading goal," *The reading teacher*, Cilt 36, Sayı 6, s.556-561.
- Alexander, Ann W., Andersen, Helen G., Heilman, Patricia C., Voeller Kyta K.S. ve Torgesen, J. K. (1991); "Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics," *Annals of Dyslexia*, Cilt 41, Sayı 1, s.193-206.
- Aktepe, Vedat ve Hayati Akyol (2015); "Okuma Güçlüğü ve Giderilmesi: Tek Örnekli Bir Durum Çalışması," *International Journal of Eurasia Social Sciences*, Cilt 6, Sayı 19, s.111-126.
- Akar, Cuneyt (2017); "Determining The Effectiveness Of Audio-Recording Method in The Treatment of Reading Disability," *Reading Improvement*, Cilt 57, Sayı 2 ,s.45-55.
- Akyol, Hayati (2014); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, Hayati, Kasım Yıldırım, Seyit Ateş, Fatih Çetin Çetinkaya, Timothy V. Rasinski (2014); *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, Hayati (2015); *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Akyol, Hayati ve Hülya Kodan (2016); "Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğüne Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı," *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 35, Sayı 2, s.7-21.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994); *Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı*, (DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 4. Baskı, (çev. Ertuğrul Köroğlu), Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Arslanhan, Şehide ve Ayten İflazoğlu Saban (2013); "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerini Öğrenme Stilleri İle Ödev Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi," *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 8, Sayı 40, s.540-547.
- Aşkar, Petek ve Buket Akoyunlu (1993); "Kolb Öğrenme Stili Envanteri," *Eğitim ve Bilim*, Cilt 17, Sayı 87, s.37-47.

- Ates, Seyit (2013); “The Effect of Repeated Reading Exercises with Performance-Based Feedback on Fluent Reading Skills,” *Reading Improvement*, Cilt 50, Sayı 4, s.158-165.
- Au, Kathryn Hu-Pei (1977); “Analyzing Oral Reading Errors To Improve Instruction,” *The Reading Teacher*, Cilt 31, Sayı 1, s.46-49.
- Bacanlı, Hasan (2016); *Eğitim Psikolojisi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Barber, Larry W., Marie Carbo ve Thomasson Rebecca (1998); *A Comparative Study of the Reading Styles Program to Extant Programs of Teaching Reading*. Phi Delta Kappa International.
- Başaran, Mustafa (2013); “Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma,” *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, Cilt 13, Sayı 4, s.2277-2290.
- Baştuğ, Muhammet ve Hasan Kağan Keskin (2012);“Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran Mı Kâğıt Mı?” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı 3, 73-83.
- Baydık, Berrin (2011); “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 126, s.301-319.
- Baydık, Berrin (2012); *Okuma Güçlükleri, Öğrenme güçlükleri*, Eğiten Kitap, Ankara.
- Bender William N. (2012); *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*, (Çev.: H. Sarı), Nobel Yayınları, Ankara.
- Boulineau, Tori, Cecil Fore, III, Shanna Hagan-Burke ve Mack D. Burke (2004); “Use of Story Mapping to Increase The Story-Grammer Text Compherension of Elementary Students with Larning Disabilities,” *Learning Disability Quarterly* , Cilt 27, Sayı 2, s.105-121.
- Boydak, Alp H. (2008); *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Cain, Kate (2010); *Reading Development And Difficulties*, Blackwell ,United Kingdom.
- Carbo, Marie (1978a); “A Word Imprinting Technique for Children with Severe Memory Disorders,” *Teaching Exceptional Children*, Cilt 11, Sayı 1, s.3-5.
- Carbo, Marie (1978b); “Teaching Reading with Talking Books,” *The Reading Teacher*, Cilt 32, Sayı 3, s.267-273.
- Carbo, Marie (1980); “Reading Style: Diagnosis, Evaluation, Prescription,” *Academic Therapy*, Cilt 16, Sayı 1, 45-52.

- Carbo, Marie (1984a); “Recorded Books= Remarkable Reading Gains, How to Help Kids Break Through The Reading Barrier” *Early Years PreK/8*, Cilt 15, Sayı 3, s. 44-47
- Carbo, Marie (1984b); “Research in Learning Style and Reading: Implications for Instruction,” *Theory Into Practice*, Cilt 23, Sayı 1, s.72-76.
- Carbo Marie, Rita Dunn ve Kenneth Dunn (1986); *Teaching Students to Read Through Their Individual Learning Styles*, Prentice- Hall Englewood Cliffs, New Jersey.
- Carbo, Marie (1987a); “Deprogramming Reading Failure: Giving Unequal Learners an Equal Chance,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 69, Sayı 3, ss. 197-201.
- Carbo, Marie (1987b); “Reading Styles Research.,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 68, No 6,s. 431-435.
- Carbo, Marie (1987c); “Ten Myths About Teaching Reading,” *Teaching PreK-8*, Cilt 17, Sayı 6, s. 77-80.
- Carbo, Marie (1990);“ Igniting The Literacy Revolution Through Reading Styles.,” *Educational Leadership*, Cilt 48, Sayı 2, s.26-29.
- Carbo, Marie (1992); “Eliminating the Need for Dumbed-Down Textbooks,” *Educational Horizons*, Cilt 70, Sayı 4, s. 189-193
- Carbo, Marie (1995); “Continuum of Modeling Reading Methods,” *Teaching PreK-8*, Cilt 26, Sayı 1, s.85.
- Carbo, Marie (1996a); “Reading Styles: High Gains For The Bottom Third,” *Educational Leadership*, Cilt 53, Sayı 5, s.8-13.
- Carbo, Marie (1996b); “Selecting The ‘Right’ Reading Method’”, *Teaching Pre K-8*, Cilt 27, Sayı 1, s. 84-87.
- Carbo, Marie (1997a); “Every Child a Reader,” *Reprinted in School Leader official publication of the New Jersey School Boards Association*, Cilt 26, Sayı. 5, s. 22-25.
- Carbo, Marie (1997b); “ Reading with style,” *Principal*, Cilt 76, s.12-14.
- Carbo, Marie (1997c); “Reading styles times twenty,” *Educational Leadership*, Cilt 54, Sayı 1, s38-42.
- Carbo, Marie (1998); “The Power of Reading Styles: Accommodating Students’ Strengths,” *In Perspectives on Reading Instruction. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*, s. 23-26
- Carbo, Marie (2005); “What Principals Need to Know About Reading Instruction,” *Principal*, Cilt 85, Sayı 1, s. 46-49.

- Carbo, Marie (2008); “Developing Great Teachers of Reading—Part 3, Teach to Natural Learning Strengths, *Instructional Leader (Texas Elementary Principals and Supervisors Association)*, Cilt 21, Sayı 1, s. 6-11.
- Carbo, Marie (2009); “Match The Style Of Instruction To The Style Of Reading,” *Phi Delta Kappan*, Cilt 90, Sayı 5, s.373-378.
- Carbo, Marie (2013a); “Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers — Part 2. Methods That Teach Reading the Way the Brain Learns,” *Instructional Leader Texas Elementary Principals and Supervisors Association*, Cilt 26, Sayı 5, s. 1-3.
- Carbo, Marie (2013b); “ Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers Part 3: A Three-Step Plan for Increasing Reading Achievement,” *Instructional Leader Texas Elementary Principals and Supervisors Association*, Cilt 26, Sayı 6, S.3-5, <http://www.nrsi.com/docs/articles/tepsa-three-step-plan-for-increasing-reading-achievement.pdf> , (Erişim Tarihi: 25.10.2017).
- Cattell, James McKeen (1886); “The Time It Takes to See and Name Objects,” *Mind*, Cilt 11, Sayı 41, s. 63-65.
- Çayır, Aybala ve Emine Balcı (2017); “Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Disleksi Riski Olan Bir İlkokul Öğrencisinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi,” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt 6 , Sayı 1,s.455.470.
- Çetinkaya, Fatih Çetinkaya, Seyit Ateş ve Kasım Yıldırım (2016); “Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi: Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi,” *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, Cilt 11, Sayı 3, 809-820.
- Dağ, Nilgün (2010); “Okuma Güçlüğüünün Giderilmesinde 3p Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma,”*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, s.63-74.
- Dehaene, Stanislas (2014); *Beyin Nasıl Okur*, (Çev.: Ç. Karakuş), Alfa Bilim, İstanbul.
- Duhaney, Laurel M. Garrick ve Norma . Ewing (1998); “An Investigation of the Reading Styles of Urban Jamaican Middle Grade Students with Learning Disabilities,” *Reading Improvement*, Cilt 35, Sayı 3, s.114-19.
- Dowhower, Sarah L. (1991); “Speaking Of Prosody: Fluency’s Unattended Bedfellow,” *Theory Into Practice*, Cilt 30, Sayı 3, 165-175.
- Duran, Erol ve Betül Sezgin (2012); “Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi,” *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 32 , Sayı 3, s.633-655.

