

**YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ'NİN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANIMI**

**THE USE OF RUNNING RECORDS IN THE EVALUATION
OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS' READING
PERFORMANCES**

Hatice DEMİR

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Hatice DEMİR'in hazırladığı "Yanlış Analizi Envanteri'nin İlkokul Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

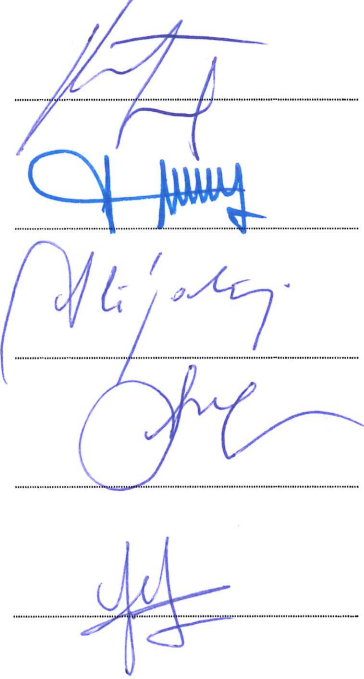
Başkan Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

¼ye (Danışman) Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

¼ye Doç. Dr. Ali Ekber şAHİN

¼ye Doç. Dr. Sevgi KINGİR

¼ye Yrd. Doç. Dr. Yalçın YALAKI



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 03 / 06 / 2015 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca /..... /..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ'NİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANIMI

Hatice DEMİR

ÖZ

Araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin doğru okuma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin ne tür anlamsal, söz dizimsel ve görsel hatalar yaptıklarının Yanlış Analizi Envanteri'nin kullanılması yoluyla tespit edilmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin okuma hataları ve bu hataların olası nedenleri Yanlış Analizi Envanteri adlı bir okuma performansı değerlendirme aracı kullanılarak niteliksel bir araştırma temelinde incelenmiş ve tartışılmıştır. Çalışma, genel tarama modelleri içerisinde yer alan tekil tarama modeli yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı özel bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden seçilen 5'i kız, 8'i erkek olmak üzere toplam 13 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma düzeyleri ve okuma hataları, Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmada toplanan veriler, Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak öğrencilerin okuma düzeylerini belirleme ve yaptıkları okuma hatalarının analizi olmak üzere iki açıdan değerlendirilmiştir. Okuma düzeyleri açısından öğrenciler serbest okuma, öğretim ve endişe düzeyi olarak üç gruba ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ikinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla “öğretim” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan 13 ikinci sınıf öğrencisinden dördünün “serbest okuma” düzeyinde, yedisinin “öğretim” düzeyinde, ikisinin ise “endişe” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyi sonuçları metin bazında incelendiğinde kolay metinlerde daha çok sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci, zor metinlerde ise daha az sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci olduğu görülmektedir.

Sesli okuma sırasında yapılan hata türleri incelendiğinde öğrencilerin en sık yanlış okuma, atlayıp geçme ve ekleme yapma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma hataları metin bazında incelendiğinde ise ilk metinden son metne doğru hata sayısında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular yapılan hata sayısı ile metnin konusu arasında da bir ilişki

olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, ilgilerini çeken ve gerçek yaşamla ilişkili olan ykleyici metinlerde daha az hata yaparken ilgilerini çekmeyen, çok fazla ğretim amacı güden bilgilendirici metinlerde daha fazla hata yapmaktadır.

Anahtar sözcükler: Yanlış Analizi Envanteri, okuma, okuma düzeyleri, sesli okuma hataları.

Danışman: Do. Dr. Hakan DEDEOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı.

THE USE OF RUNNING RECORDS IN THE EVALUATION OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS' READING PERFORMANCES

Hatice DEMİR

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the accurate reading levels of the primary school students and detect the types of semantic, syntactic and visual errors they make by using Running Records. With reference to the aim of the study, reading errors of the primary school students and possible reasons of these errors were analyzed and discussed on the basis of a qualitative study by using a tool for evaluating reading performance which is called "Running Records". The study was carried out using the single screening model that is among the general screening models. The data was obtained from 13 students -5 females and 8 males- who were selected from 2nd grade-students at a private primary school in Çankaya, Ankara in the second semester of the 2014-2015 school year. Oral reading levels and reading errors of the students were determined by using Running Records.

The data gathered through the study were analyzed in two aspects by using Running Records: determination of the reading levels of the students and the analysis of reading errors they make. Based on their reading levels, the students were divided into three groups: independent, instructional and frustration levels. The results of the study shows that most of the 2nd grade-students are at instructional level. It has been revealed that among the 13 students who participated in the study, 4 of them are at independent level, 7 of them are at instructional level, and 2 of them are at frustration level. When the results related to the reading levels of the students are analyzed on the basis of text, it is seen that there are more students at independent level in terms of easy texts, while there are less students at independent level in terms of difficult texts.

With regard to the types of the errors made during oral reading, it has been observed that students misread, skip and insert something most frequently. When reading error of the students are analyzed on the basis of text, there is a reasonable increase in the number of errors from the first text through the last one. Furthermore, the findings of the study show that there is a relation between the number of errors made and the content of the text. Whereas the students make

less errors in narrative texts that are interesting and related with real life, they make more errors in informative texts with an instructional purpose.

Keywords: Running Records, reading, reading levels, oral reading errors.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU, Hacettepe University, Department of Elementary Education, Division of Elementary Education.

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



Hatice DEMİR

TEŞEKKÜR

Yanlış Analizi Envanteri'ni kullanarak ilkokul öğrencilerinin okumalarını değerlendirmeyi amaçladığım bu araştırmanın her aşamasında pek çok kişinin katkısı ve emeği bulunmaktadır. Öncelikle araştırma konumun seçiminden basılı bir tez hâline gelene kadar geçen her süreçte bilgi birikimini ve deneyimlerini cömertçe benimle paylaşan, akademik danışmanlığı boyunca ilminden faydalandığım, insani ve ahlaki değerleri ile de örnek edindiğim değerli danışman hocam Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez jürime katılmasından onur duyduğum ve araştırmam için yararlı öneriler sunan değerli Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e, Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a, Doç. Dr. Sevgi KINGİR'a ve Yrd. Doç. Dr. Yalçın YALAKI'ye teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi'ne yüksek lisans öğrencisi olarak adım attığım ilk günden bu yana her türlü sorunumla yakından ilgilenen İlköğretim Bölüm Sekreteri Sayın Asım BARAN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın verilerini elde ettiğim ve benim de sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olduğum özel okulun müdürü Sayın Serap LİVVARÇİN'e ve müdür yardımcıları Sayın Hatice BIYIK'a ve Funda ŞAŞIOĞLU'na uygulama sürecinde göstermiş oldukları anlayış ve kolaylıklardan dolayı teşekkür ederim. Ayrıca tüm katılımcı öğrencilere ve ailelerine araştırmaya gönüllü katıldıkları için teşekkür ederim.

Yaşamımın her anında yanımda olan, koşulsuz bir şekilde bana inanan, beni destekleyen, sevgili anne ve babama çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca özellikle de tez yazma sürecinde zaman zaman ihmal etmek durumunda kaldığım hayatımdaki en önemli ve en özel insana özellikle teşekkür etmek isterim. Sevgisi ile bana güç veren, desteğini bir an olsun benden esirgemeyen, biricik eşim, hayat arkadaşım Hasan Ali DEMİR'e sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
ETİK BEYANNAMESİ	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Alt Problemler	4
1.4. Sayılıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	6
1.7.1. Okuma ve Okuma Türleri	6
1.7.1.1. Sesli Okuma	10
1.7.1.2. Kelime Tanıma Becerisi	10
1.7.2. Okuma Güçlüğü	11
1.7.3. Sesli Okuma Hataları	12
1.7.4. Okuma Beceri ve Stratejilerini Değerlendirme	16
1.7.5. Yanlış Analizi Envanteri	17
1.7.5.1. Yanlış Analizi Envanteri'nin Uygulanması.....	19
1.7.5.2. Sesli Okumayı Kaydetme Yolları	20
1.7.5.3. Doğru Okunan Sözcükler.....	22
1.7.5.4. Atlanan Sözcükler.....	23
1.7.5.5. Değiştirilen Sözcükler	23
1.7.5.6. Eklenen Sözcükler	24
1.7.5.7. Kendini Düzeltmeler.....	24
1.7.5.8. Tekrarlar	25
1.7.5.9. Problem Çözme	26
1.7.5.10. Müdahale	26
1.7.5.11. Diğer Gözlemler	27
1.7.5.12. Yanlış Analizi Envanteri'nin Yorumlanması.....	28
1.7.5.13. Hata Oranı	28
1.7.5.14. Kendini Düzeltme.....	31
1.7.5.15. Tahmin.....	32
1.7.5.16. Bilgi Kullanım Dengesi ve Metodu	32
1.7.5.17. Bazı Uyarılar	35
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Çalışmalar.....	36
2.2. Okuma Güçlüğü İle İlgili Çalışmalar	38

2.3. Yanlış Analizi Envanteri İle İlgili Çalışmalar.....	40
2.4. İlgili Araştırmalar Özet.....	42
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Yöntemi	44
3.2. Çalışma Grubu	46
3.2.1. Araştırmaya Katılacak Öğrencilerin Seçilmesi	46
3.2.2. Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Yanlış Analiz Envanteri	49
3.3.2. Okuma Metinleri.....	51
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	53
3.4.1. Uygulama Aşaması.....	53
3.4.2. Öğrencilerin Metin Okuma Ses Kayıtları	55
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	58
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması	60
3.6.1. Nitel Araştırmalarda Geçerlik	60
3.6.2. Nitel Araştırmalarda Güvenirlik	61
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	63
4.1. Öğrencilerin Bireysel Okuma Düzeyleri ve Hata Türlerine İlişkin Bulgular.....	63
4.1.1. Ö1'in Okuma Düzeyi	63
4.1.2. Ö1'in Hata Türleri ve Örnekleri.....	64
4.1.3. Ö2'nin Okuma Düzeyi	67
4.1.4. Ö2'nin Hata Türleri ve Örnekleri.....	68
4.1.5. Ö3'ün Okuma Düzeyi.....	70
4.1.6. Ö3'ün Hata Türleri ve Örnekleri	71
4.1.7. Ö4'ün Okuma Düzeyi.....	74
4.1.8. Ö4'ün Hata Türleri ve Örnekleri	75
4.1.9. Ö5'in Okuma Düzeyi	78
4.1.10. Ö5'in Hata Türleri ve Örnekleri.....	79
4.1.11. Ö6'nın Okuma Düzeyi	82
4.1.12. Ö6'nın Hata Türleri ve Örnekleri	83
4.1.13. Ö7'nin Okuma Düzeyi	86
4.1.14. Ö7'nin Hata Türleri ve Örnekleri.....	87
4.1.15. Ö8'in Okuma Düzeyi	90
4.1.16. Ö8'in Hata Türleri ve Örnekleri.....	91
4.1.17. Ö9'un Okuma Düzeyi.....	93
4.1.18. Ö9'un Hata Türleri ve Örnekleri	94
4.1.19. Ö10'un Okuma Düzeyi.....	97
4.1.20. Ö10'un Hata Türleri ve Örnekleri	98
4.1.21. Ö11'in Okuma Düzeyi	101
4.1.22. Ö11'in Hata Türleri ve Örnekleri.....	103
4.1.23. Ö12'nin Okuma Düzeyi	107
4.1.24. Ö12'nin Hata Türleri ve Örnekleri.....	108
4.1.25. Ö13'ün Okuma Düzeyi.....	111
4.1.26. Ö13'ün Hata Türleri ve Örnekleri	112
4.2. Öğrencilerin Genel Olarak Değerlendirilmesi	114
4.2.1. Okuma Düzeyi	114

4.2.2. Hata Türleri ve Örnekleri	118
4.2.2.1. Yanlış Okuma	119
4.2.2.1.1. Dil Gelişimi Nedeniyle Yapılan Hatalar	120
4.2.2.1.2. Kelime Hazinesinin Yetersizliğinden Kaynaklanan Hatalar	121
4.2.2.1.3. Görsel Hatalar	122
4.2.2.1.4. Anlamsal Hatalar	123
4.2.2.1.5. Söz Dizimsel Hatalar	123
4.2.2.2. Atlayıp Geçme	124
4.2.2.2.1. Görsel Hatalar	125
4.2.2.2.2. Anlamsal Hatalar	126
4.2.2.3. Ekleme Yapma	127
4.2.2.3.1. Görsel Hatalar	128
4.2.2.3.2. Anlamsal Hatalar	129
4.2.2.4. Diğer Hata Türleri	130
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	131
5.1. Sonuçlar	131
5.1.1. Öğrencilerin Bireysel Okuma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	131
5.1.2. Öğrencilerin Genel Okuma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	138
5.2. Öneriler	141
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	141
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	142
KAYNAKÇA	146
EKLER DİZİNİ	149
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	150
EK 2. UYGULAMA İZİNİ	151
EK 3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU	152
EK 4. VELİ İZİN FORMU	153
EK 5. UYGULAMA METİNLERİNİN İZİNİ	154
EK 6. YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ	155
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU	158
ÖZGEÇMİŞ	159

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1:	Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri.....	16
Çizelge 1.2:	Çeşitli Tanı Testi Yazarları Tarafından Hata Olarak Sayılan Sesli Okuma Davranışları	30
Çizelge 3.1:	Okuma Düzeyleri Hesap Çizelgesi.....	50
Çizelge 3.2:	Okuma Düzeyleri ve Yüzdellikleri.....	50
Çizelge 3.3:	Çalışmada Kullanılan Öykü ve Bilgilendirici Metinler.....	52
Çizelge 3.4:	Uygulama Metinlerinin Özellikleri	53
Çizelge 3.5:	Metinlerin Okutulma Zaman Aralıkları	55
Çizelge 3.6:	Öyküleyici Metinlerin Okunma Süreleri	56
Çizelge 3.7:	Bilgilendirici Metinlerin Okunma Süreleri.....	57
Çizelge 3.8:	Metinlerin Ortalama Okunma Süreleri	58
Çizelge 3.9:	Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri.....	59
Çizelge 3.10:	Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Çizelgesi.....	59
Çizelge 4.1:	Ö1'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	63
Çizelge 4.2:	Ö1'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	65
Çizelge 4.3:	Ö2'nin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	67
Çizelge 4.4:	Ö2'nin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	68
Çizelge 4.5:	Ö3'ün Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi.....	70
Çizelge 4.6:	Ö3'ün Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	72
Çizelge 4.7:	Ö4'ün Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi.....	74
Çizelge 4.8:	Ö4'ün Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	75
Çizelge 4.9:	Ö5'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	78
Çizelge 4.10:	Ö5'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	79
Çizelge 4.11:	Ö6'nın Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi.....	82
Çizelge 4.12:	Ö6'nın Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	83
Çizelge 4.13:	Ö7'nin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	86
Çizelge 4.14:	Ö7'nin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	88
Çizelge 4.15:	Ö8'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	90
Çizelge 4.16:	Ö8'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	91
Çizelge 4.17:	Ö9'un Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi.....	93
Çizelge 4.18:	Ö9'un Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	95
Çizelge 4.19:	Ö10'un Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi.....	97
Çizelge 4.20:	Ö10'un Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	98
Çizelge 4.21:	Ö11'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	101

Çizelge 4.22: Ö11'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	103
Çizelge 4.23: Ö12'nin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	107
Çizelge 4.24: Ö12'nin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	108
Çizelge 4.25: Ö13'ün Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi	111
Çizelge 4.26: Ö13'ün Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları	112
Çizelge 4.27: Öğrencilerin Hata Sayısı	114
Çizelge 4.28: Metinlerin Ortalama Hata Sayısı	115
Çizelge 4.29: Öğrencilerin Okuma Düzeyleri	116
Çizelge 4.30: Hata Türleri	118

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- √ : Doğru Okunan Sözcük
- 3P** : Pause, Prompt, Praise (Duraksama, Yöneltilme, Övme)
- A** : Anlamsal
- F** : Fen ve Teknoloji
- FOOE** : Formel Olmayan Okuma Envanteri
- G** : Görsel
- KD** : Kendini Düzeltme
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- Ö** : Öğrenci
- S** : Sosyal Bilgiler
- S** : Söz dizimsel
- T** : Tekrar
- TD** : Tekrar Dene
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TİÖD** : Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yazının icadıyla başlayan ve geçmişten günümüze öğrenmenin temelini oluşturan okuma eylemi, insanların dünyayı anlamlandırmalarında en önemli ihtiyaçlardan biridir. İnsanların hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için sürekli değişimi takip etmeleri, yeni bilgiler edinmeleri gereklidir. Bu durum okumanın önemini her geçen gün artırmaktadır. İnsanlar değişimin gerisinde kalmamak için sürekli bir bilgi edinme çabası içindedir. Bilgi edinmenin en yaygın ve en kolay yolu da şüphesiz okuma eylemi ile gerçekleşmektedir (Uzunkol, 2013).

“Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz dünyası, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin birey ve toplumların geleceğini belirlemede önemli unsurlar olarak ortaya koymaktadır” (MEB, 2009, s. 9). Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz dünyasında bilgiyi elde etmenin ve elde edilen bu bilgiyi başkalarıyla paylaşmanın en etkili yolu okumaktır. Gelişmiş toplumlardaki yüksek okuma-yazma oranı ile gelişmemiş toplumlardaki düşük okuma-yazma oranı dikkate alındığında, okuma-yazmanın gelişmişliğin bir göstergesi olduğu ortadadır. Çağdaş uygarlık seviyesini yakalamak ve gündelik hayatımızı kolaylaştırmak adına okuma-yazma becerilerini kazanmak büyük bir öneme sahiptir. Örneğin, trafik işaret ve levhalarını, toplu taşıma araçlarının üzerindeki yazıları, tabelalardaki ilanları okuyup anlamak günlük yaşantımızı kolaylaştırır. (Akyol, 2006a).

Gelişen teknoloji, günümüzde onu oluşturan bilgilerin de sürekli kendini yenilemesini ve tazeliğini korumasını gerektirir. Bu açıdan bakıldığında teknolojiyi kullanan toplumların bilgiye daha zahmetsiz ve kolay ulaşabilmeleri için okuma eylemine gereken önemi vermesi şarttır. Çünkü gelişmiş teknolojiyi kullanan toplumların etkili okuma becerisine sahip oldukları yadsınamaz bir gerçektir (Karasu ve diğerleri, 2011).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009) “ilköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma alışkanlığı kazandığı ve okuma becerilerinin geliştiği; okuma becerilerinin geliştirilmesinin ilk yıllardan itibaren takip edilmesi gerektiği; okuma becerilerinin diğer derslerdeki başarıyı da olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Bu beceriler yaşanılan toplumla sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi ve

günlük hayatta okumaya ilişkin işaret ve sembollerin anlamlandırılması açısından da büyük önem taşımaktadır. Programda, bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesi ve hayat boyu kullanılmasına yönelik çalışmalara geniş yer verilmektedir” (MEB, 2009, s. 16).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-5. Sınıflar) “okuma becerilerinin geliştirmesinde izlenecek yol, okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar şeklinde sunulmakta bunu öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmesini öngören ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişki kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar şeklinde sunulmaktadır. Bu kazanımlara ek olarak metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını zenginleştirme ve eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır” (MEB, 2009, s. 17). Bu kazanımlar, öğrencilere okul yıllarında verilen okuma eğitiminin önemini gözler önüne sermektedir. İlköğretim birinci sınıfta öğrencilere verilen ilk okuma-yazma eğitiminin en önemli amacı öğrencilerin istenilen nitelikte bir okuma becerisine sahip olmalarını sağlamaktır. Çünkü öğrenciler bu süreçte edindikleri okuma becerilerini yaşamları boyunca kullanırlar. Okuma gelişiminde kritik bir öneme sahip olan bu süreçte okuma-yazma eğitiminin amaçlarına uygun bir şekilde yapılamaması, öğrencilerin okuma becerisi edinmelerinin önünde önemli bir engel oluşturur (Yılmaz, 2008).

Öğrencilerin hayatlarının ileriki dönemlerinde iyi birer okuyucu olabilmeleri okullarda verilen okuma eğitimi ile yakından ilgilidir. Her öğrencinin fiziki ve zihinsel özellikleri, ilgileri, yetenekleri, tutumları, duygu ve düşünceleri, farklı düzeydedir. Öğrencilerde görülen bu bireysel farklılıklar okuma gelişiminde de birtakım farklılıklara yol açmaktadır. Okuma eğitimi sürecinde bazı öğrenciler zorlanmakta, okuma güçlüğü yaşamaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, okuma sırasında birçok okuma hatası yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Akyol’a (2003) göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma yaparken atlayıp geçmeler ve eklemeler, ters çevirmeler ve tekrarlar gibi okuma hataları yapmaktadır. Yapılan bu hataların sürekli ve

sistematik gözlemlerle incelenmesi ve gerekli okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılması son derece önemlidir.

Dedeoğlu ve diğerlerinin (2010) ve Özer ve Dedeoğlu'nun (2014) yaptığı araştırmalar çok sayıda öğrencinin okuma gelişimi açısından yaşadıkları sorunlar nedeniyle sınıf arkadaşlarının gerisinde kaldığını göstermektedir. Bunun en önemli nedeni ise sınıf arkadaşlarıyla aynı eğitimi almalarına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin zamanında tespit edilememesi ve bu doğrultuda düzeltme çalışmalarının yapılamamasıdır. Öğrencilerin okuma sorunları zamanında tespit edilse bile öğretmenlerin MEB tarafından belirlenen ders programlarını zamanında yetiştirme kaygılarından dolayı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yeterince ek çalışma yapamadıkları da bilinen bir gerçektir. Ayrıca öğretmenlerin okuma hatalarını belirleme ve bunları düzeltme konularındaki yetersizlikleri, öğrencilerin okuma ile ilgili sorunlarını üst sınıflara hatta yaşamlarının ileri dönemlerine taşımalarına neden olmaktadır. Bu sorunların giderilmesi amacıyla okuma hatalarını belirleme ve analiz etmeye yönelik geliştirilen araçların etkililiği, uygulama ve analiz aşamalarında nelere dikkat edilmesi gerektiğini belirlemek büyük bir önem arz etmektedir. Clay (1993) tarafından öğrencilerin okuma davranışlarını ölçmeye yönelik geliştirilen Yanlış Analizi Envanteri, onların okuma durumları hakkında bilgi verici olması, sonraki aşamada yapılması gerekenler konusunda öğretmenleri yönlendirmesi ve öğrencilerin okuma gelişimlerinin gözlemlenmesinde kullanılabilecek en etkili araçlardan biri olması bakımından büyük öneme sahiptir (Dedeoğlu ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin okuma gelişimlerinin ilk dönemlerinden itibaren sesli okuma çalışmalarının takip edilmesi, incelenmesi ve görülen eksiklere yönelik zamanında düzeltme çalışmalarının yapılması onların sahip oldukları okuma sorunlarını yaşamlarının ileriki dönemlerine taşımalarının önüne geçme fırsatı sunacaktır. Bu noktadan hareketle Yanlış Analizi Envanteri'nin ilkökul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanılması problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin doğru okuma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin ne tür anlamsal, söz dizimsel ve görsel hatalar yaptıklarının "Yanlış Analizi Envanteri"nin kullanılması yoluyla tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin, okul yıllarında almış oldukları okuma-yazma eğitimine rağmen sesli okuma sırasında birçok okuma hatası yaptıkları görülmektedir (Sidekli, 2010). Öğretmenlerin, öğrencilerin yaptıkları bu okuma hatalarını tespit etmedeki ve çözüm bulmadaki yaşadıkları sorunlar öğrencilerin yaşadıkları okuma problemlerinin uzun süreli olmasındaki en önemli etkenlerdendir. Bu noktada öğrencilerin okuma gelişimlerinin takip edilmesi ve yaptıkları sesli okumaların değerlendirilmesi büyük bir önem arz etmektedir. Öğrencilerin okuma gelişimlerinin değerlendirilmesinde ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde en etkili yöntemin öğretmenlerin sistematik ve bire bir gözlem yapması olduğu bilinen bir gerçektir. Yanlış Analizi Envanteri, bu amaçla geliştirilmiş bir okuma performansı değerlendirme aracıdır. Öğretmenlere öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını ve bu hataların olası nedenlerini derinlemesine inceleme olanağı sağlar (Clay, 1993). Bu nedenle ilkökul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde Yanlış Analizi Envanteri'nin kullanılması önemli görülmektedir. Ayrıca hem konu itibariyle hem de yöntem boyutuyla ilgili alan yazında bu tür araştırmaların oldukça sınırlı olması araştırmacının diğer bir önemidir. Bu bağlamda, araştırmacının ilgili alan yazına da katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Yanlış Analizi Envanteri'nin ilkökul öğrencilerinin doğru okuma düzeylerinin ve öğrencilerin yaptıkları anlamsal, söz dizimsel ve görsel hataların ortaya çıkarılmasındaki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin Yanlış Analiz Envanteri ile ölçülen metinlerdeki okuma düzeyleri nedir?
2. Yanlış Analizi Envanteri ile okuma düzeyleri belirlenen öğrencilerin okuma düzeyleri öğretmenin görüşleriyle örtüşmekte midir?
3. Öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının türleri nelerdir?
4. Öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının olası nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Sayılılar

1. Araştırmada kullanılan Yanlış Analizi Envanteri, ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerini ve yapılan okuma hatalarını amacına uygun bir şekilde ölçmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı özel bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden alınan örneklem ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma düzeylerine ve yaptıkları okuma hatalarına ilişkin veriler Yanlış Analizi Envanteri'yle tutulan notlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2005, s. 1).