- Dunn Rita ve Kenneth Dunn (1978); “How to Create Hands-On Materials,” *Instructor*. Dansville, New York: Instructor Publications, Cilt 7, s.134-141.
- Dunn, Rita (1984); “Learning Style: State of the Science,” *Theory Into Practice*, Cilt 23, Sayı 1, s.10-19.
- Dunn, Rita ve Angela Bruno (1985); “What Does the Research on Learning Styles Have to Do with Mario? *The Cleaning House*, Cilt 59 , Sayı 1, s.9-12.
- Dunn, Rita, Jeffrey S.Krimsky, John B. Murray ve Peter J. Quinn (1985); “ Light up Their Lives: A Review of Research on the Effects of Lighting on Children’s Achievment and Behavior,” *The Reading Teacher*, Cilt 38, Sayı 9 , s.863-869.
- Dunn, Rita ve Kenneth Dunn (1979); “Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can They... Be Matched? ,” *Educational Leadership*, Cilt 36, Sayı 4, s.238-244.
- Dunn, Rita (1988); “Commentary: Teaching Students through Their Perceptual Strengths or Prefences,” *Journal of Reading*, Cilt 31, Sayı 4, s.304-309.
- Dunn, Rita (1990); “Rita Dunn Answers Questions On Learning Styles,” *Educational Leadership*, Cilt 48, Sayı 2, s.15-19.
- Dunn, Rita ve Kenneth Dunn (1992); *Teaching Elemantary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6*, Massachusetts, Allyn And Bacon.
- Duman, Nesibe (2006); “*Hikaye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerinde Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Duman, Nesibe ve İlknur Çiğçi Tekinarslan (2007); “*Hikaye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerinde Etkisi*,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, s. 33-55.
- Dündar, Hakan ve Hayati Akyol (2014); “Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 171, s.361-377.
- Edward, A.Polloway, Serna Loretta, James R.Patton ve Jeneive W.Bailey (2014); *Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri 10.Basımdan Çeviri* (Çev.: Y.Özkan), Nobel, Ankara
- Ekmekçi, Vedat (2017); “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Ekici, Gülay (2003); *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekler*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Ekiz, Durmuş, Tolga Erdoğan ve Fatma Gül Uzuner (2012); “Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması,” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, s.111-131.
- Ekwall, Eldon E. ve James L. Shanker (1988); *Diagnosis and Remedation of the Disabled Reader*, Third Edition, Allyn and Bacon Inc.
- Ekici, Gülay (2013); “Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi,” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 38, Sayı 167, s.211-225.
- Farwell, Terry (2005); <https://www.familyeducation.com/school/multiple-intelligences/learning-styles-visual-auditory-kinesthetic>, (Erişim Tarihi: 31.07.2017).
- Fidan, Kurtdeде Nuray ve Hayati Akyol (2011); “Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Nitel Çalışma,” *Kuramsal Eğitimbilim*, Cilt 4, Sayı 2, s.16-29.
- Garza, Sergio (2008); “The Effects of Learning Styles on Learning Reading Vocabulary Words in Context,” *Journal of Border Educational Research*, Cilt7, Sayı 1, s.161-172.
- <https://jber-ojs-tamiu.tdl.org/jber/index.php/jber/article/view/7264/6509>, (Erişim Tarihi: 28.10.2017).
- Goodman, Kenneth S. ve Gollasch F. V. (1982); *Language and Literarcy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman Volume 1: Process Thoery Research*, Boston: Routledge ve Kegan Paul.
- Güneş, Firdevs (2007); *Türkçe Öğretimi Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Güven, Meral (2004); “Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Habib, Michel (2000); “The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis,” *Brain*, Cilt 123, Sayı 12, s.2373-2399.
- Harris, J. Albert ve R. Sipay Edward (1990); *How to Increase Reading Ability*, Ninth Edition, Newyork: Longman.
- Haynes, Judie (2005); <http://www.everythingsl.net/inservices/learningstyle.php>, (Erişim Tarihi: 31.07.2017).

- Heckelman, G. Richard (1969); "A Neurological-Impress Method of Remedial-Reading Instruction," *Academic Therapy*, Cilt 4, Sayı 4, s.277-282.
- Hinshelwood, James (1917); *Congenital Word Blindness*, H.K. Lewis, London.
- Hodgin, June ve Caaren Wooliscroft (1997); "Eric Learns To Read: Learning Styles at Work," *Educational Leadership*, Cilt 54, Sayı 6, s.43-45.
- Hudson, F. Roxanne, Holly B. Lane ve Paige C. Pullen (2005); "Reading Fluency Assessment and Instruction: What, why, and how?," *The Reading Teacher*, Cilt 58, Sayı 8, s.702-714.
- Işıkdogan, Necla ve Tevhide Kargin (2010); "Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills Among Students with Mental Retardation," *Educational Sciences: Theory and Practice*, Cilt 10, Sayı 3, s.1509-1527.
- Idol, Lorna ve Valerie J.Croll (1987); "Story-Mapping Training as a Means of Improving Reading Comprehension.," *Learning Disability Quarterly*, Cilt 10, Sayı 3, s. 214-229.
- Jenkins, Joseph ve Katty Larsen (1979); "Evaluation of Error-Correction Procedures for Oral Reading," *Journal of Special Education*, Cilt 13, Sayı 2, s.145-156.
- Johnson, P. Andrew (2015); *Eylem Araştırması El Kitabı*, (Çev.: Y.Uzuner ve M.Ö. Anay), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Joseph, M. Laurice (2002); "Helping children link sound to print: Phonics procedures for small-group or whole-class settings," *Intervention in School and Clinic*, Cilt 37 , Sayı 4, s. 217-221.
- Joseph, M. Laurice (2006); "Incremental rehearsal: A flashcard drill technique for increasing retention of reading words," *The Reading Teacher*, Cilt 59, Sayı 8, s. 803-807.
- Kamil, L. Michael, P. David Pearson, Elizabeth Birr Moje, Petr P. Afflerbach (2011); *Handbook of Reading Research Volume IV* ,Routledge Taylor ve Francis Group, New York and London.
- Karasar, Niyazi (2015); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (28. Basım), Nobel Yayın Dağıtım,Ankara.
- Kaşkaya, Alper (2016); "Improving Reading Fluency and Reading Comprehension with NIM- Assisted Teaching: An Activity Research," *Education and Science*, Cilt 41, Sayı 185, s.281-297.
- Keskin, Kağan Hasan, Muhammet Baştuğ ve Hayati Akyol (2013); "Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma," *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s.168-180.

- Kolb, A. David (1984); *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prenticehall Inc.
- Kolb, A. David (1985); *Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall. Inc.Engle Wood Cliffs.
- Kolb, A. David Boyatzis, Richard E. Boyatzis ve Charalampos Mainemelis (2001); “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions,” *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, Cilt 1 Sayı 8, s.227-247.
- Kolb, Y. Alice ve A. David Kolb (2005); *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications Experience Based Learning Systems, Inc.* Boston, MA: Hay Group Transforming Learning.
- Koskinen, S.Patrice ve Irene H. Blum (1986); “Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading,” *The Reading Teacher*, Cilt 40, Sayı 1, s.70-75.
- Kemmis, Stephen (1988); Action research. in J. P. Keeves (Eds.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (p.177-190). Oxford: Pergamon
- http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PA167&dq=kemmis,+1988&ots=fe0NGsbFpT&sig=1P6yY3vmZUMfxgGIUXPG4_sevk#v=onepage&q=kemmis%2C%201988&f=false , (Erişim Tarihi: 10.07.2017).
- Keeseey, Susan, Moria Konrad, Laurice M. Joseph (2015); “Word Boxes Improve Phonemic Awareness, Letter–Sound Correspondences, and Spelling Skills of at-risk Kindergartners,” *Remedial and Special Education*, Cilt 36, Sayı 3, s.167-180.
- Klitmoller, Jacob (2015); Review of the method and findings in the Dunn and Dunn Learning Styles Model Researchon perceptual preferences. “*Nordic Psychology*,” Cilt 67, Sayı 1 , s.2-26, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19012276.2014.997783?needAccess=true>, (Erişim Tarihi: 25.10.2017).
- Kochnower, Jeffrey, Ellis Richardson, Barbara Benedetto (1983); “A Comparison of The Phonic Decoding Ability of Normal and Learning Disabled Children,” *Journal of Learning Disabilities*, Cilt 16, s.348–351.
- Koçer, Devrim (2012); <https://www.beyazokul.com/okuma-bozuklugu/>, (Erişim Tarihi: 27.07.2017).
- Kuhn, R. Melanie ve Steven A. Stahl (2003); “Fluency: A Review Of Developmental Practices,” *Journal of Educational Psychology*, Cilt 95, Sayı 1, 3-21.

- Kuhn, R. Melanie (2004); “Helping Students Become Accurate, Expressive Readers: Fluency Instruction For Small Groups,” *The Reading Teacher*, Cilt 58, Sayı 4, s.338-344.
- LaBerge, David ve S. Jay Samuels (1974); “Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading,” *Cognitive psychology*, Cilt 6, Sayı 2, s. 293-323.
- Lonigan, J. Cristopher ve Timothy Shanahan (2009); Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Martinez, Miriam, Nancy L. Roser ve Susan Strecker (1998); “I Never Thought I Could be a Star :A Readers Theatre Ticket to Fluency,” *The Reading Teacher*, Cilt 52, Sayı 4 , s.326-334.
- Merrett, Frank (1998); “Helping readers who have fallenbehind”, *Support for Learning*, Cilt 13, Sayı 2, s.59–64.
- May, B. Frank (1986); *Reading as Communication: An Interactive Approach, 2nd Edition*,Merill Publishing Company.
- McKeachie, James Wilbert (1995); “Learning Styles Can Become Learning Strategies,” *In The National Teaching and Learning Forum*, Cilt 4, Sayı 6, s. 1-3.
- McTaggart, Robin (1997); *Reading The Collection*. Parrticipatory action research,(pp.1-12).Albany, NY: SUNY Press,
- <https://books.google.com.tr/books?id=y9hYgG7ym1gC&pg=PA1&dq=McTaggart,+Reading+The+Collection&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwji3LfajIHVAhWFHxoKHYr7AGMQ6AEIJjAA#v=onepage&q=McTaggart%20Reading%20The%20Collection&f=false>, (Erişim Tarihi: 11.07.2017).
- McNiff, Jean, Pamela Lomax ve Jack Whitehead (1996); *You and Your Research Project*, First Edition, Hyde Publications, London and New York.
- MEB (2006); https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 24.07.2017).
- MEB (2016); *İlkokul Türkçe 1 Öğrenci Çalışma Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2016); *İlkokul Türkçe 2 Öğrenci Çalışma Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2016); *İlkokul Türkçe 3 Öğrenci Çalışma Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2016); *İlkokul Türkçe 4 Öğrenci Çalışma Kitabı*, MEB Yayınları, Ankara.

- MEB (2019); Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), MEB Yayınları, Ankara.
- Morra, Jennifer ve Diane H. Tracey (2006); “The Impact Of Multiple Fluency Interventions On A Single Subject,” *Reading Horizons*, Cilt 47, Sayı 2 , 175-199.
- Murray, Peggy G. (1983); “*Administrative Determinations Concerning Facilities Utilization and Instructional Grouping : An Analysis of The Relationship(s) Between Selected Thermal Environments And Preferences For Temperature, An Element of Learning Style, as They Affect Word Recognition Scores of Secondary Students*,” Unpublished Doctoral Dissertation, St. John’s University.
- Morgan, W. Pringle (1896); “A Case of Congenital Word Blindness,” *British Medical Journal*, Cilt 2, Sayı 1871, s.1378-1398.
- Morgan, Alisa, Bradley R. Wilcox ve J.Loyd Eldredge (2000); “Effect of difficulty levels on second-grade delayed readers using dyad reading,” *The Journal of Educational Research*, Cilt 94, Sayı 2, s.113-119.
- Morris, Darrel ve Laurie Nelson(1992); “Supported Oral Reading With Low-Achieving Second Graders,” *Literacy Research and Instruction*, Cilt 32, Sayı 1, s.49-63.
- Mortimore, Tilly (2008); *Dyslexia and Learning Style, A Practitioner’s Handbook Second Edition*, John Wiley & Sons, Ltd., London.
- National Reading Panel (2000); “Report of the Development of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension Through Contextually-Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction,” *Education and Treatment of Children*, Cilt 30, s.1-22.
- Oglesby, Frankie ve W.Newton Suter(1995) “Matching Reading Styles and Reading Instruction,” *Research in the Schools*, Cilt 2, Sayı 1, s.11-15.
- Orton, Samuel T. (1925); “Word-blindness in school children,” *Archives of Neurology & Psychiatry*, Cilt 14, Sayı 5 , s.581-615.
- Orton, Samuel T. (1928); “Specific Reading Disability-Strephosymbolia,” *Journal of the American Medical Association*, Cilt 90, Sayı 14, s.1095-1099.
- Özdemir, Muhammet (2011); “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Muhammet ve Fitnat Kaptan (2017); “Analyzing The Learning Styles of Pre-Service Primary School Teachers,” *Journal of Education and Practice*, Cilt 8, Sayı 11, s.11-19.

- Özdemir, Olcay (2013); “*İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Olcay ve Metin Gül (2016); “Kelime Tekrar Tekniği, Eko Okuma ve Kelime Kutusu Stratejileri Kullanılarak Bir İlkokul Öğrencisinin Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi” *15.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı*, 11-14 Mayıs, Muğla: Muğla Sıtkı Kocamana Üniversitesi, s.240-241.
- Özden, Yüksel (2003); *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özkara, Yasin (2010); “Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama,” *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 5, s.109-119.
- Peker, Murat (2003); “Kolb Öğrenme Stili Modeli,” *Milli Eğitim Dergisi*, s.157, http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/157/peker.htm, (Erişim Tarihi: 24.02.2018).
- Pelosi, Peter L. (1977); “The Roots of Reading Diagnosis,” *United States: Historical Trendi*, Cilt 3, Sayı 644, s.79-85.
- Razon, Norma (1980); “Okuma Bozuklukları ve Nedenleri,” *Pedagoji Dergisi*, 1, Ayrı Basım , İstanbul Ü. Pedagoji Enstitüsü, İstanbul.
- Pikulski, J. John ve David J. Chard (2005); “Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension,” *The Reading Teacher*, Cilt 58, Sayı 6, s.510-519.
- Price, E. Gary, Rita Dunn ve William Sanders (1981);“Reading Achievement and Learning Style Characteristics. “ *The Clearing House*,” Cilt 54, Sayı 5, s.223-226, <http://www.jstor.org/stable/pdf/30185458.pdf?refreqid=excelsior%3Ade8731da7fc2ce7650fc8a12b566a01f>, (Erişim Tarihi: 25.10.2017).
- Rasinski, Timothy V. (2003); *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. Scholastic Inc..
- Rasinski, Timothy V. (2006); “*Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody*,” *The Reading Teacher*, Cilt 59, Sayı 7, s.704-706.
- Rasinski, Timothy V. (2010a); *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*, 2nd Edition,Scholastic Inc..
- Rasinski, Timothy V., Nancy D. Padak ve Gay Fawcett (2010b); *Teaching Children Who Find Reading Difficult*, 4th Edition, Pearson Education , Inc.