Sesli Okuma: “Yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir” (Güneş, 2013, s. 149).

Okuma Güçlüğü: “Öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük veya herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlenmek bakımından karşılaşılan zorluktur” (Özsoy, 1984, s. 18).

Yanlış Analizi Envanteri: Öğrencilerin okuma davranışlarını ölçen, onların okuma durumu hakkında bilgi veren, bir sonraki aşamada yapılması gerekenler hakkında öğretmenleri yönlendiren ve öğrencilerin okuma gelişimlerini gözlemlemede kullanılan bir okuma performansı değerlendirme aracıdır (Clay, 1993).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1. Okuma ve Okuma Türleri

Bilginin çok hızlı üretildiği ve yayıldığı günümüz dünyasında, bilgiyi elde etmenin en etkili yolu okumaktır. Bu durum, okuma becerisinin en iyi şekilde kazandırılmasını eğitim sistemi ve öğretmenler için önemli ve öncelikli bir iş hâline getirmektedir (Çayır ve Ulusoy, 2014). Güneş (2013) okuma kavramının ele alınışına ilişkin tarihsel süreci “Eskiden okuma, yazıların şifresinin çözülmesi olarak anlaşılmakta ve yüksek sesle okumaya ağırlık verilmekteydi. Daha sonraları kelimeleri bütün olarak görme ve zihne yerleştirme şeklinde açıklanan okuma, günümüzde dil ve zihin becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır.” şeklinde ifade etmektedir (s. 127). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da (MEB, 2009) yapılan çeşitli tanım ve açıklamalara vurgu yapılarak “okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde (beyinde) yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” (s. 16) olarak ifade edilmekte ve bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı kapsamaktadır.

Türkçe Sözlükte (TDK, 2011, s. 1793) okumak, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek.” şeklinde tanımlanmıştır. Benzer bir yaklaşımla Coşkun (2002) okumayı “görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç” olarak ifade etmektedir (s. 231). Akyol’a (2003) göre okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Akyol, bu tanımını 2005 yılında geliştirerek; okumayı, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamıştır (Akyol, 2005, s. 1).

Diğer bir tanımlamada Güneş (1997, s. 55) okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak ifade eder. Bu nedenle Güneş, okuma eğitiminin temel amacının çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak olduğunu vurgulamaktadır. Benzer yaklaşım İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin, okuma becerilerini

geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2009). Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır” (Güneş, 1997, s. 55). Bu konuda yapılandırmacı yaklaşıma değinen Güneş (2007a) okumanın, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele alınabilecek aktif bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Güneş (2007b) gelişimsel anlayışı, okul öncesinden üst düzeye kadar çeşitli aşamalarda ele almakta, etkileşimsel anlayışın ise okumanın etkileşimsel bir süreç olduğu gerçeğinden hareketle, okuyucu-metin-ortam, yazar-okuyucu vb. çeşitli etkileşimlerle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Okumayı yapılandırmacı yaklaşıma göre ön bilgilerle metinde yer alan bilgilerin bütünleştirilmesi olarak değerlendiren Güneş (2013) bu süreci şu şekilde ifade etmektedir:

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi, göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Önce çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır. Cümle ve paragraflardan ilgi duyulan, önemli görülenler seçilmekte, bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileri ile birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma işleminde okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, becerileri ve genel kültürü etkili olmaktadır. Kısaca okuma, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak tanımlanabilir (s. 128).

Okumayı, göz ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve yazılı sembollerin zihinde anlamlandırılması olarak tanımlayan Demirel (1999) ayrıca okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulduğunu ve yazarın iletmek istediği mesajın okuyucu tarafından anlaşılması gerektiğini belirtir. Bu nedenle okuma eyleminin, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreç olduğunu belirtir. Birbirinden farklı eylemler olarak görünen okuma ve anlamanın gerçekte birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu vurgular. İnsanın anlamak için okuduğunu ama okuduğunu da anlamak istediğini dile getirir.

Genel olarak okuma, sözcüklerin biçimlendirdiği bir süreç olarak düşünülür ve belli bir zamanda biçimlendirilen bu sözcüklerden anlamlı olanını öğrenmek olarak tanımlanır. Ancak okuma bu kadar basit bir beceri değildir. Okuma, okuyucunun

aktif katılımını zorunlu kılan çok karmaşık bir süreçtir. Araştırmacılar, okuma sürecinde dil kullanımının çok yönlü ve karmaşık olduğu konusunda ortak bir düşünceye sahiptir. Çünkü okuma, “eğitim materyallerinden fayda sağlamaya yönelik olarak, sıkıca dokunmuş çeşitli becerilerin oluşturduğu bir kilim gibidir”

(Schoenbach ve diğerlerinden aktaran Dünder ve Akyol, 2014, s. 363).

Okuma kavramına yüklenen farklı anlamlar literatürde farklı tanımların karşımıza çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin Güneş'e (2013) göre okumanın farklı anlam ve özellikleri vardır:

Okumak yazıların anlamını araştırmaktır. Okuma sırasında yazının anlamı araştırılmakta, bulunmakta ve yorumlanmaktadır. Bu nedenle okuma süreci çeşitli zihinsel işlem ve becerileri gerektirmektedir.

Okuma sadece şifreyi çözmek değildir. Okuma şifreyi çözenin ötesinde metni anlama, ön bilgilerle birleştirme ve anlamı zihinde yapılandırma gibi işlemleri de içermektedir.

Sesli okuma seslendirme değildir. Seslendirme, yazılı dili seslere çevirme işlemidir. Okumada ise kelimelerin seslendirilmesinin yanında anlama da sürece dâhil olmaktadır.

Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Okumak yazının anlamına yeni anlamlar ekleyerek gönüllü katkı yapmaktır. Yazının anlamı ile ön bilgileri birleştirmek, yazıyı yeniden anlamlandırarak yeni anlamlara ulaşmaktır.

Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir. Okumak, yazıdan bazı cevaplar almak için sorular sormak ve bunları araştırmak demektir.

Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır. Okumayı öğrenme, okuma-yazma öğretim sürecinin başlangıcında yapılan işlemleri kapsamaktadır. Öğrenmek için okuma ise bir görevin, işin yürütülmesi veya bir konunun araştırılması için öğrenme amaçlı okuma çalışmalarıdır (s. 129).

Okuyucunun okuduğu bir metni anlayabilmesi için öncelikle metinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması gerekir. Bunu gerçekleştirdiğinde metni de bir bütün olarak kavrar ve okuma artık sadece bir seslendirme eylemi olmaktan çıkar. Kâğıt üzerindeki harfler, semboller kısacası yazılar okuyucunun zihninde ete ve kemiğe bürünür yani bir anlam kazanır. Okuyucu, okuduğu metni anlamlandırma sürecinde önce okuduklarını sorgular. Daha sonra bu okuduklarının analizini ve sentezini gerçekleştirir. En son da bu sentezlerini kendi süzgecinden geçirerek değerlendirir. Okuyucunun metni anlamlandırma sürecinde kullandığı bu bilişsel beceriler okuyucunun tüm akademik hayatında da başarılı olmasına katkıda bulunur. Sembollerden anlam kurma süreci olarak da tanımlanan okumanın etkili olabilmesi için araştırmalara dayalı olarak beş temel prensip tespit edilmiştir. Bu prensipler: “Okumanın anlam kurma süreci olması, akıcı olması, stratejik olması, çocuğun okumaya güdülenmesi ve okumanın hayat boyu devam eden bir süreç olması” esaslarına dayanmaktadır (Anderson ve diğerlerinden aktaran Akyol,

2003). Aşağıda bu temel prensipler; okuma sürecinin daha da etkili sonuçlar vermesi için birtakım önerileri de kapsayacak şekilde açıklanmaya çalışılmıştır:

Okuma anlam kurma sürecidir: Okuyucu bilişsel becerilerini kullanarak okuduklarından anlam çıkarmaya çalışır.

Okuma akıcı olmalıdır: Okumanın anlamlandırılabilmesi için akıcı bir okuma şarttır. Akıcı okumada ise kelimelerin tanınması çok önemlidir. Kelime tanıma becerisine sahip, kelimeleri kolay ayırt edebilen okuyucular akıcı okuyabilirlerken kelimeleri tanımakta zorluk çeken ve kelimeleri ayırt edemeyen okuyucular akıcı okuyamazlar.

Okuma stratejik olmalıdır: Okuyucu her önüne geleni, gelişigüzel bir şekilde okumamalıdır. Öncelikle okuyucunun bir okuma amacı olmalıdır ve okuyucu neyi, niçin okuduğunu bilmelidir.

Çocuk okumaya güdülenmelidir: Okumaya karşı yeterince güdülenmeyen bir çocuk okuma sürecinde çabuk sıkılır ve okuduğunu anlama konusunda yeterince çaba göstermez.

Okuma hayat boyu devam etmelidir: İnsanlar, doğumlarından ölümlerine kadar sürekli bir bilgi arayışı içindedir. Bilgiyi elde etmenin en kolay ve zahmetsiz yolu da şüphesiz ki okumaktır. Bu açıdan bakıldığında okuma, tüm hayatımız boyunca devam ettirmemiz gereken kaçınılmaz bir etkinlik olmalıdır (Akyol, 2003).

Yukarıda verilen açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okumanın pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında hepsinde de seslendirme, anlam kurma, süreç gibi bazı ortak özelliklerin dile getirildiği göze çarpmaktadır. Okumaya ilişkin bu ortak özellikler incelendiğinde, okumanın, içinde belli süreçleri barındıran ve anlama ile gerçekleşen bir etkinlik olduğu ortadadır. Okumanın amacı, anlam kurma süreci yani anlamadır. Okuma, tek boyutlu bir etkinlik değildir. Tam tersine içinde birçok olay ve durumu da barındırır. Okuduğunu anlama ile taçlandırılmayan bir okuma etkinliği, tek boyutlu bir etkinlik olur. Sıradan bir seslendirme ve zaman kaybindan öteye geçemez.

Okumanın belli süreçlerinin bulunmasının yanı sıra çeşitli türleri de literatürde birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Güneş (2013) okuma türlerini şu şekilde gruplandırmaktadır:

“Okuma türleri, okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli ve sessiz okuma vb.), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve kişilere (bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma vb.) göre gruplandırılmaktadır. Okumanın öğretimi sürecinde en çok sesli ve sessiz okuma üzerinde durulmaktadır” (s. 149).

Bu araştırmada, sesli okuma sırasında yapılan okuma hatalarının tespit edilmesi amaçlandığından yukarıda verilen okuma türlerinden sadece sesli okuma türü üzerinde durulmuştur.

1.7.1.1. Sesli Okuma

Güneş (2013) sesli okumaya ilişkin yaptığı değerlendirmede sesli okuma ve yararlarına ilişkin aşağıda yer alan açıklamalara değinmektedir:

Sesli okuma; yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işidir. Göz, yazının görüntülerini almakta; bunlar, ses organlarıyla seslendirilmekte; seslendirilen kelimeler işitilmekte ve zihne gönderilmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazanılmasına hizmet etmektedir. Bu nedenle sesli okuma, ilk okuma-yazma öğretiminin başında önemli bir çalışma olmaktadır. Sesli okuma fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Sesli okuma metinle sesli iletişim kurma demek olduğundan metnin içeriği sesli olarak alınmakta ve sesli mesajlara aktarılmaktadır. Sesli okuma öğrencinin dikkatini geliştirmesine, okuduklarına yoğunlaşmasına, kendine güvenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmene, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir vermektedir. Sesli okuma, öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmektedir. Hem öğrencinin okuma becerisinin gelişmesini hem de bunun öğretmen tarafından izlenmesini kolaylaştırmaktadır. Sınıfta çeşitli etkinliklerin yapılmasına katkı sağlayan sesli okumanın yararları şöyle sıralanabilir:

- Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir.
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir.
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir.
- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Kültürü artırır, bakış açısını genişletir (s. 149-151).

1.7.1.2. Kelime Tanıma Becerisi

Okumanın gerçekleşebilmesi için öncelikle okuyucu kelimeyi tanımalıdır. Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanıması çok önemlidir. Yazılı bir kelime harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine olanak sağlar. Kelime anlamlandırılırken okuyucu var olan ön bilgilerini kullanmaktadır. Eğer kelime tanıma yanlış veya yetersiz ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin ya anlaşılmamakta ya da yanlış anlaşılmaktadır. Anlamlandırılan kelime ve cümleler kısa süreli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak, ilgileri doğrultusunda bütünün anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilmekte, böylece okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2006a).

“Okuma, hem kelime tanıma becerisini hem de okuduğunu anlama becerisini kullanmayı gerektirir. Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucular, akıcı okur ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş veya az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri

seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu tür okuyucular okumada sorun yaşar, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarının çoğunu da anlayamazlar” (Yılmaz, 2008, s. 132). “Okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli, öğrencinin söz varlığı zenginleştirilmelidir. Kelime tanıma becerilerini geliştirmek için yazılı kelimeleri ayırt etme, anlamını araştırma, bulma, çeşitli zihinsel etkinlikler yapma gibi çalışmalar yapılmalıdır” (MEB, 2009, s. 16).

İyi bir okuma, akıcı olmalıdır. “Akıcı okuma, metindeki kelimeleri tanıma, metni belirli bir çabuklukta ve düzgün ifade ile okuma demektir. Her okuma eğitimi programının gerekli bir unsuru olan akıcı okuma, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen; geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, konuşurcasına yapılan okumadır” (Zutell ve Rasinski’den aktaran Duran ve Sezgin, 2012, s. 145-164). Akıcı okumaya sahip olabilmek için üç temel becerinin geliştirilmesi gerekmektedir: Akıcılık, anlama, okumaya güdüleme (Güneş, 2007, s. 92-93). Bu üç temel becerinin yanı sıra kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. “Akıcı okuma becerilerini geliştiremeyen bir öğrenci; yavaş, kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız okur. Kelime tanımaya çok zaman harcar ve metnin anlamına dikkatini veremez. Buna karşılık akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler, kelimeleri zahmetsizce ve doğru olarak okuyabilirler, cümleleri ve kelimeleri bir görüşte tanırlar, kelimeleri tanıırken en az düzeyde bilişsel enerji harcarlar ve metnin uygun yerlerinde ses tonlamalarına ve duraklamalara dikkat ederek okurlar” (Rasinski’den aktaran Duran ve Sezgin, 2012b, s. 145-164).

İlköğretim yıllarında kazanılan akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencinin ileri dönemlerdeki öğrenmelerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Akıcı okuma öğrencinin okuduğunu daha iyi anlaması için gereklidir. Öğrenciler akıcı okuyarak okuduğunu anlayacak ve okuduklarından çıkarımlarda bulunabileceklerdir (Kaman ve Şahin, 2013, s. 641).

1.7.2. Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü, öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük veya herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle

yapısını çözümlmek bakımından karşılaşılan zorluk olarak tanımlanmıştır (Özsoy, 1984, s. 18). Herhangi bir fiziksel, zihinsel, işitsel ve görsel eksikliği bulunmamasına rağmen okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin, okuma güçlükleri farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar (Cain'den aktaran Duran ve Sezgin, 2012a) okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin ortak olarak şu özelliklere sahip olduklarını ortaya koymaktadır:

- *Okuma ve okuma çalışmalarından hoşlanmazlar.*
- *Sınıf içinde sesli okuma yapmaktan çekinirler.*
- *Akıcı okuyamazlar. Okuma hızları oldukça düşüktür.*
- *Okuma becerileri çok yavaş gelişme gösterir.*
- *Okumanın yanında yazım ve anlama yetenekleri de zayıftır.*
- *Okudukları metinleri anlatmakta sıkıntı yaşarlar.*
- *Sınıf içerisinde verilen yönergeleri takip edemezler (s. 634-635).*

Ülkemizde ilkokul düzeyindeki öğrencilerden okuma güçlüğü yaşayanlar üzerinde yapılan çalışmalar (Akyol, 1997) bu öğrencilerin yaşadıkları başlıca okuma problemlerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

- Okurken harfleri ya da kelimeleri geriye çevirirler.
- Kısa süreli hafızaya sahiptirler.
- Dikkatlerini yoğunlaştırılmazlar.
- Duygusal yönden zayıftırlar.
- Düşünmeden okurlar.
- Göz-motor koordinasyon yetersizliği vardır.
- Aşamalandırma güçlüğü çekerler.

1.7.3. Sesli Okuma Hataları

Sesli okuma yaptırıldığında çocuğun kelime tanıma düzeyi tespit edilirken aynı zamanda ne tür sesli okuma hataları yaptığı da ortaya konur ve bu doğrultuda hataları gidermeye dönük etkinlikler düzenlenir (Akyol, 2006b, s. 84). Sesli okuma yaparken karşılaşılan yanlış tutum ve davranışlar şüphesiz ki okuma hatalarını da beraberinde getirmektedir. Bu yüzden okuma hatalarından önce bu hatalara neden olan sorunlar üzerinde durmak daha doğru olacaktır. Sesli okuma hataları, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Örneğin Gülerer ve Batur (2004) okumada karşılaşılan sorunları çocuğun kendisinden kaynaklanan ve okumayı etkileyen alışkanlıklar altında iki genel grupta toplamaktadır. Bu gruplar incelendiğinde, Gülerer ve Batur “Çocuğun Kendisinden Kaynaklanan Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları” grubu altında dokuz alt başlığa yer vermektedir. Bunlar:

1. Heceleme:

Heceleyerek okuma, okuma hızı açısından engelleyicidir. Bunun yerine bütünü görme yoluna gidilmelidir (Sever ve diğerleri, 1990, s. 11).

İlk okuma döneminde tüme varım yönteminin kullanılması bu sonucu doğurmuş olabilir. Harften heceye, heceden sözcüğe, sözcükten cümleye doğru bir sıra izlenirse heceleme davranışı oluşabilir. Bu durum hızlı okumayı ve anlamayı düşürür. Heceleme tekniği, bütün olarak kavrama yaklaşımına ters düşmektedir.

2. Kelime Kelime Okuma:

Eğer çocuk bir defada bir kelime okuyorsa; bu, yavaş okuma ve anlamı kaçırmalarına neden olur. Kelime kelime okuma yerine göz bir defada anlamlı 2-3 kelime gönderecek olursa beyin tarafında anlamlı kelime grupları arasındaki ilgi çok çabuk kurulacak, böylece geri dönüşlerin önüne geçilip anlayarak okuma sağlanmış olacaktır (Türkkan, 2000, s. 92; Ruşen, 2000, s. 40).

3. Geriye Dönüp Tekrar Okuma:

Okumadaki bu yanlış alışkanlık, çocuk kelimeyi anladığı hâlde kendine güvensizlik, tereddüt ve “Bir daha okursam daha iyi anlarım.” gibi birtakım engellerden kaynaklanmaktadır. Bu durum çocuğun okuma hızını yavaşlattığı gibi algılama durumunu da azaltır.

4. Anlamı Kaçırma, İlgisizlik ve Yoğunlaşmama:

Çocuk okuduğu parçada anlamını bilmediği kelimeler ve kavramlarla sık sık karşılaşılıyorsa okumaya karşı ilgisizlik ve isteksizlik giderek artar, bu durum algılama seviyesini düşürür; okunan parçaların anlaşılmasına, anlaşılma da metne yönelik zaman kayıplarına neden olur.

5. Dudak Kıpırdatma (Mırıldanma):

Dudak kıpırdatarak yapılan okumalar, okuma hızını düşürerek anlamayı olumsuz etkilemektedir (Güneş, 1997, s. 251). Sesli okuma döneminde, sessiz okumaya yeterince yer verilmediğinden bu problem ortaya çıkmaktadır

6. İçten Sesli Okuma (Kafa sesi):

Sadece çocukların değil yetişkinlerin de genellikle yaptıkları bir yanlış okuma tutumu da ağız kapalı olarak yapılan iç seslendirmedir. İç seslendirme alışkanlık hâline getirilmişse normal okumada bir fren vazifesini yerine getirerek çocuğun okuma temposunu geriletir.

7. Anlayamama Endişesi:

Genellikle seviye üstü metinlerin verilmesi sonucu oluşan bir davranıştır. Okuma engelleriyle karşılaşan okuyucu kendine olan öz güvenini yitirir. Bu durum okuyucunun okuma psikolojisini olumsuz etkiler, zihinsel olarak bireyin okuma becerisi kazanmasını engeller (Demirel, 2003, s. 77; Maviş, 2000, s. 108).

8. Ön Yargılar:

Geçmiş yaşantılar sonucu oluşmuş davranışlar okumaya karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir.

9. Okunanı Sessiz Takip:

Sessiz okuma süresince göz yazıyı tanır tanımaz algılar ve uzun ya da kısa süreli belleğe gönderir (Güneş, 1997, s. 57). Bu algılama hızlı okuma ve anlamayı olumlu etkiler. Yanlış olan ise okunan metinleri okuyucunun içinden sesli okuyarak takip etmesidir. Bu yanlış okuma tutumu, hem okuma hızını hem de algılamayı olumsuz etkiler (s. 78-83).

Gülerer ve Batur (2004) okumada karşılaşılan sorunları “Okumayı Etkileyen Yanlış Alışkanlıklar ve Dış Faktörler” olmak üzere ikinci bir grupta incelemiştir. Bu grup altında yedi önemli noktaya dikkat çekmektedir. Bunlar:

1. Parmakla Takip:

İlk okuma döneminden kalan bir yanlış alışkanlıktır. Okuyucu satırları kaybetmemek için bu yola başvurmaktadır. Okuma hızını ve anlamayı olumsuz etkiler (Sever ve diğerleri, 1990, s. 11).

2. Göz-Başla Takip:

Bu davranış, parmakla yapılan takip gibidir. Kelimeleri göz veya başla takip ederek tek tek okuma, okuyucunun dikkatini dağıtacağı gibi algılama süresini de uzatır.

3. Metin-Göz Mesafesini Ayarlayamama:

Metin-göz mesafesini ayarlama, ilk okuma eğitimi sırasında kazanılması gereken bir davranıştır. Bu dönemdeki dik oturma veya mesafeyi tam olarak ayarlama alışkanlığı olmadığı durumlarda çeşitli sorunlar ortaya çıkar. Göz çabuk yorulur ve zarar görür (Sever ve diğerleri, 1990, s. 11).

4. Ortam Engeli:

Okuma ortamı, okumanın gerektirdiği okuma materyallerinden yoksun olduğu zaman, okuyucunun isteğini arttıran ve motive eden temel etkenler olmayacaktır. Bu eksiklik, okuma hızını ve anlamayı olumsuz etkileyecektir.

5. Amaçsız Okuma:

Neyi elde edeceğini veya neyi aradığını bilmeden yapılan okumadır (Sevinçgül, 1989, s. 16). Temel okuma alışkanlıklarını edinemeyen kişilerde görülür.

6. Seviye Üstü Metinler:

Okuma hızı, metinlere göre değişir. Düzey üstü metinler okuyucunun hızını ve anlamasını etkiler. Okuyucuları söz dağarcığı ve hazır bulunuşluk açısından olumsuz bir davranışa iter. Okuyucunun öz güvenini yitirmesine sebep olabilir.

7. Öğretmen Faktörü “Çiçek ol!”:

Okuma sırasında, öğretmenin öğrencileri herhangi bir şekilde sınırlandırması doğru değildir. Bu durum hem algılamayı hem bedensel hareketleri kısıtlar. Serbest düşünme ve hayal etme gücünü engeller. Okuma isteğini azaltır (s. 83-85).

Sesli okuma yaparken karşılaşılan bütün bu yanlış tutum ve davranışlar okuma güçlüğüne neden olmaktadır. Okuma güçlüğü çeken çocukların ise sesli okuma sırasında birçok okuma hatası yapması doğaldır. Literatür incelendiğinde okuma hatalarına ilişkin toparlayıcı çalışmaları bulunan Duran ve Sezgin (2012a) sesli okuma sırasında yapılan en yaygın okuma hatalarını şu şekilde ortaya koymaktadır:

1. Atlama: Bu tür hatalar hızlı okumaktan, dikkatsizlikten, kelime ve harf tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Atlamalar, bilinçli ve bilinçsiz olabilir (Akyol, 2001, s. 169).

2. Ekleme: “Okuma esnasında, metinde olmayan sesin, hecenin ya da kelimenin metne dâhil edilmesidir. Eklemeler, okunan cümleye başka bir anlam verilebileceğinden ve cümlelerin anlamını bozabileceğinden dolayı okuma hatası olarak kabul edilmektedir” (Harris ve Sipay’dan aktaran Duran ve Sezgin, 2012a, s. 636).

3. Ters Çevirme: Çocuklar arasında özellikle de okumaya yeni başlayan birinci sınıflarda en çok görülen hatalardan biridir. Öğrenci ya harfleri “d” yerine “b” gibi ya da kelimeleri “ev” yerine “ve” gibi ters çevirmektedir. Bu hatalar zamanla ortadan kalkmıyorsa yön çalışmaları yaparak bu durum önlenmeye çalışılır (Akyol, 2003, s. 176-177).

4. Tekrar: Tekrarların en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir (Akyol, 2003, s. 176-177). “Tekrarların nedenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Bir hatayı düzeltmek,
- Anlamaya yardım etmek,
- Bir düşüncenin alıştırmalarını tekrarlamak,
- Bir kelimeyi tanıırken vakit kazanmaya çalışmak” (Salvia ve Ysseldyke’den aktaran Duran ve Sezgin, 2012a, s. 637).

5. Telaffuz: “Telaffuz hatası; kelimenin hecelerine dikkat etmeme, kelimenin bir veya iki harfine bakarak kelimeyi tahmini olarak okuma gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır” (Harris ve Sipay’dan aktaran Duran ve Sezgin, 2012a, s. 637).

6. Duraklama: “Çocuğun bir kelimeyi okumak için iki saniye beklemesi, kelimeyi tanımada tereddüt etmesi duraklama hatası olarak kabul edilmektedir” (Salvia ve Ysseldyke’den aktaran Duran ve Sezgin, 2012, s. 638).

7. Yanlış Okuma: Öğrencinin kelimeyi doğru seslendirememesinden kaynaklanır. “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı.” cümlesindeki “dağcıydı” yerine “bağcıydı” kelimesinin okunması yanlış okuma hatasına örnek olarak gösterilebilir (Akyol, 2001, s. 165).

Akyol’a (2006b) göre, öğrenciler sesli okuma sırasında yukarıda verilen yedi hata türünün dışında öğretmen tarafından verilen kelimeler, kendi kendini düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip etme ve kafa hareketleri gibi hatalar da yapmaktadır. Ancak bu hataların, okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplanmasında kullanılması uygun değildir.

Sesli okumada yapılan hataları kolayca belirlemek için Çizelge 1.1’de verilen hata türleri ve sembolleri dikkate alınabilir. Bu sembolleri kullanarak okuma anında yapılan hata türleri ve ne anlama geldiği kolayca belirlenebilir (Akyol, 2006b, s. 84).

Çizelge 1.1: Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri

<i>Yanlış Türleri</i>	<i>İşaretler</i>
1. Atlayıp Geçmeler	O
2. Eklemeler	↑
3. Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	()
4. Tekrarlar	—
5. Kendi Kendini Düzeltme	√
6. Yanlış Okuma	X
7. Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme	?!,,:;- ()
8. Ters Çevirmeler	←
9. Parmakla Takip	P
10. Kafa Hareketleri	~~~~

Okuma hataları hesaplanırken sadece 1, 2, 3, 4, 6 ve 8. maddeler yanlış olarak ele alınmalıdır. Diğer maddeler okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen yanlış hesaplanmasında kullanılması uygun değildir.

Okuma güçlüğü çeken birey, okuma becerisini geliştirmekte zorlandığından okuma esnasında yukarıda verilen hata türlerinden çok sayıda hata yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır. Okuma gelişim sürecinde sorun yaşayan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının tespit edilip bu ihtiyaçlar doğrultusunda çalışmalarla desteklenmeleri çok önemlidir. Bu noktada değerlendirme çalışmaları önem kazanmaktadır (Özer ve Dedeoğlu, 2014, s. 36). Okuma becerilerini değerlendirme, öğrencinin akademik başarısı ve sosyal uyumu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerinin okuma düzeylerini değerlendirerek her bir öğrencisinin öğretim ihtiyacını belirleyebilir ve buna göre öğretimini planlayabilir (Karasu ve diğerleri, 2011).

1.7.4. Okuma Beceri ve Stratejilerini Değerlendirme

Çok farklı tanımları olan okuma, çeşitli hatalar yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum okunulan metnin tam olarak anlaşılmasını engellemektedir. Bunun için okumanın amacına ulaşip ulaşmadığının çeşitli materyaller yardımıyla ölçülmesi gerekmektedir. “Okumayı değerlendirmede ise formel ve formel olmayan değerlendirmeler kullanılabilir. Formel değerlendirme, standartlaştırılmış bağlı testlere dayanan, puanlama ve sonuçların yorumlanmasında belirgin kuralları olan yapılandırılmış değerlendirmelerdir. Uygulayıcılar ve uygulama ortamları bakımından güvenilir olarak hazırlanan standartlaştırılmış bağlı testler, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış çok sayıda alt testten oluşur ve değerlendirme sonrasında bir

öğrencinin performansı norm grubunu oluşturan bireylerin performansı ile kıyaslanır” (Karasu ve diğerleri, 2011, s. 111). Formel olmayan değerlendirmede ise öğrencinin performansı, belli bir grubun gösterdiği performansa göre değil, kendi performansına göre değerlendirilir. Bu değerlendirme öğrenciyi, yapılandırmacı yaklaşım anlayışı içinde ele alıp değerlendirir. Çünkü bu değerlendirmede öğrencinin okuma süreci değerlendirilir. Okuma aktif bir süreçtir ve bu nedenle de öğrenci değerlendirilirken sadece öğrencinin nasıl okuduğu değil aynı zamanda okuma süreci de değerlendirilmelidir. “En sık kullanılan formel olmayan okuma değerlendirmelerinden biri formel olmayan okuma envanteridir. Formel olmayan okuma envanteri (FOOE), metinde cümleler içinde yer alan sözcüklerin doğru ve hızlı bir şekilde okunmasını içeren “okuma akıcılığı” ve metnin tamamının anlaşılmasını içeren “anlama” özellikleri ele alınarak okumanın bir bütün hâlinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır” (Marshall ve Campbell’den aktaran Karasu ve diğerleri, 2011, s. 112).

Clay (1993), okuma sürecinin değerlendirilmesinde sonuç değerlendirmeleri yerine süreç değerlendirmenin etkili olduğunu savunmuştur. Öğrencilerin okuma gelişimlerinin değerlendirilmesinde, ihtiyaçlarının belirlenmesinde en etkili yöntemin öğretmenin sistematik ve bire bir gözlem yapması olduğunu belirtmiş, bu gözlemlerin sistematik ve sık sık yapılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunun için Yanlış Analizi Envanteri’ni geliştirmiştir. Bu envantere elde edilen veriler nicel ve nitel olarak değerlendirilmektedir. Nicel değerlendirmede öğrencinin yaptığı hata sayısının metindeki sözcük sayısı oranından okuma seviyelerine ulaşılmakta, nitel değerlendirmede ise öğrencinin yaptığı hataların kaynakları incelenmektedir (Özer ve Dedeoğlu, 2014, s. 36).

1.7.5. Yanlış Analizi Envanteri

Clay (1993) tarafından çocukların okuma davranışlarını ölçmeye yönelik geliştirilen “Yanlış Analizi Envanteri” onların okuma durumu hakkında bilgi verici olması, bir sonraki aşamada yapılması gerekenler konusunda öğretmenleri yönlendirmesi ve öğrencilerin okuma gelişimlerini gözlemlenmede kullanılacak en etkili araçlardan biri olması gibi avantajlara sahiptir. Yanlış Analizi Envanteri çocuğun okuma sırasında ne düşündüğünü belirlemeye yönelik olması açısından da öğretimin değişik kademelerinde okuma sorunu yaşayan çocukların gelişimlerini sağlamada

yön gösterici niteliktedir. “Yanlış analizindeki temel amaç, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları yanlışların rastlantısal mı yoksa metni anlamak için kullandıkları bilinçli girişimler mi olup olmadığını belirlemektir. Yanlış analizi sayesinde öğretmenler öğrencilerinin sesli okumaları sırasında yaptıkları anlamsal, görsel ve söz dizimsel hatalar hakkında bilgi sahibi olurlar” (Dedeoğlu ve diğerleri, 2010, s. 851).

Yanlış Analiz Envanteri’ni tecrübeli öğretmenler kendileri geliştirebilirler. Bu envanter okuyucuları bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirleme amacına hizmet etmektedir.

“Sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi), sessiz olarak metin okunduktan sonra da sorularla anlama seviyesini belirlemeye çalışmaktadır. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. Yanlış Analizi Envanteri standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

- 1. Serbest düzey:** Çocuğun öğretmen veya başka bir yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.
- 2. Öğretim düzeyi:** Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuması ve anlamasını ifade eder.
- 3. Endişe düzeyi:** Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığını ifade eder.

Yanlış Analizi Envanteri’nde kullanılan okuma parçaları çocukların düzeyine uygun (1-8. Sınıflar) metinlerden seçilmelidir. Kelime sayıları aşağıdaki şekilde olabilir.

a) Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası.

b) Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası.

c) Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 kelime arası.

d) Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 kelime arası” (Akyol, 2006b, s. 83).

Yanlış Analizi Envanteri’nde kullanılan okuma metinleri seçilirken öğrencinin durumu ve materyalin güçlük seviyesi dikkate alınmalıdır. Clay’e (1993) göre çocukların okumalarının değerlendirilmesinde kullanılacak metinlerin düzenli sınıf programı içerisinde kullanılan yani hâlihazırda mevcut olan okuma materyallerinden seçilmesi en makul olanıdır. Materyalin güçlük seviyesi yükseldikçe kelime sayısı az olan metinler seçilebilir. Sesli okuma yaptırıldığında çocuğun kelime tanıma düzeyi tespit edilirken aynı zamanda ne tür sesli okuma hataları yaptığı da detaylıca ortaya konur ve bu doğrultuda hataları gidermeye dönük etkinlikler düzenlenir. Sessiz okuma yaptırıldığında sadece anlama düzeyi ortaya konulabilir. Sesli ve sessiz okuma yaptırarak hem öğrencinin okuma açısından hangi sınıf düzeyinde olduğunu hem de materyalin uygunluk düzeyini tespit edebilmek için güçlük düzeyi aynı “Güçlük düzeyinden anlatılmak istenen,

metnin uzunluğu veya kısalığı, kullanılan kelimenin kolaylığı veya zorluğu gibi hususlardır.” olan iki metin seçilir ve birisi sesli okutulur. Bu yolla hem kelime tanıma hem de anlama düzeyi belirlenir. İkinci metin ise sessiz okutulur ve hazırlanan sorularla anlama düzeyi belirlenir (Akyol, 2006b, s. 84).

Clay’e (1993) göre öğretmenler kendilerine rehberlik etmeleri için aşağıdaki eğitsel amaçlarla Yanlış Analizi Envanteri’ni kullanabilirler:

- Metinlerin zorluğunun değerlendirilmesinde,
- Çocukların gruplandırılmasında,
- Çocuğun hızlandırılmasında,
- Çocuğun gelişiminin izlenmesinde,
- Çocuğun bireysel gelişimini izlerken farklı çocukların, farklı hızda farklı kitaplar üzerinden ilerlemelerine izin verilmesinde,
- Belirli çocuklar üzerinde belirli zorlukları gözlemlerken.

Bu eğitsel amaçlar doğrultusunda Yanlış Analizi Envanteri’ni kullanırken resmî eğitiminin ilk yıllarında olan, okumada ilerleme kaydeden ama etkinlikleri zorlayıcı bulan çocuklar seçilmelidir. Bu çocuklara seçilen okuma metinleri okutulmalı, yapılan hatalar tespit edilip gerekli notlar alınmalı, sonuçları puanlanmalı ve analiz edilmeli, en sonunda da bütün bu gözlemler özetlenmelidir. Yanlış Analizi Envanteri’ndeki gözlem kayıtları çocuğun ne yaptığı hakkındaki yorumları da dâhil olmak üzere çocuğun etkinliklerde sergilediği tüm davranışları içermelidir (Clay, 1993).

Peter H. Johnston, “RUNNING RECORDS: A Self-Tutoring Guide” adlı kitabında, Yanlış Analizi Envanteri’nin kullanımına ve verilerin incelenmesine ilişkin örnekler sunmaktadır. Bu kitaptan derlenen bilgiler aşağıda verilmiştir (Johnston, 2000, s. 1-41):

1.7.5.1. Yanlış Analizi Envanteri’nin Uygulanması

İyi bir okuma genellikle kendi başına ve sessizce yapılır. Bu öz değerlendirme için problem teşkil etmez ancak öğrencilerin okumalarını değerlendirmek isteyen öğretmenler için problem oluşturur. Şans eseri, okumaya yeni başlayanlar sessizce okumaları istendiğinde bile doğal olarak sesli bir şekilde okumaya

meyllidirler. Sesli okuma, okuyucunun beyinde gerçekleşen dil işlemlerini değerlendirmek için yıllardır kullanılmaktadır. Ancak bu değerlendirme sadece okuyucunun zihinsel işlemlerinin tahminine yöneliktir. Sesli ve sessiz okuma aynı şey değildir. İkisinin yetişkinler için farklı fonksiyonları vardır. Yine de okuma yaptıkları zaman öğrencilerin dil üzerinde nasıl işlem yaptıklarını anlama konusunda öğrencilerin sesli okumalarını incelemeyi yararlı bir hâle getirmek için ikisi arasında yeterli benzerlik bulunur.

Yıllar boyunca, sesli okuma düzgün okumaya benzemediği için bazı kesimler tarafından zarar görmüştür. Ayrıca, dairesel bir sınıf aktivitesi olarak sesli okuma, sözcük tanımada zorlanan öğrenciler için sosyal açıdan endişe yaratan bir durum olabilir. Sesli okumanın en uygun şekli koro şeklinde veya paylaştırılmış okumadır ya da hazırlanmış okumanın halka açık şekilde yapıldığı okuyucuların tiyatro ortamındaki şeklidir. Ancak, değerlendirme amaçları bakımından, sesli okumanın stresli olmaması ve tek okuma türüyse, sık gerçekleştirilmemesi gerekir.

Yanlış Analizi Envanteri, temel olarak hata analizi -hatanın mantığını hayali olarak çözme çabası- için bir araçtır. Sesli okuma gibi hatalar da sert bir eleştiriye maruz kalmıştır. Öğretmenler için hataların en faydalı yönü insanların hataları rastgele yapmamalarıdır. Hatalar için her zaman bir sebep bulunur. Sebebi anlarsanız eğitsel uzmanlığınızı en iyi nerede kullanacağınızı ve öğrencinin kafasını karıştırmaktan nasıl kaçınacağınızı bilirsiniz. Sesli okuma hatalarının detaylı analizi önemli ölçüde her ikisi de hata yerine yanılma terimini kullanan Ken Goodman (1965) ve Rose-Marie Weber'ın (1970) çalışmalarıyla başlar. Hatalar gelişigüzel yapılmadığı ve kısmen doğru oldukları için gerçekleşmekte olan ve öğrencinin gelişiminin öne çıkan kısmını incelemeye olanak sağlayan zihinsel işlemin türünü bildirir. Tek bir hata, hatalar örüntüsüne göre daha az bilgi verir ve örüntü ne kadar netse eğitim hakkında bilgi verme konusunda o kadar yardımcıdır.

1.7.5.2. Sesli Okumayı Kaydetme Yolları

Başlangıç sınıflarındaki tecrübeli bir öğretmen sık sık okuyucuyu dinler ve kullanılan stratejiler ve okuyucunun gelişim durumu hakkında iyi bir fikir edinir. Ancak, sadece sesli okumayı dinleme ve hafızanıza güvenmek genellikle yeterli değildir. Anılar zayıftır ve herhangi birine tek bir bilgi kaynağı şeklinde sunulma konusunda pek de işe yaramazlar. Çocuğun okumasını teybe kaydedebilirsiniz; bu

yarar sağlar ve kesinlikle doğruluk avantajına sahiptir, fakat uzun dönemde elverişsizdir; belirli bir okumaya çabuk erişiminiz yoktur ve bütünü dinlemeden önemli yönler üzerinde odaklanamazsınız. Yanlış Analizi Envanteri ile sesli okumanın grafiksel kaydını almak daha iyidir; böylelikle bir bakışta eğitimsel açıdan ilgili bilgiyi edinir, ilk ve sonraki performansı karşılaştırırsınız. Kaydı kullanışlı bir şekilde dosyalar ve erişilebilir hâle getirirsiniz.

Birçok kişi sesli okuma hatalarını kaydetmek için çeşitli yollar üretmişlerdir, her birinin avantajları ve dezavantajları vardır. Johnston (2000), bu kişilerden biri olan Marie Clay'in *Erken Okuryazarlık Üzerine Gözlem Araştırması* kitabında sunduğu metot olan Yanlış Analizi Envanteri'ni kullanarak çocukların sesli okumalarının nasıl kaydedildiğini tarif etmeye çalışmıştır. Metodu kullanmak için boş veya çizgili bir kâğıt veya özel kayıt formu alırsınız ve çocuk sesli okuma yaparken çocuğun okuma davranışlarını not etmek için stenografiyi (alfabenin harf, noktalama işareti, kelimeleri yerine semboller ve kısaltmalar kullanılan kısaltmalar sistemi) kullanırsınız. Yanlış Analizi Envanteri'ni tutarken üzerine not almak için metnin kopyasına ihtiyacınız yoktur; sadece bir kâğıt parçası gerekir. Bu sesli okumayı herhangi bir zamanda, herhangi bir kitaptan, mevcut kitabın sayfalarının fotokopisini çekme veya nüshasını alma ya da kitabın ekstra kopyasını alma gibi herhangi bir hazırlık yapmadan kaydetmenizi sağlar. Bu kaydetme sistemini çok esnek bir hâle getirir.

Yanlış Analizi Envanteri'nin başka avantajları da vardır. Öncelikle, elinize bir kalem ve kâğıt almaktan başka bir şey yapmak zorunda olmadığınız için esasen onları uygulama olasılığınız daha yüksektir. İkincisi, Yanlış Analizi Envanteri, test ortamı yaratmaz (çocuk bunun geçmişteki deneyimleri, kaydı tutan kişiyle ilişkisi ve okumanın yapıldığı durum gibi birçok faktöre dayandığını hissedip hissetmese de). Yanlış Analizi Envanteri, çocuk her ne okuyorsa onun üzerine sıklıkla yapılabilir. Üçüncüsü, Yanlış Analizi Envanteri sınıftan alınan veya öğrenci tarafından seçilen çeşitli kitapları kullanır.

Yanlış Analizi Envanteri'ni uygulamayı öğrenmek zaman alır. Buradaki önemli etken alıştırmadır. Öğretmenler stenografiyi bir gecede öğrenmeyi beklememelidir, yani bir gecede Yanlış Analizi Envanteri'ni uygulamayı öğrenmeyi ummamalıdır. Öğretmenlerin becerileri, alıştırmaya ile gelişecektir. Öğretmenler, Yanlış Analizi Envanteri'ni uygulamaya başlarken öğrencilerine ne yaptığını daima açıklamalı,

sonra da kayda bakabileceklerini söyleyip bunu onlara açıklamalıdır. Bu, süreci öğrenciler ve tüm ilgililerin öğrenme deneyimi için daha az endişe verici hâle getirecektir.

Genellikle sesli okumayı kaydetmeyi yeni öğrenen öğretmenler yazma için zaman bulmak amacıyla kaseti durdurmak ve her şeyi doğru yaptıklarından emin olmak için okumayı teybe kaydederler. Bu, sesli okumayı kaydetmeyi öğrenen öğretmenleri teybe bağımlı hâle getirir ve teyp kullanmak Yanlış Analizi Envanteri'nin olması gerekenin iki katı kadar zaman almasına neden olur. Bazı durumlarda, öz-kontrol ve akıcılık elde etmek amacıyla teyp kayıtlarını kullanmak faydalı olabilir. Ancak, öğretmen sürekli duruyor ve devam etmek için teybi çalıştırıyorsa bu zahmetli bir iş olabilir. Burada öğretmenin güvenmesi gereken sabır ve alıştırmadır.

Kayda başlarken her zaman sayfa başına okuyucunun adı, tarih, kitabın ismi, okunan sayfalar, çocuğun kitabı daha önce okuyup okumadığı ya da kitabın ona okunup okunmadığı gibi özel durumlar not edilir.

1.7.5.3. Doğru Okunan Sözcükler

Doğru okunan her sözcük kontrol işaretiyle (√) belirtilir. Bu sebeple çocuk tarafından metnin aşağıdaki icrası gösterildiği gibi kaydedilir:

METİN: Bugün sınıf hayvanat bahçesine gitti.

Bir fil ve maymun gördük.

OKUYUCU: Bugün sınıf hayvanat bahçesine gitti.

Bir fil ve maymun gördük.

ENVANTER: √ √ √ √ √

√ √ √ √ √

Her bir sözcük için bir kontrol işareti bulunduğuna ve hangi kontrol işaretinin hangi sözcüğü temsil ettiğini söyleyebilmek için kontrol işaretlerinin sözcüklerin sayfa üzerinde yer aldıkları sırada olduklarına dikkat edilmelidir.