- Rasinski, Timothy V. (2014); Fluency matters, *International Electronic Journal of Elementary Education*, Cilt 7, Sayı 1, 3-12.
- Reutzel, D. Ray (1985); “Story Maps Improve Comprehension,” *The Reading Teacher*, Cilt 38, Sayı 4, s.400-404.
- Rosenberg, Michael S. (1986); “Error Correction During Oral Reading: A Comparison of Three Techniques,” *Learning Disability Quarterly*, Cilt 9, Sayı 3, s.182-192.
- Reid, Gavin (2005); *Learning Styles and Inclusion*, Paul Chapman Publishing, London.
- Reid, Gavin ve Shannon Green (2014); *Disleksi İle Başa Çıkmak İçin 100 + Pratik Öneri*; (Çev.: Ç.Aras), Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Richek, Margaret Ann (2002); *Reading Problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn & Bacon.
- Sakari, Marry Dayton (1997); “Struggling Readers Don't Work at Reading: They Just Get Their Teachers To!.” *Intervention in School and Clinic*, Cilt 32, Sayı 5, s.295-301.
- Samuels, S. (1979); “The Method of Repeated Readings,” *The Reading Teacher*, Cilt 32, Sayı 4, s.403-408. <http://www.jstor.org/stable/20194790> (Retrieved from 04.04.2017).
- Senemoğlu, Nuray (2005); *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sezgin, Zuhul Çeliktürk ve Hayati Akyol (2015); “Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi,” *Türkçe Eğitim Araştırma Makalesi*, Cilt 4, Sayı 2, s.4-16.
- Schreiber, Peter A. (1980); “On The Acquisition of Reading Fluency,” *Journal of Reading Behavior*, Cilt 7, Sayı 3, 177-186.
- Schreiber, Peter A. (1991); “ Understanding of Reading Fluency,” *Theory Into Practice*, Cilt 30, Sayı 3, 158-164.
- Sidekli, Sabri (2010); “Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi,” *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, Cilt 15, Sayı 27, s.563-580.
- Shaywitz, Sally (2003); *Overcoming Dyslexia*, First Vintage Books Edition, New York.
- Snyder, Ann E. (1994); “On the Road to Reading Recovery,” *School Administrator*, Cilt 51, Sayı 1, s. 23-24.
- Sondra, Holt B. ve Frances S. O'Tuel (1989); “The Effect of Sustained Silent Reading and Writing on Achievement and Attitudes of Seventh and

- Eighth Grade Students Reading Two Years below Grade Level,” *Reading Improvement*, Cilt 26, Sayı 4, s.290-297.
- Stanovich, Keith E. (1986); “ Matthew Effects In Reading: Some Consequences of Individual Differences in The Acquisition of Literacy,” *Reading Research Quarterly*, Cilt 21, Sayı 4, s.360-407.
- Şimşek, Özgür (2007); “*Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TDK (2017); http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58c70552bc0d27.43175311(Erişim Tarihi:13.03. 2017).
- Therrien, William J. (2004); “ Fluency And Comprehension Gains As A Result Of Repeated Reading: A meta-analysis,”*Remedial And Special Education*, Cilt 25, Sayı 4 , s.252-261.
- Topping, Keith (1998);“Commentary: Effective tutoring in America Reads: A reply to Wasik,” *The Reading Teacher*, Cilt 52, Sayı 1, s.42-50.
- Torgesen, Joseph K. (1998); “Catch them before they fall identification and assesment to prevent reading failure in young children,” *American educator*, Cilt 22, s. 32-41.
- Torgesen, Joseph K. (2002); “The Prevention of Reading Difficulties,” *Journal of School Psychology*, Cilt 40, Sayı 1, s.7-26.
- Uzunkol, Ebru (2013);“Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9,Sayı 1,s. 70-83.
- Ulu, Hacer ve Hayati Akyol (2016); “The Effects of Repetitive Reading and PQRS Strategy in the Development of Reading Skill,” *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı 63, s.225- 242.
- Uz, İrem (2016); “*Mersin ve Riga’da Ortaokul Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Öğrenme Biçim ve Stillerininin Farklı Değişkinler Açısından Analizi*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Watts, Heidi (1985); “When teachers are researchers, teaching improves,” *Journal of Staff Development*, Cilt 6 , Sayı 2, s.118-127.
- Weinsterin, Kristen Suzanne (2004); “*Repeated Reading And Listening Passage Preview With Parents As Tutors: An Investigation Of Intengrity, Effectiveness and Acceptabiliy*,” University Of Connecticut Unpublished Doctorate Thesis.
- Willis, Jerry W. ve Claudia Edwards (2014); *Action Research Models ,Methods, and Examples*, Information Age Publishing, Inc. Charlotte, NC.

- Vadasy, Patricia F., Joseph R. Jenkins ve Kathleen Pool (2000); “Effects of Tutoring in Phonological and Early Reading Skills on Students at Risk for Reading Disabilities,” *Journal of Learning Disabilities*, Cilt 33, Sayı 4, s.579-590.
- Yamaç, Ahmet (2015); “İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Arttırmaya Yönelik Bir Uygulama,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2, s.631-644.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Mustafa, Kasım Yıldırım, Seyit Ateş ve Fatih Çetin Çetinkaya (2009); “An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic,” *International Journal of Human Sciences*, Cilt 6, Sayı 1, s. 353-360.
- Yıldırım, Kasım, Fatih Çetin Çetinkaya ve Seyit Ateş (2013); “Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 10, Sayı 22, s.263-281.
- Yıldırım, Kasım, Elizabeth Ritz, Hayati Akyol ve Timothy Rasinski (2015); “Assisting a Struggling Turkish Student with a Repeated Reading Fluency Intervention,” *Reading Matrix: An International Online Journal*, Cilt 15, Sayı 1, s.252-261.
- Yılmaz, Muammer (2008a); “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s.323-350.
- Yılmaz, Muammer ve Kemal Köksal (2008b); “Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi,” *Milli Eğitim*, Sayı 179, s.51-65.
- Yılmaz, Muammer (2008c); “Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, s. 213-225.
- Yüksel, Aslı (2010); “Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma,” *Kuramsal Eğitimbilim*, Cilt 3, Sayı 1, s.124-134
- Wheldall, Kevin, Stephen Houghton and Merret Frank (1989); “Natural rates of teacher approval and disapproval in British secondary school classrooms,” *British Journal of Educational Psychology*, Cilt 59, Sayı 1, s.38-48.