1.7.5.4. Atlanan Sözcükler

Bazen, kasten veya kazara okuyucular bir kelimeyi atlar. Bu durum tireyle (-) kaydedilir. Kayıt tamamlandıktan sonra geri dönüp ikisini yatay bir çizgiyle ayırarak tirenin altına, atlanan sözcük yazılır. Bu envanteri uygulamada standart bir uygulamadır. Okuyucunun davranışı kaydedilir ve kayıt tamamlandıktan sonra kaydedilen her bir metinden sapmanın altındaki ilgili sözcükleri eklemek için geri dönülür. Atlama içeren bir Yanlış Analizi Envanteri aşağıdaki gibi tutulmalıdır.

METİN: Eskiden kırmızı bir traktörü

olan neşeli bir çiftçi vardı.

OKUYUCU: Kırmızı bir traktörü - ✓ ✓ ✓

neşeli bir çiftçi vardı. - ✓ ✓ ✓ ✓

Yanlış Analizi Envanteri uygulamayı öğrenirken eksik sözcüğü eklemek için sonuna kadar beklemek önemlidir. Yanlış Analizi Envanteri'ne bu son dokunuşları yapmak sadece bir dakika sürer. Eğer Yanlış Analizi Envanteri'ni tutan öğretmen, bunu okuma esnasında yapmayı denerse okumayla ilgili diğer bir sürü ayrıntıyı kaçırmaz. Öğretmen, okuma akıcı hâle geldiğinde bu son dokunuşları ayaküstü ekleyebilir. Ancak başlangıç için bunu iki adımda yaparsa metodu daha kolay öğrenir.

1.7.5.5. Değiştirilen Sözcükler

Okumayı yeni öğrenenler genellikle sayfadaki bir sözcüğü farklı bir sözcükle değiştirirler. Bu gerçekleştiğinde okuyucunun söylediği sözcük not edilmeli ve sonra metindeki kelime yazılmalıdır. Örneğin;

METİN: Ali iyi bir çocuktur. ✓ hoş ✓ ✓

OKUYUCU: Ali hoş bir çocuktur. iyi

Bu iki kelime değiştirilse de anlamın kaybolmadığı ve değişimin yazarın sözcüklerinin baskı özelliklerinin bazılarını yansıttığı fark edilmelidir. Okuyucu, anlaşılır olmak ve gördüğünün okuduğu ile eşleşmesi için uğraşmaktadır.

1.7.5.6. Eklenen Sözcükler

Çocuklar bazen metinde olmayan kelimeleri de okumaya ekler. Kelime değiştirmelerinin kaydedildiği gibi bunun da kaydedilmesi gerekir. Metinde okunanla eşleşen bir kelime olmadığını belirtmek için eklenen kelimenin altına tire konulmalıdır. Ekleme örneği aşağıdaki gibi olmaktadır.

METİN: Dükânlara gittim.

doğru

OKUYUCU: Dükânlara doğru gittim.

√ - √

1.7.5.7. Kendini Düzeltmeler

Çoğu zaman okumada hata yapıldığında o hatayı düzeltmek için durulur. Bu doğru bir davranıştır çünkü bu, birtakım ipuçlarının diğerleriyle karşılaştırdığının kanıtıdır. Okuyucular bunu yaptıklarında her zaman bir şeyler öğrenirler. Kendini düzeltmeler, KD harfleri kullanılarak kaydedilir.

METİN: Bir zamanlar bir ejderha yaşardı.

OKUYUCU: Bir zamanlar bir ejderha vardı (duraksama) yaşardı.

ENVANTER: √ √ √ √ vardı (KD)

yaşardı

Bu örneği analiz etmek gerekirse okuyucu, cümle yapısı (sözdizim, sentaks) bilgisini kullanmış veya diğer hikâyelerden ulaştığı tahminle “vardı”nın “bir zamanlar”dan sonra geldiğini düşünmüş olabilir. Ancak, gözleri gerçek sözcükle karşılaştığında tahminine uyan harfleri görmedi. *V-a-r-d-ı* harflerinin yerine *y-a-ş-a-r-d-ı* harflerini gördü. Bu yeni bilgi ışığında kendini düzeltti. Bu sağlıklı bir okumanın göstergesidir. Okuyucu, neyin geleceğini tahmin etme konusunda etkindi fakat aynı zamanda metnin doğru okunması açısından endişe taşımaktaydı. Buna baskıdan kendini düzeltme denir. Kendini düzeltmeler her zaman bu şekilde gerçekleşmez. Bazen anlamdaki uyuşmazlıklar doğrulamayı tetikler.

Kendini düzeltmeleri kaydetmek farklı kaydediciler arasında birçok anlaşmazlığın başladığı noktadır. Bir şeyi kendini düzeltme olarak kaydetmek için göremediğimiz bir zihinsel aktiviteyi çıkarsamamız ve böylelikle bize yardım etmeleri için ses kıvrılmaları gibi ipuçlarına güvenmemiz gerekir. Okuyucunun bir kelimeyi anlayıp

anlamadığı, gerçekte hata yapıp yapmadığı ve geri dönüp bu hatayı düzeltip düzeltmediği konusunda karara varmak şarttır. Bu tür durumlar genellikle kendini düzeltme içerisinde gerçekleşir ve bu yüzden yorumlanmaları dikkat gerektirir. Zaman geçtikçe bu konuda daha fazla alıştırmaya fırsatımız olur.

Kendini düzeltmelerin yorumlanmasını zorlaştıran başka şeyler de vardır. İlk olarak bütün kendini düzeltmeler sesli yapılmaz. Okuyucular tecrübe kazandıkça hatalarını sessizce düzeltirler. İkincisi, bazı büyük okuyucular “ile”yi “ve”yle değiştirmek gibi göreceli olarak önemsiz hatalarla çok ilgilidirler. Bu tür bir hata başlangıç düzeyindeki okuyucuların öğrenmesi için iyi bir yer olabilir, ancak daha tecrübeli okuyucular için artık iyi bir şey olmanın ötesinde okuyucuyu gereksiz bir şekilde yavaşlatır ve büyük resimden (metnin bütününden) uzaklaşmasına neden olur.

1.7.5.8. Tekrarlar

Bazen okuyucular bir kelimeyi, cümleyi veya metnin başka dilimini okuduktan sonra geri dönüp tekrar okumak için çeşitli nedenleri olabilir. Yeniden okumak isteyebilirler çünkü ilk okumalarının bir şey ifade etmediğini düşünebilir, yazarın söylediklerinden hoşlanmış olabilir, zor bir kelimeyi anlamak istiyor olabilir veya cümlede birkaç zor sözcük varsa daha akıcı okumak için yeniden okumak isteyebilirler. Tekrarlar örnekteki gibi T harfi ve bir çizgi ile gösterilir.

METİN: Örümcek sineği yakaladı
ve üstesinden geldi.

OKUYUCU: Örümcek sineği yakaladı yakaladı √ √ √ T
örümcek sineği yakaladı T
ve üstesinden üstesinden üstesinden geldi. √ √ T² √

Bu örnekte de gösterildiği gibi birden fazla tekrarı göstermek amacıyla rakamsal bir üst simge kullanılır. Ayrıca metindeki bir kelimenin veya daha geniş kelime gruplarının tekrarını göstermek için işaretlemenin nasıl kullanıldığına dikkat edilmelidir.

1.7.5.9. Problem Çözme

Bir okuyucu bir sözcüğü hemen tanıyamazsa çeşitli girişimlerde bulunarak onu anlamaya çalışacaktır. Bu girişimler genelde okumayı yeni öğrenenler tarafından sesli olarak yapılır. Bu girişimler kaydedilmelidir çünkü kelimeleri anlamak için okuyucuların kullandıkları taktikler hakkında bilgi sunarlar.

METİN : Suda yüzen insanları görebiliyordu.

OKUYUCU 1: Suda yüzen insanları gö/gör/göre/görebiliyordu.

OKUYUCU 2: Suda yüzen insanları biliyordu – görebiliyordu.

OKUYUCU 3: Suda yüzen insanları gör/göre/görebil/görebiliyordu.

OKUYUCU 4: Suda yüze insanları görüyordu/görebiliyordu.

Problem çözmenin tek bir örneği bile Yanlış Analizi Envanteri tutan kişiye yararlı bir bilgi sağlar, fakat çeşitli örnek kalıpları daha güvenilir bilgiler verir. Öğrencilerin sözcükler üzerinde problem çözme becerileri dikey çizgiler kullanılarak kaydedilir.

METİN : Hepimiz fuara gittik.

OKUYUCU : Hepimiz f/far/fuar/fuara gittik. √ f/far/fuar/√ √
fuara

1.7.5.10. Müdahale

Yanlış Analizi Envanteri'ni uygulama sırasında genellikle okuyucuların birtakım şeyleri nasıl gerçekleştirdiklerini kaydedeceğiniz için okumaya olabildiğince az müdahale etmelisiniz. Ancak özellikle birbirini takip eden kayıtlarınız veya okuyucuyla iletişiminizin risk taşıdığı zamanlar gibi bazı durumlarda müdahale etmek uygun olabilir. Bazen çocuklar kafalarını karıştıran ve okumalarını engelleyen birtakım hatalar yaparlar. Bu gerçekleştiğinde ya birlikte okumayı ya da normal performanslarında oldukları şekliyle okumayı keserler. Bu durumda öğretmenin yapması gereken en mantıklı şey, çocukların izledikleri yola geri dönmelerine yardım etmek ve tekrar okumaları için onları teşvik ederek okumaya yeniden başlamalarını sağlamaktır. Genellikle “Neden yeniden denemiyorsun?” dersiniz ve onları cümlelerin, paragrafın, sayfanın veya diğer anlamlı parçanın başına yönlendirirsiniz. Eğer çocuklar problemi düzeltme konusunda başarılıysa bu, bizim bir onarım stratejisi geliştirmiş olduğumuzu gösterir ve çocukların sonraki okumaları stratejik destek verildiğinde ne yapabileceklerini ortaya koymaktadır.

Sonraki yorumlarımızda bu durumların analizinin yapılabilmesi için müdahalelerin kaydedilmesi gerekmektedir. Teşvik edilmiş bir yeniden okuma TD (tekrar dene) harfleriyle basit bir şekilde kaydedilebilir.

METİN: Bir zamanlar yaşlı bir adam
küçük bir turp ekti.
Küçük turba dedi ki,
“Büyü küçük turp!”

OKUYUCU: Bir zamanlar ya/yas/yaşla? bir adam √ √ ya/yas/yaşla? √ √] TD
küçük bir tü/türp/turüp-turp ekti. √ √ tü/türp/turüp/√ √

[Burayı tekrar dene]

Bir zamanlar yaşla/yaşlı bir adam √ √ yaşla/√ √ √
küçük bir turp ekti. √ √ √ √
Küçük turba dedi ki, √ √ √ √
“Büyü küçük turp!” √ √ √

Tekrar edilen bütün kısmın paranteze alındığına ve tekrar denenmesi için TD şeklinde işaretlendiğine bakıldığında bu kayıt temel olarak şunu anlatır: “Bu kısım okuyucunun tipik okuması değil, bu yüzden bu kısım üzerinde okuyucuya tekrar okuma yaptırdım.”

1.7.5.11. Diğer Gözlemler

Başka tür okuma alışkanlıkları farklı çocuklar için önemli olabilir. Örneğin; duraklamalar U şeklinde kaydedilebilir. Bazı çocuklar sessizce çözümlenme ve duraklamalar yapsa bile çeşitli stratejiler kullandığı belli olmayan bir çocuğu temsil ettiğinden duraklamalar çok fazla bilgi vermez.

“Tekrar Dene”yle birlikte öğretmen yardımının kural hâline getirilmesi faydalı olabilir. Örneğin; bir çocuk için, “Burada hangi sözcüğün kullanımı daha doğru bir kullanım olurdu?” veya “Bu şekilde başlayan başka bir sözcük biliyor musun?” diye sorulabilir ve bu tür destek içi bir kural geliştirilebilir. Ancak Yanlış Analizi Envanteri kaydedilirken çocuğun bağımsız bir şekilde ne yapabildiği görmek istenir. Bu yüzden yardımın gerekmeyeceği bir kitap seçip çocuğa tanıtmış olmak gerekir. Ne

kadar çok müdahale edilirse kayıt o kadar az güvenilir hâle gelir. Genelde düzensizlikleri kaydederek ve sonraki yorumlar için ek içerik sağlayarak çocuğun neyi okuduğuyla ilgili not almak daha çok yardımcı olur. Eğitim açısından Yanlış Analizi Envanteri'nin amacı şu iki soruyu cevaplamaktır:

- Kayıt okuyucunun bir şey ifade etmek istediğini gösteriyor mu?
- Okunan metnin anlamlandırılabilmesi için ne tür stratejiler ve bilgi kaynakları kullanılmaktadır?

1.7.5.12. Yanlış Analizi Envanteri'nin Yorumlanması

Bu bölüm, okuma kayıtlarının yorumlanmasıyla ilgilidir. Yorumlama kısmının başladığı yer olan bu bölümde, öğretmen Yanlış Analizi Envanteri tutarken de yorum yapabilir. Öğretmen hangi davranışların kaydedileceğine (örneğin tereddütleri değil tekrarları), okuyucunun kendini düzeltip düzeltmediğine veya sadece bir kelimeyi çözümleyip çözümleyemediğine karar verir.

1.7.5.13. Hata Oranı

Hangi kayıt sistemini kullanırlarsa kullansınlar öğretmenler öğrencinin ne yaptığını değerlendirmek ister. Kitap seçimini öğretmenin veya öğrencinin kendisi yapsa da yapmasa da öğretmenler genellikle öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri okuma materyallerini okuduklarından emin olmak isterler.

Yanlış Analizi Envanteri'nde dikkat edilmesi gereken ilk şey hata oranıdır yani yanlış okunan sözcüklerin oranıdır. Hata oranı yanlış okunan sözcüklerin metnin tümündeki sözcüklere oranıdır. Bu; metnin çocuk için zor olup olmadığını test etmede uygun bir yöntemdir fakat birkaç nedenden dolayı istenilen sonucu vermeyebilir. Aslında bu tartışmalar iki sebepten dolayı yersizdir. Birincisi, bütün hatalar eşit şartlarda oluşmaz. Bazıları metin zorluğunu belirtirken bazıları belirtmez. Çoğu kez *amacıyla*'yı kullanmak yerine *sebebiyle*'yi kullanmak, *söyledi* yerine *bağırıldı* demek ve bunun gibi pek çok değiştirme *jeton* yerine *beton* veya *karton* demek gibi bir değiştirmeyle aynı değildir. Kendini düzeltmeler ciddi bir zihinsel çaba gerektirir ve okumayı önemli ölçüde bozabilir veya bozmayabilir. Tereddütler artan zihinsel çabanın göstergesi olabilir. İkincisi, bazı çocuklar diğerlerine kıyasla farklı tür kelime düzeyi hataları için yüksek risk oluşturur. Bazı çocukların okuma süreçleri yirmide bir hata oranına ulaştığında birbirinden ayrılır. Diğer çocuklar okudukları materyali sekizde bir hata oranıyla okusalar bile sağlıklı

bir okuma süreci göstererek rahat hissediyormuş gibi görünürler. Burada üstesinden gelinebilen hata oranında gelişimsel farklılıklar olduğu görülür.

Eğer dikkatli kullanılırsa hata oranı kötü bir zorluk göstergesi olmaktan çıkar. Clay'in (1993) bu konudaki görüşü şöyledir: "Yirmide bir hata oranı metnin bağımsız olarak okunması için genellikle kolay olduğunu gösterir. O bunu kolay metin olarak adlandırır. Onda birden yüksek hata oranıyla okunan bir metnin *zor metin* olduğu düşünülür. Yirmide bir veya onda bir arasındaki hata oranı ise öğrencinin yardım almadan başarabileceği eşiktir. Bu genelde *eğitsel düzey metni* olarak adlandırılır." Johnston (2000), Clay'in (1993) *eğitsel düzey metni* kavramı yerine *öğrenme metni* kavramını kullanmayı tercih eder.

Metin "öğrenme düzeyinde" olduğunda Yanlış Analizi Envanteri, daha doğru sonuçlar vermektedir çünkü bu tür metinler içinde anlamı bozacak yeterli sayıda hata bulunmaz. Buna rağmen metin yeterince zordur ve okuyucu tarafından kullanılan stratejiler basittir ve kaydedilebilir.

Kelimeleri saymak kolaydır fakat hatalar daha az belirgindir. Araştırmacılar neyin hata sayılacağı konusunda uzlaşma sağlayamamaktadır. Bu da çeşitli sesli okuma testlerinin var olmasına neden olmaktadır. Çizelge 1.2'de hataları belirleme konusunda araştırmacılar arasındaki farklılıklar gösterilmektedir. Bu, bir şekilde hata olarak neyi saydığımıza bağlıdır. Hataları belirlerken tekrarları, zor çözülen kelimeleri ve kendini düzeltmeleri saymak pek doğru olmaz. Ancak zorluk göstergelerini sayıyorsak ki bu hataları saymanın başlıca nedenidir, onları saymayı hatta geniş çaptaki tereddütleri saymayı tartışmak daha kolaydır. Ne yazık ki bunu yapmanın mantıklı bir formülü bulunmamaktadır. Atlama uzun bir tereddüt kadar ciddi midir? Değiştirme ekleme kadar önemli midir? *Doku*'yu *koku*'yla değiştirmek *için'i* başka bir şeyle değiştirmeye benzer mi? Johnston (2000), duruma bir çözüm üretmediği gibi, birçok durumda bunun gerekli olduğunu da düşünmemektedir. Ona göre, bilgimiz belirli bir durumda hata belirleme metodumuzun başarısız olduğunu gösterdiğinde hata sayma için tutarlı bir metot ve mantıklı bir açıklama yapmak yeterli olacaktır. Hata saymanın tutarlı bir metodu niteliksel değişikliklere dikkat ederken belirli karşılaştırmalar yapmamızı sağlar.

Çizelge 1.2: Çeşitli Tanı Testi Yazarları Tarafından Hata Olarak Sayılan Sesli Okuma Davranışları

Davranış	Gray	Gates	Durrell	Gilmore	Spache	Clay
Bir ses ve (veya) kelimenin atlanması	X	x	x	x	x	x
Bir ses ve (veya) kelimenin eklenmesi	X	x	x	x	x	x
Değiştirme veya yanlış telaffuz	X	x	x	x	x	x
Tekrar	X	x	x	x	x	
Kendini düzeltme	X		x	x	x	
Yardım edilen kelimeler	X	x	x	x	x	x
Tereddüt		x	x	x		
Göz ardı edilen imla	X		x	x		

Johnston (2000), kitabında Clay'in (1993) sesli okuma davranışlarının kayıt metodunu kullandığı için birçok düzenlemeyle onun hata sayma metodunu da kullanmıştır. Aşağıda bunun ana hatları yer almaktadır:

- Atlamaların her biri hata sayılır.
- Eklemelerin her biri hata sayılır.
- Tekrarlanarak yanlış okunan bir kelime eğer özel isim değilse her defasında hata sayılır. Özel isimler sadece bir kez hata sayılır. Örneğin çocuk *gol*'ü sürekli *göl* diye okuyorsa bu her defasında hata sayılır. Ancak *Hasan*'ı sürekli yanlış okuyorsa bu sadece bir kez hata sayılır.
- Çocuğun lehçesinden dolayı yanlış okunan kelimeler hata olarak sayılmaz. (Örneğin *gelmek* kelimesini Azeri Türkçesinde *galmak* diye okumak.)
- Kendiliğinden düzeltilen kelimeler hata sayılmaz.
- Eğer bir (veya iki) sayfa atlanıyorsa sayfadaki tüm kelimeler hata olarak sayılmaz, bu tek bir hata olarak sayılır. Fakat bir satır atlanıyorsa satırdaki her bir kelime hata olarak sayılır.
- Çocuğa kelimeyi söylediğiniz müdahaleler hata olarak sayılır.
- "Tekrar Dene"li müdahaleler hata sayılır. Parantezli kısımdaki diğer hatalar sayılmaz. Bu bölüm ikinci kez okunduğunda yapılan hatalar sayılır.
- Bir kısmı kaydetmek için çeşitli yollar varsa hata kalıbı olarak öğretmenin yorumuna uyan hata kalıbı seçilir (veya çocuğun bunu açıklamasına uyan kalıp seçilir). Bu mümkün değilse en az hata sayımı sağlayan seçilmelidir.

- Bazen bir satır içerisinde o satırda yer alan kelimelerin sayısından daha fazla hatayla karşılaşılır, fakat herhangi bir sayfada yer alan kelimelerden fazla hata sayılmamalıdır. Genellikle bu durumda okuyucu aklından veya resimlerden kendi metnini üretir ve o zaman sürekli kayda devam etmenin anlamı kalmaz. Resim ve hikâye eşleşmesini, oluşturulan hikâyenin niteliğini ve çocuğun baskı hakkında ortaya koyduğu kavramları basitçe not etmek gerekir (Clay, 1993).

Hata oranını hesaplamak için hata sayısını metindeki toplam kelime sayısına bölmek ve sonucu 100 ile çarpmak gerekir. Örneğin çocuk 192 kelimelik bir metinde 15 tane hata yaptıysa hata oranı; 15 bölü 192 çarpı 100'e eşittir, yani hata oranı yüzde 8'dir.

$$\begin{aligned}
 \text{Hata Oranı} &= \frac{\text{Hata Sayısı} \times 100}{\text{Kelime Sayısı}} \\
 &= \frac{15 \times 100}{192} \\
 &= 8
 \end{aligned}$$

Doğruluk, kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzdenin çıkarılmasıdır. Bu durumda; %100 – %8 = %92 doğruluk elde edilir.

1.7.5.14. Kendini Düzeltme

Kendini düzeltme çok önemli bir davranıştır. Eğer çocuklar kendi hatalarını düzeltemiyorlarsa hatalarından hiçbir şey öğrenemezler. Metni anlamama riski taşırlar ve hatta bazı kelimeleri otomatik olarak yanlış tanıma noktasına gelebilirler. Kendilerini düzeltiyorlarsa okuma yazma gerektiren bir durumda az bir yardımla kendilerine okuma öğretme şansları vardır. Bu yüzden çocukların ne sıklıkla hatalarını düzelttiklerini ölçmek yararlı olabilir. Kendini düzeltme oranı, önceden yapılan hataların sayısına bağlı olarak okuyucunun hatalarını düzelttiği zamanların oranıdır.

Kendini düzeltme oranı, metnin zorluğuna bağlı olarak okuyucuların kendilerinde mevcut olan bilgi kaynaklarını kullanma ve gözlemlene gücünü gösterir. Bu oran, çok iyi bir gösterge değildir çünkü bazı okuyucular kendi okumaları gözlemleyecek, problemi bulacak ama açık bir şekilde düzeltmeyeceklerdir. Kendini düzeltmeler; okuyucunun farklı bilgi kaynaklarını karşılaştırdığının, onları çelişkili bulduğunun ve bu çelişkiyi düzeltmek için bir şeyler yaptığının kanıtıdır.

Metin okuyucular için çok kolay olduğunda okuyucular bazı şeyleri ilk defasında doğru anlamak için bütün bilgi kaynaklarını kullanacaklardır. Ancak, metinler zorlaşmaya başladıkça ilk olarak herhangi bir bilgi kaynağından vazgeçmeye meyiledecek ve kontrol olarak göz ardı edileni kullanacaklardır. Metinler çok daha zorlaştığındaysa normal şartlar altında kullanabildikleri bilgi kaynağını tamamen ihmal edeceklerdir. Bu sebeple çok zor bir metni okurken kaydedilen Yanlış Analizi Envanteri, oldukça yanıltıcı olabilir ve stratejilerin nasıl bozulduğunun yanı sıra okuyucunun stratejilerinin önemine ilişkin nispeten daha az şey ifade edebilir.

1.7.5.15. Tahmin

Tahmin etkili okumanın merkezindedir çünkü buldukları bağlamı bilmeden harfleri ve sözcükleri yorumlamak zordur. Bu karışıklık kısmen tahminde bulunmanın etkili okumanın önemli bir parçası olmasından kaynaklanmaktadır. Sesli okuma hataları çocukların tahminde bulunup bulunmadıkları hakkında bilgi verir. Tahmin anlamın veya kalıpların geleceğe uzantısıdır. Yaptığınız çıkarımların doğruluğu için belirli bir hata türünün çeşitli örneklerini bilmeniz fayda sağlar. Bazen kesin bir şekilde tahmin sonucunu ortaya çıkaracak bir hata örneği görürsünüz, akla yatkın bir biçimde kesinlikle çocuğun okuma esnasında tahminde bulunduğunu söyleyebilirsiniz. Sosyal hayatımızı, başkalarıyla sohbet ederken ne söyleneceği, araç kullanırken trafikte neler olacağı gibi şeyleri tahmin etmekle geçirse de çocuğun okuma yaparken tahminde bulunduğunu da söyleyebilmek önemlidir çünkü bu, çocuğun belli bir düzeyde metni anlayabildiğini göstermektedir. Tahmin, sayfadaki harflere veya sonradan gelen sözcüklere uymasa da çocuk, bu noktada anlam ifade eden bazı sözcükler üretir. Başka bir deyişle, bağlam içerisinde anlam ifade eden değiştirmeler genellikle çocuğun tahminde bulunduğunu gösterir. Örneğin; çocuk zorlandığı bir kelimeyle karşılaşırsa, duraklarsa veya o noktada anlam ifade eden ve baskıya uyan bir sözcük söylese bu, onun bir şeyler ifade etmeye ve işaretleri birleştirmeye çalıştığını gösterir ancak tahminde bulunduğu anlamına gelmez. Tahmin bu noktaya gelmeden yapılır, sonrasında yapılmaz.

1.7.5.16. Bilgi Kullanım Dengesi ve Metodu

Johnston (2000), çocukların sesli okumalarını incelerken çoğunlukla kullandıkları bilgiyle ve bu bilgiyi nasıl kullandıklarıyla ilgilenmiştir. Onlar için çok kolay veya çok zor olmayan bir kitap için dillerinde veya sayfada yer alan bilgiyi esnek ve aktif bir

biçimde kullanıp kullanamadıklarını bilmek ister. Okudukları şeyin biraz ötesine geçmek için uğraşıp uğraşmadıklarını ve bir bilgiyi diğeriyle karşılaştırıp karşılaştırmadıklarını öğrenmek ister. Bazı zamanlarda problem ortaya çıkar. Örneğin; diğeri bir kuralı göz ardı ederek bir kurala güvenebilirler veya dil bilgilerine, tecrübelerine bakmaksızın alfabetik sistem bilgisine güvenebilirler. Aşağıdaki gibi bir sesli okuma gerçekleşebilir:

METİN: Kardeşim benimle gelmiyor, bu yüzden kendim gideceğim.

OKUYUCU: Kardeşim *benle gelmiyo*, bu yüzden kendim *gidicem*.

Bu tür bir örneğin muhtemel birkaç nedeni vardır. Okuyucular yeterli tecrübeye sahip olmayabilir, kendi dil kalıbı metninkinden çok farklıdır veya kitap dilini öğrenmemişlerdir. Kendi bilgi ve dillerinin ilişkisi ve doğruluğundan şüphe duyabilirler. Okuma talimatının yorumlanması okumanın bir şey ifade etmeyle bir ilgisi olmadığı konusunda onları ikna etmiş olabilir. Nedeni ne olursa olsun, daha önce kullandıklarıyla bağlantılı olarak diğeri bilgi kaynaklarını kullanmaları için okuyucular ikna edilmeye çalışılmalıdır. Aynı zamanda, sınıftaki bir şeyin problem oluşturup oluşturmadığıyla da kesinlikle ilgilenilmelidir. Örneğin; bu tip okuyucuların sınıfta okudukları kitap çok zorsa hata oranları metni anlamalarını imkânsız hâle getirebilir.

Aynı şekilde zıt yönde bilgi kullanımında dengesizliklerle karşılaşılabilir. Bazı çocuklar kendi bilgi ve dil kalıplarına çok fazla güvenirler ve sayfada yazılanları bir şekilde göz ardı ederler. Örneğin;

METİN: Bahçede öğretmenler, öğrenciler ve yakınları var.

OKUYUCU: Bahçede öğretmenler var, yakınlar var ve öğrenciler var.

Okuyucuların kendi bilgilerini kullanarak anlam oluşturmalarının gerektiği doğrudur. Bazı okuma durumları (roman okuma gibi) yazarın kullandığı kelimelerin harfi harfine kullanılmasını gerektirmez. Ancak başka tür okumalar (pahalı veya tehlikeli makineleri çalıştırma talimatlarını okuma gibi) yazarın kullandığı kelimelere son derece dikkat edilmesini gerektirir. Bu tür okuyucular genelde tahminde bulunurlar ancak tahminlerini doğrulamazlar. Baskı gelenekleri veya alfabetik ilişkiler bilgisinden yoksun olabilirler veya böyle bir bilgiye sahiptirler ama kullanmayı beceremezler.

Çocukların belirli durumlarda kısa zaman dilimleri için bir işaret kaynağına veya başka bir kaynağa fazla dikkat etmeleri alışılmış bir durumdur ve harf-ses ilişkilerini yeni anlamaya başlayan çocuklar için okurken anlamı kaybedecek noktaya varana kadar bile bu ilişkilere fazla dikkat etmek genel bir durumdur. Böyle zamanlardaki okuma performansı önemli ölçüde geliştirilir. Benzer bir şekilde, fazla tahminde bulunan çocuklar metni parmakla takip etmeleri istendiğinde daha iyi performans gösterirler. Okuyucuların bilgi kaynaklarını dengeli bir şekilde kullanmaları gerekse de anlamı çözerken bilgiyi aynı zamanda esnek ve stratejik bir şekilde kullanmalıdırlar. “Bir strateji işe yaramazsa diğer stratejiler kullanılıyor mu? Stratejiler etkili mi?” Bunlar Yanlış Analizi Envanteri hakkında sorulması gereken önemli sorulardır. Örneğin; cümleleri, cümlelerin kısımlarını veya paragrafları yeniden okuyan çocuklar görülebilir. Bu etkili bir strateji olabilir ancak bilinmedik kelimeleri anlamak için başlıca kullanılan bir metotsa etkili olmaz. Cümlenin başından itibaren yeniden okumanın daha iyi bağlamsal destek sağladığı bir durumda, bir kelimeyi anlamak için cümlenin parçalarını tekrarlayarak yeniden okuma yapan çocuklar gözlemlenebilir. Bazen problemli kelimelerin ilk okunuşundan hemen sonra vazgeçen çocukların olduğu da görülebilir. Okuyucular, çabalarını doğru bir biçimde anlam oluşturmaya yönlendirirlerse stratejilerinin ve bilgi kaynaklarının kullanımı en etkili hâle gelebilmektedir. Bunun dışında etkili okuma stratejilerini neyin oluşturduğuna yönelik yönlendirici ilkeler bulunmamaktadır.

Yanlış Analizi Envanteri’ni bu şekilde incelemek okuyucuların ne tür göstergeleri (ipuçlarını) –anlamsal (A), söz dizimsel (S) ve görsel ipuçları (G)– kullandıklarını görmek için her baskıdan sapmayı incelemeyi sağlar. Yanlış Analizi Envanteri’ni bu şekilde incelemek mevcut ipuçlarını okuyucunun kullanışı hakkındaki ön bilgi edinmeyi ve sonrasında bu kalıplardaki değişiklikleri bir bakışta görmeyi sağlar.

Göstergeler (ipuçları veya işaretler) hem bir kelimeyi tanımak hem de bir hatayı düzeltmek için kullanılabilir. Örneğin; okuyucu tahminde bulunabilir ve sonra baskı üzerinde kendini düzeltebilir. Bu ilk önce kelimeyi görsel ipuçlarından tanıyıp sonra kendini düzeltmeden farklıdır, çünkü bir şey ifade etmez.

1.7.5.17. Bazı Uyarılar

Çocukların genel olarak okumalarının yansımaları bir kenara bırakılacak olunursa Yanlış Analizi Envanteri, çocukların sesli okumalarının mükemmel yansımaları değildir. Ancak değişikliği belgelendirebilecek ve eğitimi yönlendirebilecek son derece yararlı bilgiler verir. Ne okuduklarını anlama konusunda çocukların durumuna ilişkin dolaylı kanıt sağlar. Tek başına kendini düzeltmedeki artışlar, karşılaştırılabilir bir hata oranı verildiğinde daha yüksek bir anlama derecesini gösterir. Ancak daha tutarlı yeterlik göstergeleri farklı sesli okuma davranışları eklenerek oluşturulabilir.

Zaman içerisinde gerçekleşen değişimden bahsederken okuyucunun gösterge (ipucu) kullanımı ve birleştirmesine, strateji kullanımının çeşitliliği ve esnekliğine, akıcılığa, kitabın zorluğuna, ifadeye ve güvene bakılabilir. Bunlardan bazıları kendi başına Yanlış Analizi Envanteri'nde tutulmaz ancak kayıttaki önemli dipnotlar olabilir. Örneğin, akıcılıktan parmakla göstermeye (çocuklar okuma yaparken her kelimeyi parmakla işaret ettiklerinde) ve sesle ayırt etmeye (çocuklar parmaklarını kullanmayıp her kelimeyi parmakla gösteriyormuş gibi sesli sesli ayırırken) kadar çeşitlilik gösterebilir. İfade de üzerinde durulması gereken bir alandır, okuma esnasında ve sonrasında yapılan yorumlar gibi okuyucunun ifade ettiği şeyin göstergesidir. Bağlamı tanımlayan dipnotlar (ek açıklamalar) da belirli bir okumayı anlama ve zaman içerisinde kayıtları karşılaştırmak için önemlidir. Örneğin; onuncu kez okuma, kitapla yüz yüze geldiğindeki ilk okumanın aynısı değildir.

Başlangıç düzeyindeki bazı okuyucular özellikle öğretmenin kayıt tuttuğunu duyduklarında kayıtlara biraz sinirlenebilirler. Örneğin; öğretmen tahta sıranın üstünde bir parça kâğıt üzerinde kurşun kalem kullanıyorsa kontrol işareti ve başka kayıtlar arasındaki farkı duymak genelde kolay olur. Eğer öğrenci gerginse ve özdenetimden ziyade tutulan kaydın sesine odaklanmaya başladıysa özdenetim ortadan kalkar ve öğretmenin kalemini denetlemeyle yer değiştirir. Eğer öğretmen kayıtları tartışıp paylaşırsa endişe duyan öğrencilere yardım edilebilir, ancak kurşun kalem ve tek bir kâğıt yerine tükenmez kalem ve kâğıt destesi kullanarak problemi azaltabilir (Johnston, 2000, s. 1-41).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla okuduğunu anlama becerisi, okuma güçlüğü ve Yanlış Analizi Envanteri ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır. Her bir alt başlıkta okuduğunu anlama becerisi, okuma güçlüğü ve Yanlış Analizi Envanteri ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların genel bir görünümüne yer verilmektedir. Ayrıntılı bilgileri verilen araştırmaların ise amacı, örnekleme ve bulguları sunulmaktadır.

2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi İle İlgili Çalışmalar

Okuma, gerek ulusal gerekse uluslararası pek çok araştırmacının yapıldığı son derece geniş bir öğrenme alanıdır. Ülkemizde de okuma ve okuduğunu anlama ile bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar genellikle nitel araştırmalar olup bazı nicel araştırmalara da rastlanmaktadır. İlköğretim birinci kademe özellikle de ikinci ve üçüncü sınıf düzeyi üzerinde yoğunlaşan bu araştırmalar, okuma ve anlama problemlerinin giderilmesini ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalardır. Dündar ve Akyol (2014) bir ilköğretim ikinci sınıf öğrencisiyle; Kaman ve Şahin (2013) üçüncü sınıf öğrencileriyle; Çayır ve Ulusoy (2014) ikinci sınıf öğrencileriyle; Ekiz ve diğerleri (2012) üç tane ikinci sınıf öğrencisiyle okuduğunu anlama üzerinde araştırmalar yapmıştır.

Dündar ve Akyol (2014) okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine yönelik bir örnek olay çalışması yapmıştır. Çalışmanın örneklemini hiçbir zihinsel ya da görsel problemi olmadığı hâlde okuma problemi yaşayan Ankara'nın Çankaya ilçesine bağlı bir ilkokulda bir ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde deneğin okuma hatalarının genel olarak motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespiti yapılmış ve deneğin okuma motivasyonu sağlandıktan sonra hataların ortadan kaldırılması için tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Süreç sonunda deneğin, okuma ve anlama problemleriyle ilgili olarak ön teste göre ciddi bir ilerleme gösterip endişe düzeyinden son test sonuçlarında öğretim düzeyine ulaşması araştırmacının önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Kaman ve Şahin (2013) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirmesine yönelik yaptıkları çalışmada okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma yönteminin etkililik düzeyine belirlemeyi

amaçlamışlardır. 2010-2011 öğretim yılında Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan ilköğretim okulları arasından seçilmiş sosyo-ekonomik düzeyleri eşit olan iki üçüncü sınıf şubesindeki öğrenciler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmanın ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirmede özellikle öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde, endişe düzeyinde olan öğrencilere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çayır ve Ulusoy'un (2014) Akıcılığı Geliştirme Programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları bu çalışmanın örneklemini Ankara ili Pursaklar ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun ikinci sınıfında öğrenimlerine devam eden 36 öğrenci oluşturmaktadır. Süreç sonunda Akıcılığı Geliştirme Programının uygulandığı öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarında azalmaların görülmesi, öğrencilerin okuma hızlarının artması ve prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olması araştırmanın öne çıkan bulguları arasındadır.

Ekiz ve diğerleri (2012) "Aksiyon Araştırması Aracılığıyla Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi" üzerine bir araştırma yapmıştır. Okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerinin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinden TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi kullanılmış ve bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kars iline bağlı bir ilköğretim okula devam eden üç öğrenci, olasılık dışı örnekleme kapsamında tipik durum örnekleme yöntemiyle örnekleme alınmıştır. Araştırmanın sonunda TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi'nin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çalışmanın başında hem kelime tanıma düzeyi hem de anlama düzeyi bakımından endişe düzeyinde olmalarına rağmen çalışma sonunda kelime tanıma düzeyinin serbest düzeye kadar yükselmesi ve anlama düzeyinin de öğretim düzeyine yükselmesi araştırmanın dikkat çeken bulgularıdır.

2.2. Okuma Güçlüğü İle İlgili Çalışmalar

Öğrencilerin okuma güçlüklerini ortadan kaldırmak amacıyla ulusal ve uluslararası pek çok araştırma yapılmıştır. Ulusal düzeyde yapılmış araştırmalar incelendiğinde bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel herhangi bir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma alanındaki yetersizliklerinin ortadan kaldırılmasını amaçlayan çalışmalar yapıldığı göze çarpmaktadır.

Dağ (2010), okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımının katkısını incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, 2009-2010 öğretim yılının güz döneminde Sinop il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen A.B. adlı bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. A.B.'nin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise-Duraksama, Yönelme, Övme) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin katkısı incelenmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmede ve öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde hikâye edici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında yaptığı hataların sıklığı betimsel verilerle sunulmuştur. Uygulama sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişme gösterdiği görülmüştür.

Duran ve Sezgin (2012a) rehberli okuma yöntemi ile okuma güçlüğü'nün aşılabileceğini belirlemeyi amaçlayan bir durum çalışması yapmıştır. Çalışmanın örneklemini bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencinin sesli okuma hataları %33 oranında azalmış; kelime tanıma düzeyi %90'dan %97'ye, anlama düzeyi ise %23'ten %77'ye çıkmıştır. Sesli okuma becerisinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, rehberli okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Duran ve Sezgin (2012b) okuma güçlüğü ile ilgili bir başka çalışmada ise yankılayıcı okuma yöntemi ile okuma güçlüğü'nün aşılabileceğini belirlemeye çalışmıştır. Herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi olan bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulamanın

sonunda, rehberli okuma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmanın bulgularına benzer olarak öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten %85'e çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinde de önemli gelişmeler gözlenmiş olup uygulama öncesi ve sonrası veriler incelendiğinde, yankılayıcı okuma yönteminin uygulanmasının ardından; kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde belirgin derecede ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2010) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada "Kelime Kutusu Stratejisi" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"ni kullanarak okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar Merkez Hüseyin Sümer İlköğretim Okuluna devam eden bir beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular öğrencinin okuma ve anlama düzeyi "Endişe Düzeyi"nden "Öğretim Düzeyi"ne yükseldiğini ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler yaşandığını göstermektedir.

Uzunkol (2013) akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunları gidermek amacıyla okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrenci üzerinde bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinde kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri kullanarak öğrencinin okuma sürecinde sergilediği hataları belirlemek ve bu hataları gidermek amacıyla uygulamalar yapmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencinin okuma düzeyinin "endişe düzeyi"nden "öğretim düzeyi"ne yükseldiği görülmektedir.

Ekiz ve diğerleri (2011) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki eksiklerini ortadan kaldırmak amacıyla "Kelime Tekrar Tekniği" ve "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"ni kullanarak bunların okuma güçlüğüne olan etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2010-2011 bahar yarıyılında Kars ili merkeze bağlı Küçükkyusuf İlköğretim okuluna devam eden bir birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular "Kelime Tekrar Tekniği" ile "Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi"nin okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerisini geliştirmede etkili olduğunu açıkça göstermektedir. Öğrencinin okuma ve anlama düzeyi ön çalışmada "endişe düzeyi"nde iken 30

günlük çalışmanın sonunda yapılan son çalışmada ise okuma düzeyi “öğretim düzeyi”ne kadar yükselmiştir. Ayrıca öğrencinin okuma sırasında yaptığı hata sayısı, ön çalışmada 43 iken son çalışmada 15'e gerilemiştir. Kullanılan yöntemlerin okuma güçlüğü çeken öğrencinin okuma seviyesini yükseltmesi ve okuma alanında yaşadığı problemleri iyi bir oranda azaltması araştırmanın bir başka önemli bulgusudur.

Sidekli (2010) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi üzerine yaptığı çalışmanın verilerini 2006-2007 eğitim öğretim yılı bahar yarısında Ankara ili, Beypazarı ilçesi Faruk Kefelioğlu İlköğretim Okulu'nda devam eden dördüncü sınıfta öğrenim gören dört öğrenciden elde etmiştir. Sesli okuma anında, “Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, heceleri atlayarak okuma, kelimedeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, harf ekleme ve kelimeleri tekrar okuma” öğrencilerin temel okumadaki sık yaptığı hatalardır. Uygulanan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusundaki etkinlikler ile öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı ve öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin arttığı araştırmanın dikkat çeken bulgularıdır.

2.3. Yanlış Analizi Envanteri İle İlgili Çalışmalar

Yanlış Analizi Envanteri üzerine ulusal düzeyde yapılan araştırmalar iki başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklardan ilki “Yanlış Analizi Envanteri”nin bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalardır. Dündar ve Akyol (2014) okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine yönelik çalışmasında; Kaman ve Şahin (2013) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi üzerine yaptığı çalışmasında; Çayır ve Ulusoy (2014) akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; Duran ve Sezgin (2012a ve 2012b) rehberli okuma ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin akıcı okumaya etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarında; Yüksel (2010) okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmasında ve Uzunkol (2013) akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik çalışmasında “Yanlış Analizi Envanteri”ni bir veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Başlıklardan ikincisi ise “Yanlış Analizi Envanteri”nin eğitimin çeşitli

kademelerindeki öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde kullanıldığı araştırmalardır. Çalışmanın bu bölümünde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan “Yanlış Analizi Envanteri”nin ilköğretim öğrencilerinin okumasının değerlendirilmesinde kullanımı ile ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Dedeoğlu ve diğerleri (2010) Yanlış Analizi Envanteri’nin ilköğretim okulları birinci kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı üzerine gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin doğru okuma düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin ne tür anlamsal, söz dizimsel ve görsel hatalar yaptıklarını Yanlış Analizi Envanteri kullanarak tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri, Ankara ili Gölbaşı ilçesine bağlı birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim yapan üç ilköğretim okulundan toplam 8 öğrenciden elde edilmiştir. Toplanan veriler, Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak kelime tanıma, anlama düzeylerini belirleme ve yaptıkları hataların analizi olmak üzere üç açıdan değerlendirilmiştir. Kelime tanıma ve anlama düzeyleri açısından öğrenciler serbest okuma, öğretim ve endişe düzeyi olarak üç gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeyleri incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin serbest ve öğretim düzeylerinde, 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla öğretim düzeyinde ve 5. sınıf öğrencilerinin ise serbest düzeyde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin anlama düzeyleri incelendiğinde 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla endişe düzeyinde, 5. sınıf öğrencilerinin ise çoğunlukla öğretim düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. 1 ve 2. sınıf düzeylerinde öğrencilerin metinlerden anlam çıkarmada ciddi sorunlar yaşadığı araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır.

Özer ve Dedeoğlu (2014) Yanlış Analizi Envanteri’nin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımına yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma hataları ve bunların olası nedenlerini Yanlış Analizi Envanteri kullanarak incelemiştir. Çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet ilkokuluna devam eden 12 tane okumayı öğrenmiş 1. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri metinlere göre incelendiğinde, kolay metinlerde daha çok sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci, zor metinlerde ise daha az sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci vardır. Öğrencilerin anlama düzeyleri metinlere göre incelendiğinde zor metinlerde öğrencilerin anlama düzeyleri endişe düzeyinde çıkmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri karşılaştırıldığında genel olarak

öğrencilerin anlama düzeylerinin okuma düzeylerine göre daha geride olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptığı hatalar incelendiğinde ise en çok yanlış okuma, ekleme yapma ve atlayıp geçme türlerinde hata yaptıkları görülmektedir.

Ludlow (2001) bir okuma değerlendirme kriteri olarak “Yanlış Analizi Envanteri”nin kullanımı üzerinde yaptığı çalışmasında okuma gelişiminin değerlendirilmesinde güvenilirlik boyutunu ele almış ve bir birinci sınıf öğrencisinin okuma becerisinin Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak değerlendirilmesinde güvenilir bir sonuç elde etmek için kaç tane uygulayıcı ve okuma parçasının gerekli olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmanın örneklemini, öğretmen tavsiyesine dayalı ve çalışmaya katılmak için istekli çocukların oluşturduğu büyük bir öğrenci havuzundan seçilmiş 12 öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen bu 12 öğrencinin 4’ünün düşük okuma düzeyinde, 4’ünün orta okuma düzeyinde, 4’ünün ise ortalama okuma düzeyinin üzerinde olan öğrenci gruplarını temsil etmesine özen gösterilmiştir. Bu çalışmada toplanan verilerin yorumlanması göstermiştir ki bir tane okuma parçası ve bir uygulayıcı ile gerçekleştirilen Yanlış Analizi Envanteri güvenilir bir değerlendirme kriteri değildir. Birden fazla okuma parçası yine birden fazla uygulayıcı tarafından değerlendirildiğinde Yanlış Analizi Envanteri’nden elde edilen veriler daha güvenilir olmaktadır.