EKLER

Ek 1: Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum Üveyikli Merkez İlkokulu 4/A sınıfı öğrencilerinden'' G.A'nın Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 4.Sınıf Öğrencisinin Zenginleştirilmiş Öğretim Yöntemleriyle Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi'' adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında, araştırmacı tarafından yürütülecek okuma çalışmalarına katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

.03/.03./2017

Veli

Adı Soyadı

Mustafa Aktırnak

İmza



Ek 2: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Uygulama İzni

Sayın Özgür ŞİMŞEK Hocam

Ben Zonguldak ili Kdz.Ereğli ilçesine bağlı Üveyikli Merkez İlkokulunda müdür yetkili sınıf öğretmeni Metin GÜL. 3 yıldır müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. 2015 yılı itibariyle Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek lisans öğrencisi olarak eğitime devam ediyorum. Şu an tez döneminde uygulama sürecine başlamış bulunmaktayım. Yrd. Doç. Dr. Olcay ÖZDEMİR yönetiminde yürütülen "İlkokul Öğrencilerinde Okuma Güçlükleri" konulu yüksek lisans tezimde "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bunun için gerekli izni sizden talep ediyorum.Bilgilerinize arz ederim.

ozgur simsek

31 Oca ★







Alici: bana ▾

Merhabalar Metin Bey,
Ölçeği araştırmanız için kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.








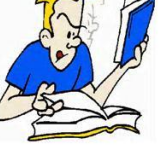
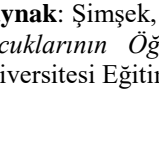



Dr. Özgür ŞİMŞEK



Ek 3: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

	<p>1. En iyi sessiz bir ortamda öğrenirim.</p> <p>2. Ders çalışırken sessizliğe ihtiyaç duyarım.</p> <p>3. Ders çalışırken kısık bir müzik sesinin olması hoşuma gider..</p> <p>4. Ders çalıştığım ortam çok sessiz olduğunda dikkatimi toplayamam.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>5. Çalışırken çok aydınlık yerleri tercih ederim</p> <p>6. Ders çalışırken ya da kitap okurken bol ışık alan yerde oturmayı severim.</p> <p>7. Fazla aydınlık olmayan yerlerde oturup ders çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>8. Çok parlak ışık olmadığı zaman daha iyi çalışabilirim</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>9. Sıcak bir ortamda ders çalıştığımda daha iyi öğrenirim</p> <p>10. Soğuk bir ortamda ders çalışmak ya da bir şeyler okumak benim için zordur</p> <p>11. Ders çalıştığım yerin soğuk olmasını tercih ederim</p> <p>12. Ders çalışma ortamım sıcak ise dikkatimi toplayamam</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>13. Masada ya da sırada oturarak daha iyi çalışabilirim.</p> <p>14. Sırada ya da masada oturarak ders çalışmayı severim.</p> <p>15. Haliya, kanepeye uzanarak ya da yerde oturarak daha iyi öğrenirim.</p> <p>16. Yere uzanarak ders çalışmayı severim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>

Kaynak: Şimşek, Özgür (2007); “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

	<p>17. Sabah erken çalışırsam çalıştıklarımı daha iyi hatırlarım.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>18. Dikkatimin en iyi olduğu zaman sabah erken saatlerdir.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>19. Sabah saat 10:00 civarlarında çalışırsam daha iyi öğrenirim.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>20. Öğlene doğru çalışmak benim için için en iyi zamandır.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>21. Ödevlerimi genellikle öğlenden sonraları yapmayı tercih ederim.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>22. Öğlenden sonra çalıştığım zaman öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>23. En iyi akşamları çalışabilirim</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>24. Yatmadan önce çalışırsam öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>25. Ders çalışırken yemeyi ve içmeyi düşünmem çok zordur.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>26. Çalışırken atıştırmayı, bir şeyler içmeyi ve sakız çiğnemeyi sevmem.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>27. Çalışırken sık sık bir şeyler yerim.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>28. Çalışırken, atıştırmak, bir şeyler yemek ve içmek ihtiyacı duyarım.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>29. Okulda olmayı ve vakit geçirmeyi severim</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>30. Öğrenmekten mutluluk duyarım.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>31. Okul benim için oldukça önemlidir.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>32. Okul hiç ilgimi çekmez.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>33. Ödev yapmaktan hoşlanmam.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
	<p>34. Okul benim için oldukça sıkıcıdır.</p>	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır

Kaynak: Şimşek, Özgür (2007); “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

 	<p>35. Tutamayacağım sözleri vermem.</p> <p>36. Verdiğim sözü tutmak oldukça önemlidir.</p> <p>37. Çoğu zaman sözümü tutamam ya da benden beklenenleri yapamam.</p> <p>38. Yapılması söylenen şeyleri yapmayı unuturum.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
  	<p>39. Ailemin okuldaki başarılarımla gurur duyması hoşuma gider</p> <p>40. Ödevlerimi yaparken ailemdaki yetişkinlerden birinin yardım etmesi hoşuma gider</p> <p>41. Ailem okulda yaptıklarım ile ilgilenir.</p> <p>42. Öğretmenimin okulda ve evde yaptığım çalışmalarımı ya da ödevlerimi düzenli olarak kontrol etmesi hoşuma gider</p> <p>43. Öğretmenimin yapma demediklerini asla yapmam</p> <p>44. Öğretmenimin benimle gurur duymasını sağlamak hoşuma gider</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
  	<p>45. Yalnız çalıştığımda daha iyi öğrenirim</p> <p>46. Yanımda başka arkadaşlarım olunca ders çalışmakta zorlanırım</p> <p>47. Bir yada iki arkadaşım ile çalışırken daha iyi öğrenirim</p> <p>48. Bir grup arkadaşım ile beraber çalışırsam daha fazla öğrenebilirim</p> <p>49. Bazen yalnız bazen bir arkadaşla, bazen de bir yetişkin ile öğrenmeyi tercih ederim</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>






Kaynak: Şimşek, Özgür (2007); “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

	<p>50. Bir işin nasıl yapılacağı hakkında konuşmayı sevmem</p> <p>51. Öğretmenimin açıklamaları olmadan işleri kendi başıma halletmeyi tercih ederim</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
	<p>52. Bir işin nasıl yapılacağı hakkında ayrıntılı olarak konuşmayı severim</p> <p>53. Bana ödev verildiğinde nasıl yapacağımın söylemesini isterim.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
 	<p>54. Başladığım işi bitirmesini severim</p> <p>55. Genellikle ödevlerimin hepsini bitirim</p> <p>56. Ödevlerimi yapmam gerektiğini kimsenin hatırlatmasına gerek duymam</p> <p>57. Çalışırken sık sık ara verir başka şeylerle uğraşırım</p> <p>58. Çalışırken sık sık ara veririm ve yapmam gereken işlerimin başına tekrar dönmeyi unuturum</p> <p>59. Birilerinin sürekli olarak ödevlerimi bitirmem gerektiğini hatırlatması gerekir</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
 	<p>60. Çalışma ya da öğrenme alışkanlıklarımı değiştirmem oldukça zordur</p> <p>61. Farklı konularda ödev yapmaktan hoşlanırım.</p> <p>62. Bir şeyler yaparken çoğunlukla yeni yollar bulmayı severim</p> <p>63. Bazı şeyleri yaparken her zaman aynı yolları kullanmak çoğu zaman sıkıcıdır</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>

Kaynak: Şimşek, Özgür (2007); “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