Emmanuelle (1997) “Yanlış Analizi Envanteri’nin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı” isimli çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin okumalarındaki gelişimin değerlendirilmesinde öğretmenlerin Yanlış Analizi Envanteri’ni nasıl kullanacaklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Temel beceri programında olan beş tane birinci sınıf öğrencisi bu niteliksel çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar Özet

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde hiçbir zihinsel ya da görsel problemi olmamasına rağmen okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilere uygulanan okuma stratejileri sonrasında, öğrencilerin genellikle okuma hatalarının azaldığı ve okuduğunu anlama problemlerinde ilerlemeler kaydedildiği anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin alt boyutları dikkate alınarak derinlemesine bir analiz yapıldığında araştırmalar öğrenciler üzerinde kullanılan tekrarlı okuma, akıcılığı geliştirme programı ve TiÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-

Örgütlenme-Değerlendirme) gibi okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Okuma güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmalar göz önüne alındığında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yürütülen uygulamalar sonucunda öğrencilerin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde belirgin düzeyde ilerlemeler olduğu görülmektedir. Araştırmaların bulgularına göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan rehberli okuma, yankılayıcı okuma, kelime kutusu, paragrafın önceden dinlenmesi, kelime tekrar, 3p, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma ve eşli okuma gibi yöntem, teknik ve stratejiler sonrasında öğrencilerin sesli okuma becerilerinde fark edilir derecede iyileşmeler yaşanmaktadır.

Yanlış Analizi Envanteri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Yanlış Analizi Envanteri'nin, öğrencilerin okuma düzeyleri, anlama düzeyleri ve okuma hataları hakkında ilköğretim birinci kademe özellikle de ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerine yararlı bilgiler sunduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin genel olarak alt sınıflarda endişe ve öğretim düzeyinde, üst sınıflarda ise serbest düzeyde oldukları tespit edilmektedir. Öğrenciler özellikle 1 ve 2. sınıf düzeylerinde metinlerden anlam çıkarmada zorlanırken sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin anlama düzeyleri de gelişmektedir. Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri karşılaştırıldığında genel olarak öğrencilerin anlama düzeylerinin okuma düzeylerine göre daha geride olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaptığı hatalar incelendiğinde ise en çok yanlış okuma, ekleme yapma ve atlayıp geçme türlerinde hata yaptıkları görülmektedir.

Yanlış Analizi Envanteri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yapılan araştırmaların birleştirilmiş sınıflarda veya birinci sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı ve ikinci sınıf öğrencilerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Oysaki ikinci sınıfın okuma becerilerinin kazandırılıp kazandırılmadığının tespit edilmesi açısından birinci sınıfın devamı olduğu bilinen bir gerçektir. Yapılan bu araştırma, birinci sınıfın ikinci döneminden itibaren edindikleri okuma becerilerinin ne kadarını devam ettirdiklerini ve okumalarını geliştirip geliştiremediklerini belirlemek amacıyla ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Eğitimcilerinin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin en önemli amaçlarından biri doğru ve akıcı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen bireyler yetiştirmektir. Bir birinci sınıf öğretmeni, öğrencilerinin hepsi okumayı öğrendiğinde kendini başarılı kabul eder. Yine veliler için birinci sınıftaki bir öğrencinin başarı kriteri, okumayı öğrenip öğrenemediğidir. Öğrencilerin okuma becerisini kazanması elbette çok önemlidir. Ancak iyi bir okuma becerisine sahip olma denildiğinde öğrencilerin okuma esnasında mümkün olduğu kadar az hata yapmaları ve sesli okuma prozodisine dikkat ederek okumaları kastedilir. Öğrenci hatalarını en aza indirmede öğretmenin rolü çok büyüktür. Çünkü okuma sırasında yapılan hataları önlemek ya da azaltmak öğretmenin, öğrenciler tarafından yapılan okuma hatalarını, zamanında gözlemleyip bu hataların nedenlerini incelemesi ve uygun yöntemleri kullanarak düzeltmesi ile mümkün olabilir. Zamanında yapılmayan düzeltmelerin öğrencilerin ileriki dönemlerinde tüm akademik başarısını etkileyeceği düşünüldüğünde öğrencilerin sesli okuma çalışmalarına ağırlık verilmesinin ve bu çalışmalar sırasında öğretmenin gördüğü hataları düzeltmesinin son derece önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Okuma sürecini insana özgü temel özelliklerden biri olarak niteleyen Akyol (2006b) okumadaki bireysel farklılıkları,

“İnsanlar yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır.” (s. 29)

şeklinde ortaya koymaktadır. İnsana özgü bu bireysel ve çevresel farklılıklar Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği gibi ancak buldukları doğal ortam içinde en iyi biçimde anlaşılabilir. Bu durumu Yıldırım ve Şimşek,

“İnsanların bireysel farklılıklarına ilişkin olguları araştırırken daha önceden kararlaştırılmış sınırlayıcı yöntemler yerine, insan davranışlarının doğasına uygun nitel yöntemlerin kullanılmasının daha uygun olacağı ortaya çıkmaktadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncü bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır.” (s. 39)

şeklinde ifade etmektedir.

Bu araştırma, öğrencilerin okuma performanslarını belirleme ve değerlendirme amacıyla “Yanlış Analizi Envanteri”nin kullanıldığı, durum çalışması (örnek olay) adı altında niteliksel bir çalışmadır. Durum çalışması desenleri içerisinde yer alan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılarak çalışma yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277). Yıldırım ve Şimşek (2011), bu tanımdan yola çıkarak durum çalışmasını, nasıl ve niçin sorularının cevaplarının arandığı, araştırmacının kontrolünün yetersiz olduğu bir olgu ya da olayı derinlemesine inceleme fırsatı sunan bir araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir.

Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre her araştırmanın bir araştırma deseni vardır ve araştırma deseninin temel işlevi toplanan veriler yardımıyla araştırma sorularına yanıt aramak ve araştırma sorularının dışında veri toplamaktan kaçınmaktır. Dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir. Bunlar: Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yin’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 290).

Bu araştırmanın durum çalışması deseni “iç içe geçmiş tek durum deseni”dir. Bu deseni Yıldırım ve Şimşek (2011),

“Tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olacaktır. Buradaki ayırım, bir durum çalışmasının ilgi durumu, bütüncül ve tek bir ünite olarak ele alınmasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir” (s. 291)

şeklinde ifade etmektedir.

Bu çalışmada incelenen durum, ilkökul öğrencilerinin okuma performanslarını belirleme ve değerlendirme amacıyla “Yanlış Analizi Envanteri”nin kullanılmasıdır.

Çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin Yanlış Analiz Envanteri ile ölçülen metinlerdeki okuma düzeyleri nedir?
2. Yanlış Analiz Envanteri ile okuma düzeyleri belirlenen öğrencilerin okuma düzeyleri öğretmenin görüşleriyle örtüşmekte midir?

3. Öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarının türleri nelerdir?
4. Öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarının olası nedenleri ve çözüm önerileri nelerdir?

3.2. Çalışma Grubu

Bir amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da hazır bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112).

Bu araştırmanın örneklemini oluşturacak öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçüt, sınıf öğretmeni tarafından yapılan gözlemler ve ölçme ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda “öğrencilerin iyi, orta ve geliştirilmesi gereken olmak üzere farklı okuma düzeylerinde olması” olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesi sırasında 2. sınıf okutmuş iki sınıf öğretmeninden ve Eğitim Fakültesi’nde görevli bir akademisyenden de uzman görüşü alınmıştır.

3.2.1. Araştırmaya Katılacak Öğrencilerin Seçilmesi

Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde öncelikle araştırmacının da görev yaptığı MEB’e bağlı Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan özel bir ilkokul düşünülmüştür. Bunun için araştırmacı ilk olarak okul idarecileri ile görüşüp yapacağı çalışmanın amacını ve çalışma sürecini ayrıntılı olarak anlatıp gerekli izinleri almıştır. Gerek öğrenci ve velilerini daha yakından tanıyor olması gerekse öğrencilerindeki okuma hatalarını tespit edip nedenlerini saptamak istemesi nedeniyle araştırmacı, katılımcıların kendi sınıfındaki öğrencilerden oluşmasını uygun görmüştür. Sınıf öğretmeninini yani araştırmacının öğrencileri hakkındaki görüşleri, öğrencilerin okumaları sırasında yaptığı gözlemler ve bu gözlemlerinde aldığı notlar ile öğrencilerin akademik başarıları da araştırmacının bu kararında etkili olmuştur.

Araştırmacı, araştırmaya katılacak öğrencileri seçerken iki aşamalı bir süreç izlemiştir. İlk aşamada araştırmacı öğrenci velilerine göndermek ve onlardan gerekli onay/izni alabilmek için bir izin formu hazırlamıştır (EK 3). Bu izin formunda araştırmacı, velilerine yapılacak olan araştırmanın amacını, çalışma sürecinde neler yapılacağını ve okutulacak metinlerin neler olacağını ayrıntılı bir şekilde anlatmış ve onlardan çocuklarının bu araştırmaya katılabilmesi için izin

istemmiştir. Ayrıca velilere izin vermeme ve formu imzalamama hakkı da tanınmış ve izin vermeme durumunda öğretmenin öğrenciye karşı olan sevgisinde ve davranışlarında hiçbir değişme olmayacağı belirtilmiştir. Böylece velilerde bir güven ortamı oluşturulmuştur. Hazırlanan bu “Veli İzin Formu” öğrencilerle velilerine gönderilmiştir. Velilerden de izin veriyorlarsa bu formu imzalayıp göndermeleri istenmiştir. Daha sonra velilerden gelen izin formları incelenmiş ve velilerinin izin verdiği 13 öğrenci tespit edilmiştir. Bu noktada, tespit edilen bu 13 öğrencinin yani araştırmacının örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Örneklemin uygun ve yeterli olmaması, araştırmacının iç ve dış geçerliğini doğrudan tehdit eden bir etkidir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken birkaç ilke vardır: Araştırmacının odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme (Cropley’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 114). Bu ilkelerden araştırmacının üzerinde durduğu en önemli ilke veri miktarıdır. Örnekleme dâhil edilecek birey veya bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği örnekleme büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmalıdır. Örneklem büyüklüğünü belirleme ile ilgili bu hususlar dikkate alındığında araştırma sürecinde öğrencilerden toplanacak verilerin derinlemesine ve çok boyutlu olarak inceleneceği de göz önünde bulundurulduğunda tespit edilen 13 öğrencinin sayısının araştırmacının örneklem büyüklüğü bakımından yeterli olduğuna karar verilmiştir.

İkinci aşamada ise velileri izin veren bu 13 öğrencinin araştırmaya katılmak isteyip istemediklerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından bir “Gönüllü Katılım Formu” hazırlanmıştır (EK 4). Bu formda öğrencilerin anlayabileceği bir dille araştırmacının amacı, süreci ve eğer araştırmaya katılmayı kabul ederlerse neler yapacakları anlatılmıştır. Böylece katılımcıların araştırmaya katılma konusunda endişe duymalarının önüne geçilmiştir.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce iyi düşünmeleri istenmiş, velileri ile konuşup onlara da danışabilecekleri belirtilmiştir. Araştırmacı, öğrencilere daha öncesinde anne ve babalarına bu araştırmadan bahsettiğini ve onların onaylarını/izinlerini aldığını söylemiştir. Ancak anne ve babaları izin vermiş olsalar bile öğrencilere araştırmaya katılmama hakları olduğu anlatılmıştır. Bu

araştırmaya kalılıp kalmamanın tamamen kendi isteklerine bağılı olduğu söylenmiştir.

Ayrıca öğrencilere, araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra eğer devam etmek istemezlerse sonradan vazgeçme haklarının da olduğu belirtilmiştir. Bu nedenden dolayı hiç kimsenin onlara kızmayacağı veya küsmeyeceğı; öğretmeninin, arkadaşlarının ve anne-babalarının davranış ve sevgilerinde öncesine göre hiç bir farklılık olmayacağı özellikle vurgulanmıştır.

Yapılan tüm bu açıklamalardan sonra öğrencilere “Gönüllü Katılım Formu” verilmiş, düşünmeleri ve ailelerine de danışmaları için süre verilmiştir. Öğrenciler formları geri getirdiğinde form verilen 13 öğrencinin hepsinin de araştırmaya katılmayı kabul ettikleri görülmüştür. Böylece yapılacak olan araştırmanın katılımcısı olacak öğrenciler belirlenmiştir.

Araştırmayı uygulamaya başlamadan önce Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünden de gerekli tüm izinler alınmıştır (EK 2). Araştırmanın, 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili Çankaya ilçesine bağılı özel bir ilkokulda öğrenim gören toplam 13 ikinci sınıf öğrenci ile yürütülmesine karar verilmiştir.

3.2.2. Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri

Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesine bağılı özel bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden seçilen 5’i kız, 8’i erkek olmak üzere toplam 13 öğrenci ile yürütülmüştür.

Öğrencilerin hepsi 2008 doğumludur ve aileleri ile birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerin çoğu iki veya üç kardeştir. Öğrencilerinin hepsinin de anne ve babaları sağdır ve birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerin hiçbirinde zihinsel, fiziksel, işitsel ve görsel herhangi bir rahatsızlık bulunmamaktadır. Ailelerin eğitim düzeylerine bakıldığında eğitim düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Anne-babaların hemen hemen hepsi üniversite mezunu olup (ki bazıları yüksek lisans ve doktora mezunudur) iyi birer eğitim almıştır. Çocuklarının da iyi bir eğitim alması için özel okula gönderdiklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri iyidir. Aileleri tarafından her türlü ihtiyaçları karşılanmaktadır. Öğrencilerin hepsinin de kendine ait birer çalışma odası bulunmaktadır.

Öğrenciler birinci sınıfı da birlikte okumuşlardır. Öğrenciler okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bir sıkıntı yaşamamışlar ve hepsi de aşağı yukarı aynı zamanda okumaya geçmişlerdir. Fakat ikinci sınıfa geldiklerinde öğrencilerden bazıları evde yaptığı ek çalışmalarla ve ailelerinin de desteğiyle okumalarını hızlandırmış, bazıları ise okumaya karşı ilgilerinin azalması, ailelerinin kendileriyle yeterince ilgilenmemesi gibi çeşitli nedenlerle birçok okuma hatası yapmaya başlamıştır.

Araştırmacı yaptığı araştırmada, öğrencilerin hangi okuma düzeyinde olduklarını, ne tür okuma hataları yaptıklarını ve bu hataların nedenlerini tespit etmeyi amaçlamış ve bu amacı doğrultusunda uygulamasına başlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yanlış Analizi Envanteri”, “Okuma Metinleri” ve “Öğrencilerin Metin Okuma Ses Kayıtları” kullanılmıştır.

3.3.1. Yanlış Analiz Envanteri

Öğrencilerin sesli okuma düzeyleri, Akyol’un (2006b) Türkçe’ye uyarladığı “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılarak belirlenmiştir. Yanlış Analizi Envanteri, öğrencilerin bireysel okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için kullanılır. Yanlış Analizi Envanteri sesli okuma sırasında kullanıldığında yapılan okuma hatalarını belirlemeye, sessiz okuma sonrasında da sorulan sorular ile okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye yardımcı olur. Yanlış Analizi Envanteri aynı zamanda, anlama ve kelime tanımada yapılan hataları belirlemek amacıyla da kullanılabilir.

Akyol’a (2006b) göre Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

- 1. Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen veya başka bir yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.*
- 2. Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.*
- 3. Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışları yaptığı düzeyi ifade eder (s. 83).*

Çizelge 3.1: Okuma Düzeyleri Hesap Çizelgesi

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

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

Kaynak: Akyol (2006b, s. 91) tarafından Ekwall ve Shanker'den uyarlanmıştır.

Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Çizelge 3.1 kullanılmıştır. Çizelge 3.1'de daha önce bahsedilen üç okuma düzeyi de görülmektedir. Bu çizelgeye göre kelime tanıma düzeyi %99 ve anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar **serbest düzey** okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyi %95 ve anlama düzeyi %75 ve üzeri olanlar **öğretim düzeyindeki** öğrencilerdir. Kelime tanıma düzeyi %90 ve anlama düzeyi %50'nin altında olanlar ise **endişe düzeyindeki** öğrencilerdir. Aşağıda bu anlatılanların gösterildiği ve Çizelge 3.1'in özetlendiği Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2: Okuma Düzeyleri ve Yüzdellikleri

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

Kaynak: Akyol (2006b, s. 90) tarafından Ekwall ve Shanker'den uyarlanmıştır.

Akyol'un (2006b) Ekwall ve Shanker'den aktardığına göre "serbest okuma düzeyinde" olanlar şu özelliklere sahiptir:

- *Ritmik ve uygun bir sesle okurlar.*
- *Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurlar.*
- *Uygun okuma vaziyeti (oturuş, kitap-göz mesafesi vb.) alarak okurlar.*
- *Sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlıdır.*
- *Sorulara verilen cevaplar uygun ve yeterlidir.*
- *Dudak hareketleri yoktur.*
- *Parmakla takip yoktur.*
- *Kafayı sallama yoktur.*
- *Kelime kelime veya hece hece okuma yoktur (s. 91).*

“Öğretim düzeyindeki” okuyucuların sahip oldukları özellikler de hemen hemen serbest düzeydeki okuyucuların sahip oldukları özellikler ile örtüşmektedir. Öğretim düzeyindeki okuyucular belli bir öğretim sonrasında serbest düzeye ulaşabilir. “Endişe düzeyindeki” okuyucuların özellikleri ise şunlardır:

- *Anormal derecede gürültülü veya yumuşak sesle okurlar.*
- *Kelime kelime okurlar.*
- *Vurgulama yetersizlikleri vardır.*
- *Noktalama işaretlerine dikkat etmezler.*
- *Parmakla takip ederler.*
- *Dudaklarını hareket ettirirler ve kafalarını sallarlar.*
- *Hece hece okurlar.*
- *Sık sık öğretmenden yardım isterler.*
- *Okunan metne ilgisizdirler.*
- *Yorgunluk belirtileri sergilerler, esnerler.*
- *Okumaya devam etmede isteksizdirler (s. 92).*

3.3.2. Okuma Metinleri

Yanlış Analizi Envanteri'nin uygulanmasında kullanılacak metinler seçilirken çocukların düzeyine uygun metinlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu metinler, öğrencilerin Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden oluşmamaktadır. Böylelikle uygulamada kullanılan metinlerle öğrencilerin daha önce karşılaşmaları ihtimalinin önüne geçilerek metinlerden daha güvenilir ve geçerli veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca metinler seçilirken hem öyküleyici hem de bilgi verici metinlerin bir arada seçilmesine dikkat edilmiştir. Bundaki en önemli amaç ise bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin kendilerine özgü yapılarının olması ve anlatım biçimlerinin onları anlamlandırmak için farklı okuma stratejileri kullanmayı gerektirmesidir.

Araştırmada kullanılacak olan uygulama metinlerin seçiminde Karasu ve diğerlerinin (2013) “Formel Olmayan Okuma Envanteri” adlı kitabındaki metinlerden yararlanılmıştır. Araştırmacı bu kitaptan seçtiği sekiz metni araştırmasında kullanabilmek için kitabın yazarlarından gerekli izinleri almıştır (EK 5). Bu metinlerin geçerlik ve güvenilirliklerinin kitabın yazarları tarafından hesaplanmış olması araştırmacının bu metinleri seçmesindeki en önemli etkenlerden biridir. Kitapta yer alan metinlerin, öğrencilerin daha önce herhangi bir kaynaktan karşılaşmadığı metinler olması, araştırmacının bu metinleri seçmesindeki diğer bir önemli etkidir. Öğrenciler metinlerle daha önce karşılaşmadıkları için metinleri ilgiyle ve sıkılmadan okumuşlar, araştırmacı da öğrencilerin okuma hatalarını sağlıklı bir şekilde gözlemleyebilmiştir.

Araştırmada kullanılan metinler, bu kitapta yer alan çeşitli düzeylerde iki ayrı formda hazırlanan öykü ve bilgi verici metinlerden seçilmiştir. Çalışmada aynı sınıf düzeyi için farklı zorluk derecelerine göre (kolay, orta ve zor) toplam 8 metin kullanılmıştır. Bu metinlerden 4’ü öyküleyici metindir. Bu öyküleyici metinler tekrar değerlendirme amacıyla aynı düzeye ilişkin A ve B olmak üzere iki ayrı formda bulunan öykülerden, 2 metin A ve kalan 2 metin ise B formunda olmak üzere seçilmiştir. Geriye kalan 4 metnin 2’si Fen ve Teknoloji (F), diğer 2’si ise Sosyal Bilgiler (S) konulu olmak üzere bilgilendirici metin olarak seçilmiştir. Araştırmada kullanılan öykü ve bilgi verici metinler ve bu metinlerin özellikleri Çizelge 3.3’te belirtilmiştir.

Çizelge 3.3: Çalışmada Kullanılan Öykü ve Bilgilendirici Metinler

ÖYKÜLEYİCİ METİN			BİLGİLENDİRİCİ METİN		
Düzy	Form	Öykünün Başlığı	Düzy	Form	Metnin Başlığı
1	B	Alışveriş	2	F	Vücudumuz
2	A	Gamze ve Arkadaşı	2	F	Temizlik
3	A	Ömer ve Güvercin	3	S	Meslekler
4	B	Arda Tatilde	4	S	19 Mayıs

Uygulama metinleri seçilirken metinlerin farklı düzeylerde (kolay-orta-zor) olmasına dikkat edilmiştir. Akyol (2006b), Yanlış Analizi Envanteri’nde kullanılan okuma parçalarının çocukların düzeylerine uygun (1-8.Sınıflar) metinlerden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kelime sayıları aşağıdaki şekilde olabilir:

- Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası.
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası.
- Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 kelime arası.
- Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 kelime arası (s. 83).

Araştırmacı, uygulama yapacağı öğrencilerin düzeylerini dikkate aldığında 25-100 kelime arasındaki metinlerin öğrencilerin düzeyleri için basit olacağına karar vermiş ve uygulama metinlerinin seçiminde 25-100 kelime arası metinleri kolay metinler olarak, 100-200 arası metinleri orta metinler olarak ve 200-300 arası metinleri ise zor metinler olarak kabul etmiştir.

Metinleri seçerken de bu aralıklara göre seçmiştir. B formundan “Alışveriş” başlıklı öyküleyici metin (65 kelime) ve F formundan “Vücudumuz” başlıklı bilgilendirici metin (75 kelime) **KOLAY** metinler olarak seçilmiştir. A formundan “Gamze ve Arkadaşı (118 kelime)” ve “Ömer ve Güvercin (174 kelime)” öyküleyici metinleri ile F formundan “Temizlik” başlıklı bilgilendirici metin (104 kelime) ve S formundaki “Meslekler (132 kelime)” ve “19 Mayıs (177 kelime)” bilgilendirici metinleri **ORTA** metinler olarak seçilmiştir. B formundaki “Arda Tatilde” başlıklı öyküleyici metin (236 kelime) ise **ZOR** metin olarak seçilmiştir.

Buna göre uygulamada kullanılan 8 metnin 4’ü öyküleyici metin, 4’ü ise bilgilendirici metindir. Yine bu 8 metnin 2’si KOLAY, 5’i ORTA ve 1’i de ZOR düzeyde seçilmiştir.

Çizelge 3.4’te seçilmiş okuma metinlerinin kelime sayıları ve zorluk düzeyleri belirtilmiştir.

Çizelge 3.4: Uygulama Metinlerinin Özellikleri

ÖYKÜLEYİCİ METİN					BİLGİLENDİRİCİ METİN				
Düzye	Form	Öykünün Başlığı	Kelime Sayısı	Zorluk Düzeyi	Düzye	Form	Metnin Başlığı	Kelime Sayısı	Zorluk Düzeyi
1	B	Alışveriş	65	Kolay	2	F	Vücudumuz	75	Kolay
2	A	Gamze ve Arkadaşı	118	Orta	2	F	Temizlik	104	Orta
3	A	Ömer ve Güvercin	174	Orta	3	S	Meslekler	132	Orta
4	B	Arda Tatilde	236	Zor	4	S	19 Mayıs	177	Orta

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

3.4.1. Uygulama Aşaması

Araştırmacı tarafından belirlenen 13 öğrenciye, 8 hafta boyunca Çizelge 3.4’te yer alan metinlerden her hafta bir metin olacak şekilde okutulmuştur. Uygulama sırasında seçilen metinler iki nüsha olarak çoğaltılmıştır. Bir metni öğrenci okurken aynı metnin diğer kopyası üzerinde de gözlem yapan araştırmacı notlarını almıştır. Bu notlar Yanlış Analizi Envanteri üzerine aktarılmıştır. Bu envanterde öğrencilerin

okudukları yanlış kelimelerin doğrusu, öğrencinin kelimeyi nasıl okuduğu ve yapılan yanlışın türü “Anlamsal (A), Söz dizimsel (S) ve Görsel (G)” yazılmıştır.

Bütün öğrencilere her hafta bir metin (aynı metin olmak üzere) okutulmuş ve böylece 8 haftalık süreç sonunda araştırmaya katılan öğrencilerden her biri 8 metni de okumuştur. Okumalar, araştırmacının (sınıf öğretmenin) boş derslerinde yapılmıştır. Öğrenciler, 8 hafta boyunca branş derslerinden alınarak metinleri okumuşlardır. Her bir metni okutmadan önce araştırmacı öğrencilere hangi branş derslerinden alınmak istediklerini sormuş ve öğrencilerin isteğine göre hareket etmiştir. Böylece öğrencilerin okuma motivasyonları yüksek tutulmuştur. Bu arada araştırmacı, aynı öğrencinin her hafta aynı branş dersinden alınmamasına dikkat etmiştir. Böylece öğrencilerin branş derslerinden geri kalmalarının da önüne geçilmiştir.

Daha sağlıklı sonuçlar elde etmek için okumalar, okuldaki rehberlik odasında yapılmıştır. Rehberlik odası, okuldaki diğer ortamlara nazaran hem daha sessiz olması hem de öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri bakımından araştırmacı tarafından daha elverişli bulunmuştur. Öğrencileri motive etmek amacıyla her bir öğrenci ile okumaya başlamadan önce kısa bir süre sohbet edilmiş, ardından okumaya geçilmiştir.

Metinler okutulurken metinlerin zorluk düzeyine göre hareket edilmiştir. Kolay düzeyde yer alan “Alışveriş” öyküleyici metni ile uygulamaya başlanmıştır. Sonraki haftalarda ise kelime sayısı ve buna bağlı olarak belirlenen zorluk düzeylerine göre sırasıyla “Vücudumuz”, “Temizlik”, “Gamze ve Arkadaşı”, “Meslekler”, “Ömer ve Güvercin”, “19 Mayıs” ve “Arda Tatilde” metinleri okutulmuştur. Böylece öğrencilerin uzun metinlere karşı ön yargılı yaklaşım okumaktan çabuk sıkılmaları da engellenmiştir.

Araştırmacının daha öncesinden planladığı uygulama takvimi doğrultusunda, metinler Çizelge 3.5’te verilen zaman aralıklarında okutulmuş ve öğrenci gözlemleri sırasında notlar alınmıştır.

Çizelge 3.5: Metinlerin Okutulma Zaman Aralıkları

TARİH	OKUTULAN METİN
09-13 Şubat 2015 Haftası	“Alışveriş” başlıklı öyküleyici metin okunmuştur.
16-20 Şubat 2015 Haftası	“Vücudumuz” başlıklı bilgilendirici metin okunmuştur.
23-27 Şubat 2015 Haftası	“Temizlik” başlıklı bilgilendirici metin okunmuştur.
02-06 Mart 2015 Haftası	“Gamze ve Arkadaşı” başlıklı öyküleyici metin okunmuştur.
09-13 Mart 2015 Haftası	“Meslekler” başlıklı bilgilendirici metin okunmuştur.
16-20 Mart 2015 Haftası	“Ömer ve Güvercin” başlıklı öyküleyici metin okunmuştur.
23-27 Mart 2015 Haftası	“19 Mayıs” başlıklı bilgilendirici metin okunmuştur.
30 Mart-3 Nisan 2015 Haftası	“Arda Tatilde” başlıklı öyküleyici metin okunmuştur.

3.4.2. Öğrencilerin Metin Okuma Ses Kayıtları

Öğrencilerin okumaları, ses kayıt araçlarıyla kayıt altına alınarak tekrar inceleme olanağı sağlanmıştır. Analizler, bu kayıtlar dinlenerek yapılmıştır. İlk okuma uygulamasından önce, araştırmacı tarafından öğrencilere ses kayıt cihazından rahatsızlık duymamaları ve kendilerini rahat hissetmeleri için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Sekiz hafta boyunca süren okuma uygulamalarında, her bir öğrencinin 8 metni okuma süreleri toplandığında toplam 191 dakika 25 saniye yani 3 saat 11 dakika 25 saniye okuma çalışması yapılmıştır. Metinler tek tek ele alındığında ise 13 öğrencinin toplam okuma süreleri şu şekildedir:

“Alışveriş” metni 10 dakika 43 saniyede, “Vücudumuz” metni 15 dakika 24 saniyede, “Temizlik” metni 19 dakika 17 saniyede, “Gamze ve Arkadaşı” metni 17 dakika 52 saniyede, “Meslekler” metni 24 dakika 39 saniyede, “Ömer ve Güvercin” metni 27 dakika 38 saniyede, “19 Mayıs” metni 34 dakika 09 saniyede ve “Arda Tatilde” metni 41 dakika 43 saniyede okunmuştur. Çizelge 3.6’da öyküleyici metinlerin, Çizelge 3.7’de ise bilgilendirici metinlerin her bir öğrenci tarafından ve toplamda ne kadar sürede okundukları gösterilmiştir.

Çizelge 3.6: Öyküleyici Metinlerin Okunma Süreleri

<i>Metin Başlığı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Öğrencilerin Bireysel Okuma Süreleri</i>				<i>Toplam Okuma Süresi</i>
ALIŞVERİŞ	65	Ö1	56 sn.	Ö7	41 sn.	10 dk. 43 sn.
		Ö2	42 sn.	Ö8	44 sn.	
		Ö3	1 dk.	Ö9	52 sn.	
		Ö4	52 sn.	Ö10	53 sn.	
		Ö5	1 dk.	Ö11	1 dk. 01 sn.	
		Ö6	35 sn.	Ö12	46 sn.	
		Ö13	41 sn.			
GAMZE VE ARKADAŞI	118	Ö1	1 dk. 22 sn.	Ö7	1 dk. 01 sn.	17 dk. 52 sn.
		Ö2	1 dk. 17 sn.	Ö8	1 dk. 53 sn.	
		Ö3	1 dk. 44 sn.	Ö9	1 dk. 28 sn.	
		Ö4	1 dk. 21 sn.	Ö10	1 dk. 33 sn.	
		Ö5	1 dk. 37 sn.	Ö11	1 dk. 35 sn.	
		Ö6	1 dk. 04 sn.	Ö12	1 dk. 10 sn.	
		Ö13	1 dk. 11 sn.			
ÖMER VE GÜVERCİN	174	Ö1	2 dk. 25 sn.	Ö7	1 dk. 38 sn.	27 dk. 38 sn.
		Ö2	2 dk. 06 sn.	Ö8	2 dk. 31 sn.	
		Ö3	2 dk. 50 sn.	Ö9	2 dk. 28 sn.	
		Ö4	2 dk.	Ö10	2 dk. 13 sn.	
		Ö5	2 dk. 25 sn.	Ö11	2 dk. 52 sn.	
		Ö6	1 dk. 31 sn.	Ö12	1 dk. 42 sn.	
		Ö13	1 dk. 47 sn.			
ARDA TATİLDE	266	Ö1	3 dk. 33 sn.	Ö7	2 dk. 26 sn.	41 dk. 43 sn.
		Ö2	3dk. 57 sn.	Ö8	3 dk. 33 sn.	
		Ö3	4 dk. 04 sn.	Ö9	3 dk. 50 sn.	
		Ö4	2 dk. 54 sn.	Ö10	4 dk. 02 sn.	
		Ö5	3 dk. 37 sn.	Ö11	3 dk. 43 sn.	
		Ö6	2 dk. 23 sn.	Ö12	2 dk. 14 sn.	
		Ö13	2 dk. 27 sn.			
Öyküleyici Metinlerin Okunma Süreleri Toplamı		96 dk. 16 sn. (1 saat 36 dk. 16 sn.)				

Çizelge 3.7: Bilgilendirici Metinlerin Okunma Süreleri

<i>Metin Başlığı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Öğrencilerin Bireysel Okuma Süreleri</i>				<i>Toplam Okuma Süresi</i>
VÜCUDUMUZ	75	Ö1	1 dk. 10 sn.	Ö7	54 sn.	15 dk. 24 sn.
		Ö2	1 dk. 04 sn.	Ö8	1dk. 02 sn.	
		Ö3	1 dk. 36 sn.	Ö9	1 dk. 21 sn.	
		Ö4	1 dk. 06 sn.	Ö10	1dk. 27 sn.	
		Ö5	1 dk. 31 sn.	Ö11	1 dk. 26 sn.	
		Ö6	49 sn.	Ö12	54 sn.	
		Ö13	1dk. 04 sn.			
TEMİZLİK	104	Ö1	1 dk. 28 sn.	Ö7	1 dk. 06 sn.	19 dk. 17 sn.
		Ö2	1 dk. 08 sn.	Ö8	1 dk. 34 sn.	
		Ö3	2 dk. 14 sn.	Ö9	1 dk. 35 sn.	
		Ö4	1 dk. 34 sn.	Ö10	1 dk. 34 sn.	
		Ö5	1 dk. 39 sn.	Ö11	2 dk. 04 sn.	
		Ö6	1 dk.	Ö12	1 dk. 12 sn.	
		Ö13	1 dk. 08 sn.			
MESLEKLER	132	Ö1	2 dk. 13 sn.	Ö7	1dk. 30 sn.	24 dk. 39 sn.
		Ö2	1 dk. 42 sn.	Ö8	1 dk. 53 sn.	
		Ö3	3 dk. 05 sn.	Ö9	1 dk. 53 sn.	
		Ö4	1 dk. 41 sn.	Ö10	2 dk. 04 sn.	
		Ö5	2 dk.	Ö11	2 dk. 24 sn.	
		Ö6	1 dk. 13 sn.	Ö12	1 dk. 30 sn.	
		Ö13	1 dk. 31 sn.			
19 MAYIS	177	Ö1	2 dk. 49 sn.	Ö7	1 dk. 53 sn.	34 dk. 09 sn.
		Ö2	2 dk. 30 sn.	Ö8	2 dk. 39 sn.	
		Ö3	3 dk. 19 sn.	Ö9	2 dk. 56 sn.	
		Ö4	2 dk. 28 sn.	Ö10	2 dk. 50 sn.	
		Ö5	2 dk. 54 sn.	Ö11	3 dk. 42 sn.	
		Ö6	1 dk. 47 sn.	Ö12	2 dk. 04 sn.	
		Ö13	2 dk. 18 sn.			
Bilgilendirici Metinlerin Okunma Süreleri Toplamı		93 dk. 29 sn. (1 saat 33 dk. 29 sn.)				

Aşağıda, Çizelge 3.8’de her bir metnin ortalama okunma süreleri verilmiştir. Metinlerin ortalama okunma süreleri incelendiğinde araştırmacının öngördüğü üzere ortalama okunma sürelerinde kolay metinlerden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Kelime sayıları bakımından en kolay metin olan “Alışveriş (65 kelime)” metni en kısa sürede yani 49,47 sn.’de okunurken en zor metin olan “Arda Tatilde (236)” metni 192,54 sn.’de okunmuştur. Çizelgede dikkat çeken bir nokta ise kelime sayısı bakımından daha fazla olan ve daha zor bir metin

olarak kabul edilen “Gamze ve Arkadaşı (118)” metninin “Temizlik (104)” metninden daha kısa sürede okunmuş olmasıdır. Bu durum, metinlerin zorluk derecelerinin kelime sayısına göre değerlendirilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 3.8: Metinlerin Ortalama Okunma Süreleri

<i>Metinler (Kelime Sayısı)</i>	<i>Metinlerin Okunma Süresi</i>	<i>Metinlerin Ortalama Okunma Süresi</i>
Alışveriş (65)	10 dk. 43 sn.	49,47 sn.
Vücudumuz (75)	15 dk. 24 sn.	71,07 sn.
Temizlik (104)	19 dk. 17 sn.	89 sn.
Gamze ve Arkadaşı (118)	17 dk. 52 sn.	82,46 sn.
Meslekler (132)	24 dk. 39 sn.	113,77 sn.
Ömer ve Güvercin (174)	27 dk. 38 sn.	127,54 sn.
19 Mayıs (177)	34 dk. 09 sn.	157,62 sn.
Arda Tatilde (236)	41 dk. 43 sn.	192,54 sn.
Sekiz Metnin Okunma Süreleri Toplamı	191 dk. 25 sn. (3 saat 11 dk. 25 sn.)	

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Bu araştırmada veriler haftalık olarak toplanmış ve elde edilen veriler yine haftalık olarak analiz edilip değerlendirilmiştir. Veriler; öğrencilerin Yanlış Analiz Envanteri ile ölçülen metinlerdeki okuma ve kelime tanıma düzeyleri, öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarının türleri ve öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışlarının olası nedenleri ve çözüm önerileri olmak üzere üç açıdan değerlendirilmiştir.

Sesli okumada yapılan hataları belirlemek için Clay (1993) ve Johnston (2000) tarafından uygulanan Yanlış Analizi Envanteri ile ilgili çalışmalar dikkate alınmıştır. Çizelge 3.9’da verilen hata türleri ve bu hataların simgesel ifadeleri, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataları tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Yapılan yanlışlar “Anlamsal (A), Görsel (G) ve Söz dizimsel (S)” olmak üzere üç grupta sınıflandırılarak incelenmiştir. Anlamsal hatalar, yapılan okuma hatası ile birlikte kelimenin veya cümlenin anlamında bir değişiklik olduğunu; görsel hatalar, kelimenin veya cümlenin anlamında bir değişiklik oluşturmayıp kelimedeki veya cümledeki görsel açıdan bir değişiklik olduğunu; söz dizimsel hatalar ise cümlenin dil bilgisi (özne, yüklem, tümleç vs.) yapısında bir değişiklik olduğunu ifade eder.

Çizelge 3.9: Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeleri

<i>Yanlış Türleri</i>	<i>Simgesel İfadeler</i>
1. Atlayıp Geçmeler	O
2. Eklemeler	↑
3. Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	()
4. Tekrar Okuma	—
5. Kendi Kendini Düzeltme	√
6. Yanlış Okuma	X
7. Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme	?!,,:;- ()
8. Ters Çevirmeler	←
9. Parmakla Takip	P
10. Kafa Hareketleri	~~~~

Kaynak: Clay (1993). (Kelime yanlış hesaplamada sadece 1, 2, 3, 6 ve 8. maddeler yanlış kabul edilmiştir.)

Yapılan analizler sonunda okuma düzeyleri açısından öğrenciler; serbest, öğretim ve endişe düzeyi olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek için ise yine Clay'in (1993) çalışması dikkate alınmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri belirlenirken Çizelge 3.10'dan yararlanılmıştır.

Çizelge 3.10: Kelime Tanıma Düzeyi Belirleme Çizelgesi

<i>Yanlış Oranı</i>	<i>Yüzdelik Dilim</i>	<i>Kelime Tanıma Düzeyi</i>
1:200	99.5	
1:100	99	
1:50	98	Serbest
1:35	97	
1:25	96	
1:20	95	
1:17	94	
1:14	93	
1:12.5	92	Öğretim
1:11.75	91	
1:10	90	
1:9	89	
1:8	87.5	
1:7	85.5	
1:6	83	Endişe
1:5	80	
1:4	75	
1:3	66	
1:2	50	

Bu çizelgeden nasıl yararlanılacağını bir örnek ile açıklamak gerekirse bir öğrencinin okuduğu 200 kelimelik bir metinde yaptığı 8 hata hesaplandığında $200/8$ işleminin sonucunda yanlış oranı 1:25 bulunur. Çizelge 3.10'a bakıldığında 1:25 oranına denk gelen yüzdelik dilim %96'dır ve kelime tanımada serbest düzeye denk gelmektedir.

Bu bölümde öğrencilerin yaptıkları yanlışlar derinlemesine incelenmiş ve yapılan yanlışların türleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları okuma yanlışları incelenirken öğrencinin bu yanlışları yapmasının altında yatan nedenler üzerinde dikkatle durulmuştur. Öğrencinin okuma yanlışı yaparken görsel, anlamsal veya söz dizimsel olarak nelerden etkilendiğine yoğunlaşmıştır. Yapılan yanlışların olası nedenleri belirlendikten sonra araştırmacı (sınıf öğretmeni), hem kendi deneyim ve izlenimleri hem de diğer meslektaşları ile yaptığı tartışmalardan çıkarımları sonucu öğrencilerde tespit edilen okuma yanlışlarının düzeltilmesi için çözüm önerilerinde bulunmuştur.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması

Bilimsel bir araştırmanın sonuçlarını değerli kılan ölçütlerden en yaygın olarak kullanılanları geçerlik ve güvenirliliktir. Bir araştırmanın geçerliği, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. Yani ölçme aracının ölçmek istediği olguyu doğru bir şekilde ölçmesi, o araştırmanın geçerliği olduğunu gösterir. Geçerlik, dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki alt başlığa ayrılır. Dış geçerlik, kısaca araştırmadan elde edilen sonuçların benzer gruplara veya ortamlara aktarılabilirliğidir. İç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin gerçekliği sağlamadaki yeterliliği ile ilgili bir kavramdır. Güvenirlik ise bir araştırmadan elde edilen sonuçlarının tekrar edilebilirliğidir. Yine güvenirlik kavramı da dış güvenirlik ve iç güvenirlik olmak üzere ikiye ayrılır. Dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği ile ilgili bir kavramken iç güvenirlik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağı ile ilgili bir kavramdır (LeCompte ve Goetz'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.6.1. Nitel Araştırmalarda Geçerlik

Geçerlik kavramı nitel ve nicel araştırmalarda farklı açılardan ele alınır. Nicel araştırmada geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi

ile ilgili bir kavramdır. Nicel bir araştırmada sonuçların inandırıcılığı açısından toplanan verilerin gerçeği yansıtması çok önemlidir. Bu da ancak geçerliği tam olarak elde etme ile mümkün olabilir. Ancak nicel bir araştırmada yüzde yüz geçerlik elde etmek mümkün değildir. Bu yüzden nicel araştırmalarda geçerlikten daha çok güvenirliğe önem verilir. Nitel araştırmada ise geçerlik konusu daha önemlidir ve geçerlik güvenirliğin belirleyicisi konumundadır. Çünkü nitel bir araştırmada toplanan veriler geçerliyse aynı türden başka bir araştırmada da benzer bilgiler elde edilebilir. Nitel bir araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olabildiğince tarafsız bir şekilde gzlemesini ifade eder. Nitel bir araştırmada araştırmacının esnek davranabilme hakkına sahip olması geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli bir kazanımdır (Kirk ve Miller'dan aktaran Yıldırım ve şimşek, 2011).

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada kullanılan okuma metnlerinin geçerlik sürecinde, Karasu ve diğerlerinin (2013) "Formel Olmayan Okuma Envanteri" adlı kitabında yer alan öykü ve bilgi verici metnlerin yapıları, yaş, kültürel özellikler ve sınıf seviyesine uygunluğu, düzeyler arası konuların denkliği, metnlerdeki sözcük eitleri, cümle ve sözcük yapılarının düzeylere uygunluğu tamamlandıktan sonra metnler bir Türk Dili uzmanına gösterilmiş, akıcılık ve yazım kurallarına uygunluğa ilişkin önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra geçerlik süreci kapsamında, bir kez daha öykü ve bilgi verici metnlerin uygunluğu tartışılmış ve sonunda kitapta yer alan metnlerin öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde geçerli bir araç olduğuna ulaşılmıştır (Karasu ve diğerleri, 2013, s. 8).

3.6.2. Nitel Araştırmalarda Güvenirlik

Güvenirlik, hem nicel hem de nitel araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli bir değere sahiptir. Ancak nitel bir araştırmada güvenirlik konusu farklı ele alınmaktadır. Özellikle de dış güvenirlik konusu, nicel ve nitel araştırmalarda tamamen farklı bir anlam kazanmaktadır. Nicel araştırmalarda dış güvenirlik dendiğinde araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği kastedilir. Nitel bir araştırmada ise ortamın aynı kalması gibi bir durum söz konusu olamaz. Nitel araştırmalar, temeli insan davranışına dayanan sosyal olaylarla ilgilenir ve sosyal olayların aynen tekrarı gibi bir durum düşünülemez. Çünkü sosyal olayları meydana getiren insan davranışı hiçbir

zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliğe sahiptir. Bu yüzden de hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, "nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir (dış güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik)" (s. 259).

Dış güvenilirlikte olduğu gibi iç güvenilirlikte de nicel ve nitel araştırmalar bazı noktalarda birbirleriyle çelişmektedir. Nicel bir araştırmada iç güvenilirlik dendiğinde başka araştırmacılar tarafından aynı veriler kullanılarak aynı sonuçların elde edilip edilememesi kastedilirken nitel bir araştırmada böyle bir durum söz konusu değildir. Çünkü nitel bir araştırma, araştırmacıların farklı algılama ve yorumlama biçimleri olduğu düşüncesinden hareket eder ve aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılayıp yorumlamasını doğal karşılar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada kullanılan okuma metnlerinin güvenilirlik sürecinde, Karasu ve diğerlerinin (2013) "Formel Olmayan Okuma Envanteri" adlı kitabında A ve B formlarında yer alan öykülerle birlikte F ve S formlarında yer alan bilgi verici metinlerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik alınmıştır. A ve B formlarında yer alan 1, 3, 5 ve 7. sınıf düzeylerindeki 8 öykü ile F ve S formlarında yer alan 1, 3, 5 ve 7. sınıf düzeylerindeki 8 bilgi verici metin kullanılarak metinlerdeki sözcük sayısı, t-birim sayısı, yan cümlecik sayısı ve farklı sözcük sayısına yönelik güvenilirlik hesaplanmıştır (Karasu ve diğerleri, 2013, s. 10-12).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak adına veri toplama süreci ve ortamı ile ilgili araştırmacı tarafından da bir takım önlemler alınmıştır. Uygulama metnlerinin geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmış olsa da metinlerin seçiminde bir alan uzmanı akademisyenden ve bir sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacının uygulamayı yaptığı özel okul, bir butik okul olmasına rağmen öğrenci mevcudu açısından kalabalık bir okuldur. Öğrencilerin uygulama sırasında gürültü gibi durumlardan olumsuz etkilenmemesi için uygulama, okulun rehberlik servisinde yapılmıştır. Uygulamadan önce öğrencilerle kısa sohbetler yapılarak öğrencilerin okuma motivasyonları artırılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır. Araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda iki aşamada sunulmuştur. İlk aşamada araştırmanın verilerinin toplandığı 13 öğrenci bireysel olarak ele alınmış ve her bir öğrencinin her bir metin için okuma düzeyleri ve hata türleri incelenmiş, örnekler sunulmuştur. Öğrencilerin öncelikle bireysel olarak değerlendirilmesinin nedeni her bir öğrencinin sahip oldukları okuma düzeylerinin ve yaptıkları hata türlerinin derinlemesine incelenmesinin istenmesidir. İkinci aşamada ise öğrenciler genel olarak değerlendirilmiş ve 13 öğrencinin okuma düzeyleri ve hata türlerine bir bütün olarak bakılmıştır. Bulguların iki aşamada sunulmasındaki amaç öğrenciler arasındaki çeşitlilik, zenginlik ve farklılıklardan yararlanarak daha bütüncül sonuçlara ulaşmaktır.