 	<p>64. Uzun bir süre aynı yerde oturabilirim</p> <p>65. Sırada ya da masada uzun süre oturup çalışabilirim</p> <p>66. Uzun süre aynı yerde oturmak benim için oldukça zordur.</p> <p>67. Benim için uzun bir süre aynı yerde çalışmak zordur.</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
    	<p>68. Renkli resimlerin ağırlıklı olduğu kitapları ve yap-bozları severim.</p> <p>69. Gördüklerimi, duyduklarımı ve okuduklarımı kafamda canlandırdığımda daha iyi hatırlarım</p> <p>70. Okuduklarımı, anlatılanlardan çok daha iyi anlarım.</p> <p>71. Harita, şekil ve resimler kullanılarak ders işlendiğinde daha iyi öğrenirim</p> <p>72. Gördüklerimi daha iyi hatırlarım</p> <p>73. Birinin bana söylediklerinden çok okuduklarımı daha iyi hatırlatırım</p> <p>74. Okuduğum zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>75. Okuduğum kitapların yada yapmam gereken işlerin açık bir şekilde yazılmasını tercih ederim</p> <p>76. Seyrettiğim şeyleri daha kolay öğrenirim</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
 	<p>77. Öğretmenimin konularla ilgili açıklamalarını dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>78. Duyduklarımı daha kolay hatırlarım</p> <p>79. Öğrendiklerimi hatırlayabilmem için öğrendiklerim hakkında birisiyle konuşmam gerekir</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>

Kaynak: Şimşek, Özgür (2007); “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

   	<p>80. Gördüklerimi, duyduklarımı ya da okuduklarımı anlattığım zaman daha iyi hatırlarım</p> <p>81. Okurken genellikle okuduğum kelimeyi kafamda tekrarlarım</p> <p>82. Duyduklarımı, okuduklarıma göre daha çok hatırlarım</p> <p>83. Yeni şeyleri öğrenirken onlar hakkında okumaktan çok konuşmayı tercih ederim.</p> <p>84. Okuduklarımdan çok dinlediklerimi hatırlarım</p> <p>85. Birisinin bana kitap okumasını, radyo dinlemeyi ya da müzik kaset ve cd'si dinlemeyi severim</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>
    	<p>86. Öğrenebilmek için nesnelere dokunmam ve onlarla oynamam gerekir</p> <p>87. Konularla ilgili etkinliklerde rol alarak ya da etkinliklere katılarak daha iyi öğrenirim</p> <p>88. Gezi ve gözlem yaparak okuyarak veya izleyerek öğrendiklerimden daha çok şeyler öğrenebilirim</p> <p>89. Gördüğüm bir şeye dokunmak isterim</p> <p>90. Deneyleri kendim yaptığım zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>91. Deney yapmayı severim</p> <p>92. Yaparak ya da yaşayarak daha iyi öğrenirim.</p> <p>93. Bir şeyler yaparak, ederek çok daha fazla öğrenirim.</p> <p>94.. Kendi ellerimle yaptığım şeyleri daha iyi öğrenirim</p>	<p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p>

Kaynak: Şimşek, Özgür (2007); “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ek 4: Yanlış Analiz Envanteri

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
	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
	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
T	41-45	98	95	93	91	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
N	51-55	98	96	94	92	91	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
R	61-65	98	97	95	94	92	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
D	71-75	99	97	96	95	93	92	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
K	81-85	99	98	96	95	94	93	92	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
İ	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	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
K	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	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
	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	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
M	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	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
	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	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
	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
A	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E
	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
Y	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E
	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E
S	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E
İ	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	94	93	93	92	91	91	E

Kaynak: Akyol, Hayati (2014:101); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Okuma ve Anlama Düzeyleri ve Yüzdeleri

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

Kaynak: Akyol, Hayati (2014:103); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yanlış Türleri	Sayılar	Örnekler	Sayılar
1.Atlayıp geçmeler			
2.Eklemeler			
3.Öğretmen tarafından verilen kelimeler			()
4.Tekrarlar			
5.Kendi kendini düzeltme			√
6.Yanlış okuma			
7.Noktalama işaretlerine dikkat etmeme			? ! , . : ; - ()
8. Ters çevirme			
9.Parmakla takip			P
10.Kafa hareketleri			
Okuma yanlışlarını hesaplarırken sadece 1,2,3,4,6 ve 8. Maddeler yanlış olarak ele alınmalıdır. Diğer maddeler okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplamda kullanılması uygun değildir.			

Kaynak: Akyol, Hayati (2014:103); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ek 5 : Haftalık Çalışma Planı

1.HAFTA

		12:00-13:30
13 Mart 2017	Pilot 1	G.A.
14 Mart 2017	Pilot 2	G.A.
15 Mart 2017	Pilot 3	G.A.
16 Mart 2017	Pilot 4	G.A.

2.HAFTA

		12:00-13:30
20 Mart 2017	Pilot 5	G.A.
21 Mart 2017	Pilot 6	G.A.
22 Mart 2017	Pilot 7	G.A.
23 Mart 2017	Pilot 8	G.A.

3.HAFTA

		12:00-13:30
27 Mart 2017	Uygulama 1	G.A.
28 Mart 2017	Uygulama 2	G.A.
29 Mart 2017	Uygulama 3	G.A.
30 Mart 2017	Uygulama 4	G.A.

4.HAFTA

		12:00-13:30
03 Nisan 2017	Uygulama 5	G.A.
04 Nisan 2017	Uygulama 6	G.A.
05 Nisan 2017	Uygulama 7	G.A.
06 Nisan 2017	Uygulama 8	G.A.

5.HAFTA

		12:00-13:30
10 Nisan 2017	Uygulama 9	G.A.
11 Nisan 2017	Uygulama 10	G.A.
12 Nisan 2017	Uygulama 11	G.A.
13 Nisan 2017	Uygulama 12	G.A.

6.HAFTA

		12:00-13:30
17 Nisan 2017	Uygulama 13	G.A.
18 Nisan 2017	Uygulama 14	G.A.
19 Nisan 2017	Uygulama 15	G.A.
20 Nisan 2017	Uygulama 16	G.A.

7.HAFTA

		12:00-13:30
24 Nisan 2017	Uygulama 17	G.A.
25 Nisan 2017	Uygulama 18	G.A.
26 Nisan 2017	Uygulama 19	G.A.
27 Nisan 2017	Uygulama 20	G.A.

8.HAFTA

		12:00-13:30
01 Mayıs 2017		
02 Mayıs 2017	Uygulama 21	G.A.
03 Mayıs 2017	Uygulama 22	G.A.
04 Mayıs 2017	Uygulama 23	G.A.

9.HAFTA

		12:00-13:30
08 Mayıs 2017	Uygulama 24	G.A.
09 Mayıs 2017	Uygulama 25	G.A.
10 Mayıs 2017	Uygulama 26	G.A.
11 Mayıs 2017	Uygulama 27	G.A.

10.HAFTA

		12:00-13:30
15 Mayıs 2017	Uygulama 28	G.A.
16 Mayıs 2017	Uygulama 29	G.A.
17 Mayıs 2017	Uygulama 30	G.A.
18 Mayıs 2017	Uygulama 31	G.A.

11.HAFTA

		12:00-13:30
22 Mayıs 2017	Uygulama 32	G.A.
23 Mayıs 2017	Uygulama 33	G.A.
24 Mayıs 2017	Uygulama 34	G.A.
25 Mayıs 2017	Uygulama 35	G.A.

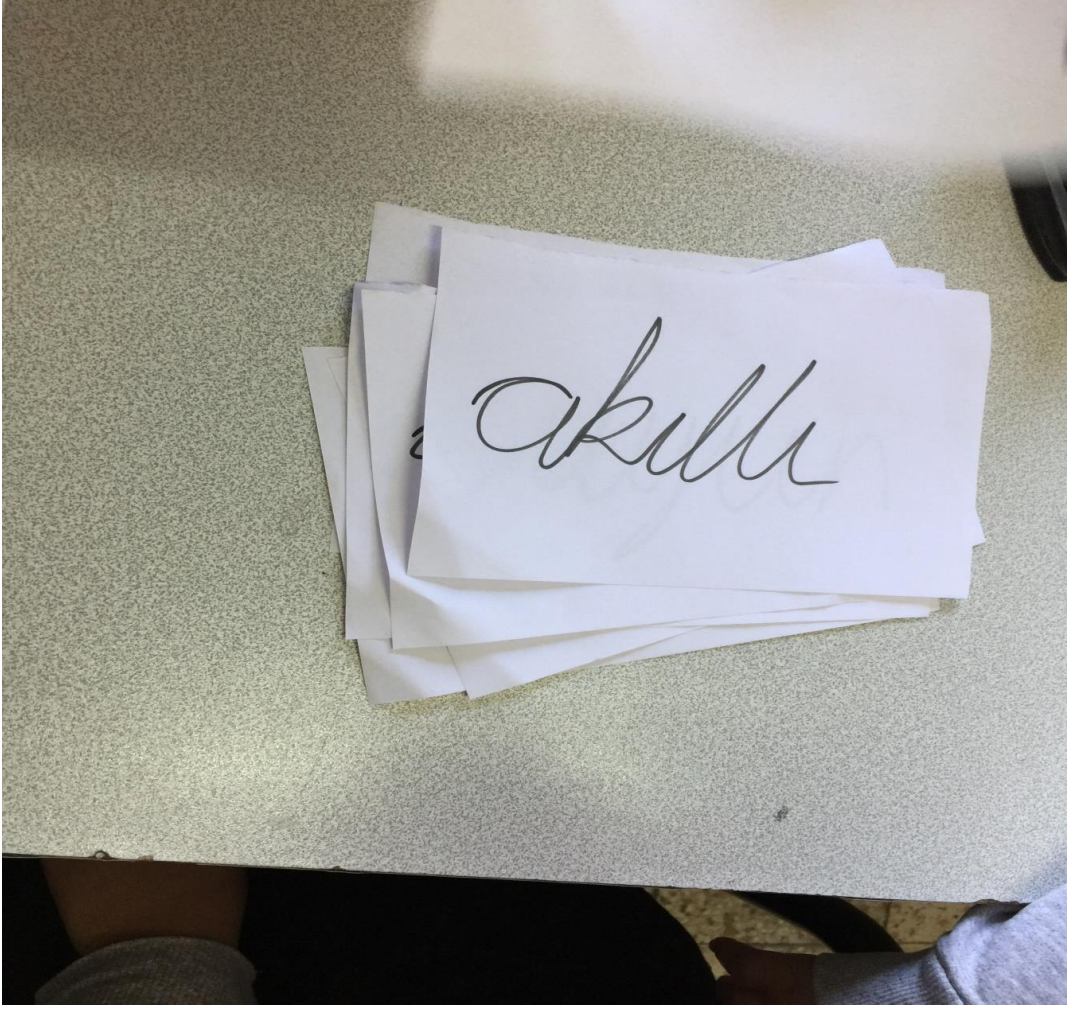
12.HAFTA

		12:00-13:30
29 Mayıs 2017	Uygulama 36	G.A.
30 Mayıs 2017	Uygulama 37	G.A.
31 Mayıs 2017	Uygulama 38	G.A.
01 Haziran 2017	Uygulama 39	G.A.

13.HAFTA

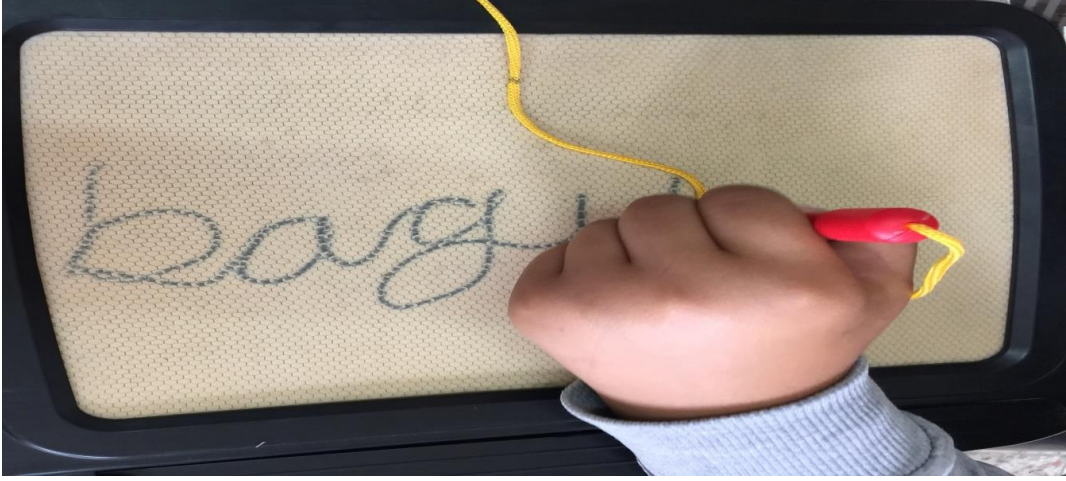
		12:00-13:30
05 Haziran 2017	Uygulama 40	G.A.
06 Haziran 2017	Uygulama 41	G.A.

Ek 6: Kelime Tekrar Tekniği



Kelime tekrar tekniği çalışması esnasında ğrenci tarafından okunan “akıllı” kelimesi.

Ek 7: Dikte

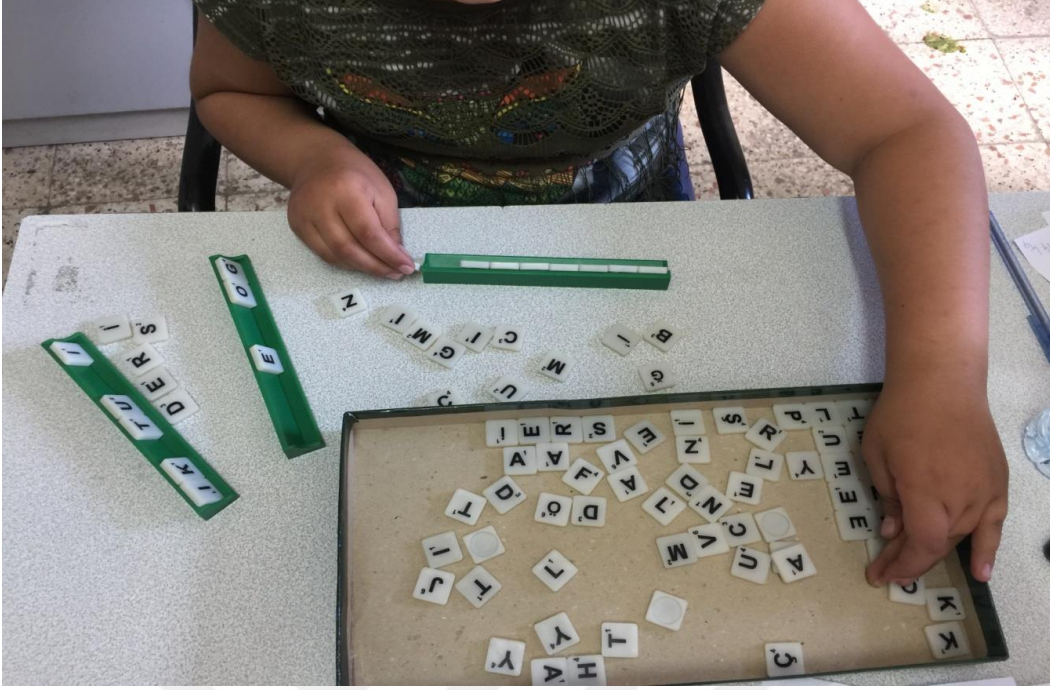


Öğrencinin "bağımlı" kelimesini yazarken.

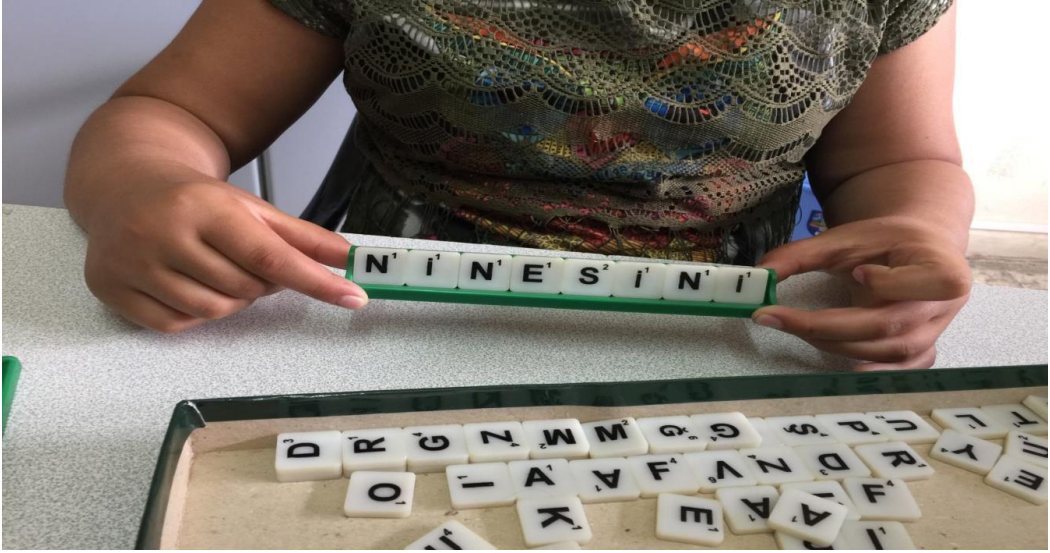


Öğrencinin "bağımlı" kelimesini doğru bir şekilde yazması.

Ek 8: Kelime Kutusu Stratejisi



Kelime kutusu stratejisi çalışması esnasında öğrencinin söylenen kelimeyi oluşturması.



Kelime kutusu stratejisi çalışması esnasında öğrencinin “ninesini” kelimesini doğru oluşturması.

Ek 9: Kum Havuzu Etkinliği



Öğrencinin “dedi” kelimesini kuma yazarken.



Öğrencinin “dedi” kelimesini boncuklar dökerek alışması.



Öğrencinin “dedi” kelimesini boncuklarla oluşturma çalışması.



Öğrencinin “dedi” kelimesini boncuklarla oluşturma çalışması.

Ek 10: Hikaye Haritası Yöntemi

Hikaye Haritası Yöntemi

Yer / Zaman	Adını sırası	Bölümler	Çözüm	Tepki
	Ana Karakterler (Hikayenin Kahramanları)			
	Elif, Ayşe, Mehmet			
	Problem			
	Kırtanların saldırısı			

Öğrenci hikaye haritasını oluştururken.

Hikaye Haritası Yöntemi

Yer / Zaman

Akarsu su.

Ana Karakterler (Hikayenin Kahramanları)

İki inçekt keci.

Bölümler

Problem

Kıllardan seçemiyorlardı.

Çözüm

İki side karsıyaga meşgul ettiler.

Sonuç

Deneye düşmüşler.

Tepki

İki side inceç aldıkları için.

Hikayenin ana fikri

İki side inceç keci aldıkları için.

Öğrencinin tamamlamış olduğu hikaye haritası.

Ek 11: Seviye Belirleme Ve Son Okuma Hataları Seviye Belirleme Hataları Seviye Belirleme Hata Türleri Tablosu

Öğrencinin Adı Soyadı	Öğrencinin Sınıf Düzeyi	Metnin Sınıf Düzeyi	Metnin Kelime Sayısı	Hatalı Okuma Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi	Okuma Hızı
G.A.	4	4	274	58	Endişe	Endişe	20
Yanlış Türleri		Sayılar	Örnekler	Sayılar			
1.Atlayıp geçmeler		7	Eşeler Eşler				
2.Eklemeler		3	Yetiştiriyor Yetiştiriyor	↑			
3.Öğretmen tarafından verilen kelimeler				()			
4.Tekrarlar		3	Tavas	—			
5.Kendi kendini düzeltme		5	Elma	√			
6.Yanlış okuma		33	Ben ne	×			
7.Noktalama işaretlerine dikkat etmeme				? !, . : ; - ()			
8. Ters çevirme		7	dağ bağ	←			
9.Parmakla takip				P			
10.Kafa hareketleri							
Okuma yanlışlarını hesaplarırken sadece 1,2,3,4,6 ve 8. Maddeler yanlış olarak ele alınmalıdır. Diğer maddeler okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplamada kullanılması uygun değildir.							

Kaynak: Akyol, Hayati (2014:103); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

SON UYGULAMA

Son Okuma Hata Türleri Tablosu

Öğrencinin Adı Soyadı	Öğrencinin Sınıf Düzeyi	Metnin Sınıf Düzeyi	Metnin Kelime Sayısı	Hatalı Okuma Sayısı	Kelime Tanıma Düzeyi	Anlama Düzeyi	Okuma Hızı
G.A.	4	4	274	11	Serbest	Serbest	38
Yanlış Türleri		Sayılar	Örnekler	Sayılar			
1.Atlayıp geçmeler		4	Soracaksınız soracak				
2.Eklemeler		1	de				
3.Öğretmen tarafından verilen kelimeler							
4.Tekrarlar							
5.Kendi kendini düzeltme							
6.Yanlış okuma		6	Güzel Özel				
7.Noktalama işaretlerine dikkat etmeme							
8. Ters çevirme							
9.Parmakla takip							
10.Kafa hareketleri							
Okuma yanlışlarını hesaplarken sadece 1,2,3,4,6 ve 8. Maddeler yanlış olarak ele alınmalıdır. Diğer maddeler okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplamada kullanılması uygundur.							

Kaynak: Akyol, Hayati (2014:103); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZGEÇMİŞ

14 Kasım 1990 tarihinde Karadeniz Ereğli’de doğdum. İlköğrenimi Kışla Mahmut Likoğlu’nda tamamladım. Lise eğitimimi Karadeniz Ereğli Süper Lisesi’nde bitirdim. 2013 yılında Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. 2014 yılında Karadeniz Ereğli Başören İlkokulu’na sınıf öğretmeni olarak atandım. Bir yıl bu okulda müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak çalıştım. 2015 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimime başladım. 2015 yılından beri Karadeniz Ereğli Üveyikli İlkokulu’nda müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak devam etmekteyim.

YAYINLARI

Bildiri

1. ÖZDEMİR Olcay, GÜL Metin (2016). “*Bir İlkokul Öğrencisinin Okuma Güçlüğüünün Kelime Tekrar Tekniği, Kelime Kutusu ve Eko Okuma Stratejileri İle Giderilmesi*”. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016. Sözlü Bildiri. Muğla.
2. ÖZDEMİR Olcay, ÖZDEMİR Muhammet, GÜL Metin (2016). “*Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*”. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016. Sözlü Bildiri. Muğla.
3. ÖZDEMİR Muhammet, ÜSTÜN Emine, GÜL Metin (2017). “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Konusundaki Bilişsel Yapılarının İncelenmesi*”. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 24-26 Nisan 2017. Sözlü Bildiri. Antalya.
4. ÖZDEMİR Olcay, ÖZDEMİR Muhammet, GÜL Metin (2017). “*Birleştirilmiş Sınıflı ve Bağımsız Sınıflı Okullarda Eğitim Gören İlkokul 3. ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkinlere Göre İncelenmesi*”. 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 8-11 Mayıs 2017. Sözlü Bildiri. Kıbrıs.
5. Gül Metin (2018). “*Sınıf Öğretmeni Öğretmen Adaylarının Okuma ve Okuma Güçlüğüüne İlişkin Metaforik Alguları*” 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 11-14 Nisan 2018. Sözlü Bildiri. Kızılcahamam, Ankara.