4.1. Öğrencilerin Bireysel Okuma Düzeyleri ve Hata Türlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sırasıyla her bir öğrencinin okuma düzeyi ve hata türlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Ö1'in Okuma Düzeyi

Çizelge 4.1'de Ö1'in her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.1: Ö1'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1. Metin	65	56 sn.	1	98	Serbest
2. Metin	75	1 dk. 10 sn.	3	96	Serbest
3. Metin	104	1 dk. 28 sn.	2	98	Serbest
4. Metin	118	1 dk. 22 sn.	3	97	Serbest
5. Metin	132	2 dk. 13 sn.	11	91	Öğretim
6. Metin	174	2 dk. 25 sn.	2	98	Serbest
7. Metin	177	2 dk. 49 sn.	2	98	Serbest
8. Metin	236	3 dk. 33 sn.	10	95	Serbest

Çizelge 4.1 incelendiğinde Ö1'in, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75

kelimeden oluşan 2. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 104 kelimeden oluşan 3. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimeden oluşan 4. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimeden oluşan 5. metinde toplam 11 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %91 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 174 kelimeden oluşan 6. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimeden oluşan 7. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimeden oluşan 8. metinde toplam 10 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %95 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö1'in, okuduğu sekiz metnin yedisinde serbest düzeyde, birinde ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö1, zor seviyedeki 8. metinde "serbest" düzeyde çıkarken orta seviyedeki 5. metinde "öğretim" düzeyinde çıkmıştır. Bu durum, öğrencinin 5. metinde zorlandığını göstermektedir. 5. metin mesleklerle ilgili bir metindir. Çeşitli meslek dalları tanıtılmıştır. Ö1'in bu metinde zorlanmasının nedeninin henüz çevresindeki mesleklere dair fazla bir bilgi sahibi olmamasından ve konunun öğrenciye yabancı gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö1'in metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö1'in okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö1'in en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenen performansı sergilediği görülmektedir.

4.1.2. Ö1'in Hata Türleri ve Örnekleri

Ö1'in yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö1'in bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2: Ö1'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> <i>(Kelime Sayısı)</i>	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	1	0	1	0
2. Metin (75)	3	1	2	0
3. Metin (104)	2	2	0	0
4. Metin (118)	3	2	0	1
5. Metin (132)	11	5	5	1
6. Metin (174)	2	0	1	1
7. Metin (177)	2	1	1	0
8. Metin (236)	10	9	1	0

Çizelge 4.2 incelendiğinde Ö1, okuduğu 8 metinde toplam 34 okuma hatası yapmıştır. Bu 34 okuma hatasının 20'si yanlış okuma, 11'u atlayıp geçme ve 3'ü ekleme yapma hatasıdır. Ö1'in en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö1'in yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 5 ve 8. metinlerde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinlerde görülen farklılık, bu metinlerin Ö1 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metinlerin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı konular olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö1'in en çok yaptığı hata türlerine ilişkin örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... için <u>kullanılır</u>.	... için <u>kullanırız</u> .	+	+	+
... yangını <u>söndüremez</u>.	... yangını <u>söndürmez</u> .	+	+	
... <u>anneannesine</u> gitmişti.	... <u>annanesine</u> gitmişti.		+	
... <u>oltayı</u> sudan çıkardı.	... <u>ortayı</u> sudan çıkardı.		+	+
Yemi güzel <u>takmazsan</u> ...	Yemi güzel <u>takamazsan</u> ...	+	+	

Ö1'in yaptığı yanlış okuma hatalarının pek çoğunun anlamsal ve görsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö1'in, birinci cümlede anlamsal, görsel ve söz dizimsel; 2, 4 ve 5. cümlelerde anlamsal ve görsel, üçüncü cümlede ise görsel hata yaptığı

görülmektedir. Bu da Ö1'in dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö1'in yaptığı tek söz dizimsel hatanın 1. cümledeki hata olduğu görülmekte ve bu hatanın Ö1'in dil gelişiminde henüz edilgen yapılarla yabancı olması ve etken yapıları kullanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Okula giden öğrenciler yeni bilgiler öğrenir (ler) .		+	
Şoför, otobüs, minibüs ve (ya) taksi kullanır.	+	+	
Meslekler çeşitli olduğu için insanlar (in) ...	+	+	+
Bir (az) zaman geçtikten sonra oltanın ipi...	+	+	

Ö1'in, birinci cümlede görsel, ikinci ve dördüncü cümlelerde anlamsal ve görsel, üçüncü cümlede ise anlamsal, görsel ve söz dizimsel hata yaptığı görülmektedir. Ö1'in yaptığı atlayıp geçme hataları çoğunlukla kelimenin anlamını değiştirmesine rağmen söz dizimsel bir hata oluşturmamaktadır. Bu da öğrencinin okuduklarının anlamı üzerinde çok düşünmese de dil bilgisi yapılarını genel olarak içselleştirdiğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Gamze sabah ödev (ini) yaptı...	+	+	+
Marangoz, sandalye (ye) ve dolap gibi...	+	+	+
Anne güvercin (in) ağacın üzerinde...	+	+	+

Bu cümlelerde Ö1'in yaptığı ekleme hatalarının hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan ekleme hataları, Ö1'in okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.3. Ö2'nin Okuma Düzeyi

Çizelge 4.3'te Ö2'nin her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.3: Ö2'nin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	42 sn.	0	100	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 04 sn.	3	96	Serbest
3.Metin	104	1 dk. 08 sn.	2	98	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 17 sn.	6	94	Öğretim
5.Metin	132	1 dk. 42 sn.	8	94	Öğretim
6.Metin	174	2 dk. 06 sn.	3	98	Serbest
7.Metin	177	2 dk. 30 sn.	3	98	Serbest
8.Metin	236	3dk. 57 sn.	10	95	Serbest

Çizelge 4.3 incelendiğinde Ö2'nin, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 6 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 8 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 10 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %95 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö2'nin, okuduğu sekiz metnin altısında serbest düzeyde, ikisinde ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö2, zor seviyedeki 8. metinde “serbest” düzeyde çıkarken orta seviyedeki 4 ve 5. metinde “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum, öğrencinin 4 ve 5. metinde zorlandığını göstermektedir.

Ö2'nin metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö2'nin okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu

görülmektedir. Ö2'nin en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenen performansı sergilediği görülmektedir.

4.1.4. Ö2'nin Hata Türleri ve Örnekleri

Ö2'nin yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle iki hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö2'nin bu iki hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4: Ö2'nin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> <i>(Kelime Sayısı)</i>	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	0	0	0	0
2. Metin (75)	3	0	3	0
3. Metin (104)	2	1	0	1
4. Metin (118)	6	3	3	0
5. Metin (132)	8	3	3	2
6. Metin (174)	3	1	1	1
7. Metin (177)	3	0	1	2
8. Metin (236)	10	7	0	3

Çizelge 4.4 incelendiğinde Ö2, okuduğu 8 metinde toplam 35 okuma hatası yapmıştır. Bu 35 okuma hatasının 15'i yanlış okuma, 11'i atlayıp geçme ve 9'u ekleme hatasıdır. Ö2'nin en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö2'nin yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 4, 5 ve 8. metinlerde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinlerde görülen farklılık, bu metinlerin Ö2 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metinlerin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı konular olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö2'nin en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
...izin <u>alayım</u> , dedi.	...izin <u>almalıyım</u> .		+	+
... <u>salıncağa</u> binmek...	... <u>salıncağı</u> binmek...	+	+	+
... <u>ve</u> Ece islandılar...	... <u>eve</u> Ece islandılar...	+	+	+
...koymak için <u>kullanılır</u>.	... koymak için <u>kullanırlar</u> .	+	+	+
...olanları <u>iyileştiremez</u>...	...olanları <u>iyileştirmez</u> ...	+	+	+
...oltaya <u>dikkatle</u> geçirdi...	...oltaya <u>dikkatlice</u> geçirdi...		+	
...zaman <u>geçtikten</u> sonra...	...zaman <u>geçtikçe</u> sonra...	+	+	+

Ö2'nin yaptığı yanlış okuma hatalarının pek çoğunun anlamsal, görsel ve söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö2'nin, 1. cümlede anlamsal ve görsel; 6. cümlede ise sadece görsel hata yaptığı; 2, 3, 4, 5 ve 7. cümlelerde ise anlamsal, görsel ve söz dizimsel hata yaptığı görülmektedir. Yapılan bu hatalardan Ö2'nin dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediği anlaşılmaktadır. Ö2'nin yaptığı söz dizimsel hatalar, öğrencinin dil bilgisi yapılarını henüz içselleştirmedini göstermektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
...ayaklarımızla yürür ve (koşarız) .	+	+	+
Kalp, akciğer, mide ve bağırsak (lar) ...	+	+	
... annemden izin alayım, (dedi) .	+	+	+
...sonra kaydırakta (n) kaydılar.	+	+	+
Sonra öğrenciler lise ve üniversite (de) ...	+	+	+
...okuyabilir (ler) .		+	
...insanları (n) hayatını kurtarır.	+	+	+
Mustafa Kemal' (in) düşmanı kovacağına inanan...	+	+	+

Ö2'nin, 6. cümlede sadece görsel hata yaptığı, diğer tüm cümlelerde ise hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hata yaptığı görülmektedir. Ö2'nin yaptığı atlayıp geçme hataları çoğunlukla kelimenin anlamını değiştirmekte ve aynı zamanda söz dizimsel bir hata da oluşturmaktadır. Bu da öğrencinin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmedeğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Vücut (ta) temizliği için banyo yapmalıyız.	+	+	+
Okula giden öğrenciler (e) yeni bilgiler öğrenirler.	+	+	+
...o işin nasıl yapıldığını öğrenmek, (için) daha sonra...	+	+	+
Sokaklarda (n) gezen düşman askerleri...	+	+	+
... oltanın ipi (ni) kırıdamaya başladı.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö2'nin yaptığı eklemeler hatalarının hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan eklemeler hataları, Ö2'nin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.5. Ö3'ün Okuma Düzeyi

Çizelge 4.5'te Ö3'ün her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.5: Ö3'ün Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	1 dk	0	100	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 36 sn.	3	96	Serbest
3.Metin	104	2 dk. 14 sn.	2	98	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 44 sn.	1	99	Serbest
5.Metin	132	3 dk. 05 sn.	4	96	Serbest
6.Metin	174	2 dk. 50 sn.	3	98	Serbest
7.Metin	177	3 dk.19 sn.	5	97	Serbest
8.Metin	236	4 dk. 04 sn.	4	98	Serbest

Çizelge 4.5 incelendiğinde Ö3'ün, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö3'ün, okuduğu sekiz metnin sekizinde de serbest düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum seçilen metinlerin Ö3'ün seviyesine uygun olmadığını ve Ö3 için kolay geldiğini göstermektedir.

Ö3'ün metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö3'ün okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olmadığı görülmektedir. Ö3'ün en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, ancak diğer metinlerin okuma sürelerinde dengesizlikler yaşandığı görülmektedir. Örneğin, 104 kelimelik 3. metni 2dk. 14 sn.'de okurken 118 kelimelik 4. metni 1 dk. 44 s.'de okumuştur. Yine 132 kelimelik 5. metni 3 dk. 05 s.'de okurken 174 kelimelik 6. metni 2 dk. 50 s.'de okumuştur. Bu durumun metinlerin konusunun öğrencinin ilgisini çekip çekemediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenci kendisine ilginç gelen, sevdiği metinleri daha kısa sürede okurken, kendisine ilginç gelmeyen, sıkıldığı metinleri daha uzun sürede okumuştur.

4.1.6. Ö3'ün Hata Türleri ve Örnekleri

Ö3'ün yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö3'ün bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6: Ö3'ün Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

Metinler (Kelime Sayısı)	Toplam Hata Sayısı	Hata Türleri		
		Yanlış Okuma	Atlayıp Geçme	Ekleme Yapma
1. Metin (65)	0	0	0	0
2. Metin (75)	3	0	1	2
3. Metin (104)	2	0	1	1
4. Metin (118)	1	1	0	0
5. Metin (132)	4	4	0	0
6. Metin (174)	3	2	0	1
7. Metin (177)	5	3	1	1
8. Metin (236)	4	2	0	2

Çizelge 4.6 incelendiğinde Ö3, okuduğu 8 metinde toplam 22 okuma hatası yapmıştır. Bu 22 okuma hatasının 12'si yanlış okuma, 3'ü atlayıp geçme ve 7'si ekleme hatasıdır. Ö3'ün en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö3'ün yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 7. metinde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinde görülen farklılık, metnin Ö3 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö3'ün en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

Metin	Öğrencinin Okuması	Hata Türü		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... annesi <u>onlara</u> kuru...	... annesi <u>onları</u> kuru...	+	+	+
... <u>giden</u> öğrenciler yeni...	... <u>gider</u> öğrenciler yeni...	+	+	+
... olmazsa <u>hastalar</u>...	... olmazsa <u>hastalıklar</u> ...	+	+	
... nasıl <u>yapıldığını</u>...	... nasıl <u>yapılacağını</u> ...	+	+	
... sonra çalışmak <u>gerekir</u>.	... sonra çalışmak <u>gerektir</u> .		+	
... evde bir <u>merdiven</u>...	... evde bir <u>verdiven</u> ...	+	+	
... ağacın <u>üzerinde</u>...	... ağacın <u>üzerini</u> ...	+	+	+
... halkı <u>korkutuyor</u>...	... halkı <u>korkturuyor</u> ...	+	+	
... ucuna yemi <u>takararak</u>...	... ucuna yemi <u>tutarak</u> ...	+	+	

Ö3'ün yaptığı yanlış okuma hatalarının pek çoğunun anlamsal ve görsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö3'ün, 1, 2 ve 7. cümlelerde anlamsal, görsel ve söz dizimsel; 3, 4, 6, 8 ve 9. cümlelerde anlamsal ve görsel; 5. cümlede ise görsel hata yaptığı görülmektedir. Bu da Ö3'ün dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö3'ün yaptığı söz dizimsel hatalar incelendiğinde yapılan bu hataların genel olarak hâl durum eklerinin Ö3'te yeterince oturmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
İç organ (lar)ımız gövdemizin içinde bulunur.	+	+	
Böylece odamı (za) temiz hava gelir.	+	+	+
Her yıl 19 Mayıs günü (bütün) yurttadır...	+	+	+

Ö3'ün, 1. cümlede anlamsal ve görsel hata yaptığı, 2 ve 3. cümlede ise hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hata yaptığı görülmektedir. Ö3'ün yaptığı atlayıp geçme hataları çoğunlukla kelimenin anlamını değiştirmekte ve aynı zamanda söz dizimsel bir hata da oluşturmaktadır. 2. cümlede yapılan söz dizimsel hatada yönelme hâli ekinin (-e hâli) atlandığı, 3. cümlede yapılan söz dizimsel hatada ise bir sıfat tamlamasındaki tamlayanın atlandığı görülmektedir. Bu da öğrencinin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmediğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Başımızın içinde bey (i)nimiz bulunur.		+	
...ayaklarımız vardır, ayaklarımızla yürür (üz)...		+	
Vücut temizliği için (e) banyo yapmalıyız.	+	+	+
Hemen evden onu getirmeyi düşündü (k).	+	+	
... 19 Mayıs'ı (nı) gençlere armağan etti.	+	+	
Balıkçılar büyük balıklar tutuyorlar (dı), Arda ise...	+	+	
Oltanı (n) çıkar da yemi güzel takmış mısın bakalım, dedi.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö3'ün yaptığı ekleme hatalarının çoğunlukla anlamsal ve görsel hatalar olduğu görülmektedir. 3 ve 7. cümlelerde ise söz dizimsel hata da yapıldığı görülmektedir. Yapılan ekleme hataları, Ö3'ün okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.7. Ö4'ün Okuma Düzeyi

Çizelge 4.7'de Ö4'ün her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.7: Ö4'ün Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	52 sn.	2	96	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 06 sn.	5	93	Öğretim
3.Metin	104	1 dk. 34 sn.	6	94	Öğretim
4.Metin	118	1 dk. 21 sn.	4	96	Serbest
5.Metin	132	1 dk. 41 sn.	18	85,5	Endişe
6.Metin	174	2 dk.	7	96	Serbest
7.Metin	177	2 dk. 28 sn.	5	97	Serbest
8.Metin	236	2 dk. 54 sn.	10	95	Serbest

Çizelge 4.7 incelendiğinde Ö4'ün, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %93 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 6 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 18 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %85,5 ve okuma düzeyi endişe düzeyi; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 7 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 10 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %95 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö4'ün, okuduğu sekiz metnin beşinde serbest düzeyde, ikisinde öğretim düzeyinde ve birinde endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö4'ün, zor seviyedeki 8. metinde "serbest"

düzeyde çıkarken orta seviyedeki 5. metinde “endişe” düzeyinde çıkması üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. 5. metin mesleklerle ilgili bir metindir. Çeşitli meslek dalları tanıtılmıştır. Ö4’ün bu metinde zorlanmasının nedeninin henüz çevresindeki mesleklere dair fazla bir bilgi sahibi olmamasından ve konunun öğrenciye yabancı gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö4’ün metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö4’ün okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö4’ün en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri ise genel olarak kelime sayısındaki artışa bağlı olmak üzere artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenen performansı sergilediği görülmektedir.

4.1.8. Ö4’ün Hata Türleri ve Örnekleri

Ö4’ün yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö4’ün bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.8’de verilmiştir.

Çizelge 4.8: Ö4’ün Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> <i>(Kelime Sayısı)</i>	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	2	0	1	1
2. Metin (75)	5	3	2	0
3. Metin (104)	6	3	2	1
4. Metin (118)	4	2	1	1
5. Metin (132)	18	6	9	3
6. Metin (174)	7	2	4	1
7. Metin (177)	5	1	4	0
8. Metin (236)	10	5	4	1

Çizelge 4.8 incelendiğinde Ö4, okuduğu 8 metinde toplam 57 okuma hatası yapmıştır. Bu 57 okuma hatasının 22’si yanlış okuma, 27’si atlayıp geçme ve 8’i ekleme hatasıdır. Ö4’ün en çok atlayıp geçme hatası yaptığı görülmektedir. Ö4’ün yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 5 ve 8. metinlerde hata yaptığı görülmektedir. Ö4 özellikle 5. metinde zorlanmış ve çok fazla hata yapmıştır. Bu metinlerde görülen farklılık, bu metinlerin Ö4 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metinlerin konusunun öğrencinin geçmiş

yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı konular olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö4'ün en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
<u>Gözlerimizle</u> çevremizi ...	<u>Gözlemlerimiz</u> çevremizi...	+	+	+
...iç <u>organlarımızdan</u>...	...iç <u>organlarımızın</u> ...		+	
Ağzımızı <u>kapatmazsak</u> ...	Ağzımızı <u>kapatırsak</u> ...	+	+	
... <u>koşarak</u> eve gittiler.	... <u>koşarken</u> eve gittiler.	+	+	+
... <u>veya</u> marangoz olabilirler.	... <u>ya da</u> marangoz olabilir.		+	
...yatmak <u>ve</u> eşya...	... yatmak <u>için</u> eşya...	+	+	
... getirip ağaca <u>dayadı</u>.	... getirip ağaca <u>daydı</u> .	+	+	
Subay <u>olarak</u> çalışan...	Subay <u>olan</u> çalışan...	+	+	
... güzelce <u>takacaksın</u>...	... güzelce <u>takarsın</u> ...	+	+	
...balığı oltadan <u>çıkarak</u>...	...balığı oltadan <u>çıkarp</u> ...		+	

Ö4'ün yaptığı yanlış okuma hatalarının pek çoğunun anlamsal ve görsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö4'ün, 1 ve 4. cümlelerde anlamsal, görsel ve söz dizimsel; 2 ve 10. cümlelerde sadece görsel; diğer cümlede anlamsal ve görsel hata yaptığı görülmektedir. Bu da Ö4'ün dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö4'ün yaptığı söz dizimsel hatalar incelendiğinde edat ve zarf gibi dil bilgisi konularının öğrenci tarafından yeterince öğrenilmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... babamıza (ve) arkadaşlarımıza bulaşabilir.	+	+	+
Sınıf (in) ve odamızın pencerelerini açarak sık sık...	+	+	+
...onlar akşama kadar beraber oyna (dılar) .	+	+	+
... doktor, itfaiye (ci) , şoför veya marangoz olabilirler.	+	+	+
... her işi kendisi (nin) yapmasına gerek kal (maz) .	+	+	+
Her (kes) bildiği işi yapar, her mesleği yapamaz.	+	+	+
Hemen evden o (nu) getirmeyi düşündü.	+	+	+
Koşarak eve gitti (ve) merdiveni getirip ağaca dayadı.	+	+	+
Anne güvercin ağacın üzerinde sevinç içi (nde) uçuyor...	+	+	+
Uzun süre (n) bu savaşı Türk halkı kazanmıştı.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö4'ün yaptığı atlayıp geçme hatalarının hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö4'ün okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmedeğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Lale keki yedi. (ve) Kek çok güzel olmuştu.	+	+	+
Ağzımızı kapatmazsak mikroplar annemize, (ve) ...	+	+	+
Gamze sabah ödev (ini) yaptı, sonra biraz kitap okudu.	+	+	+
... öğrenmek, daha sora (da) çalışmak gerekir.	+	+	+
Arda tatilde anneannesine (yanına) gitmişti.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö4'ün yaptığı ekleme hatalarının hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan ekleme hataları, Ö4'ün

okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.9. Ö5'in Okuma Düzeyi

Çizelge 4.9'da Ö5'in her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.9: Ö5'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	1 dk.	3	95	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 31 sn.	5	93	Öğretim
3.Metin	104	1 dk. 39 sn.	2	98	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 37 sn.	3	97	Serbest
5.Metin	132	2 dk.	5	96	Serbest
6.Metin	174	2 dk. 25 sn.	3	98	Serbest
7.Metin	177	2 dk. 54 sn.	5	97	Serbest
8.Metin	236	3 dk. 37 sn.	8	96	Serbest

Çizelge 4.9 incelendiğinde Ö5'in, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %95 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %93 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 8 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö5'in, okuduğu sekiz metnin yedisinde serbest düzeyde, birinde ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö5, zor seviyedeki 8. metinde "serbest" düzeyde çıkarken kolay seviyedeki 2. metinde "öğretim" düzeyinde çıkmıştır. Bu durum, öğrencinin 2. metinde zorlandığını göstermektedir. 2. metin vücudumuzla ilgili bir metindir.

Vücudumuzun bölümleri tanıtılmıştır. Ö5'in bu metinde zorlanma nedeninin henüz vücudumuza dair fazla bir bilgi sahibi olmamasından ve konunun öğrenciye yabancı gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö5'in metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö5'in okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö5'in en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenen performansı sergilediği görülmektedir.

4.1.10. Ö5'in Hata Türleri ve Örnekleri

Ö5'in yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö5'in bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.10'da verilmiştir.

Çizelge 4.10: Ö5'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> <i>(Kelime Sayısı)</i>	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	3	1	2	0
2. Metin (75)	5	0	4	1
3. Metin (104)	2	1	1	0
4. Metin (118)	3	0	0	3
5. Metin (132)	5	1	4	0
6. Metin (174)	3	1	1	1
7. Metin (177)	5	3	2	0
8. Metin (236)	8	7	1	0

Çizelge 4.10 incelendiğinde Ö5, okuduğu 8 metinde toplam 34 okuma hatası yapmıştır. Bu 34 okuma hatasının 14'ü yanlış okuma, 15'i atlayıp geçme ve 5'i ekleme hatasıdır. Ö5'in en çok atlayıp geçme hatası yaptığı görülmektedir. Ö5'in yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 8. metinde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinde görülen farklılık, bu metnin Ö5 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö5'in en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
<u>Evde</u> yumurta ve şeker...	<u>Eve</u> yumurta ve şeker...	+	+	+
... mikroplar kirli <u>yerlerde</u>...	... mikroplar kirli <u>yerlere</u> ...	+	+	+
... her işi <u>kendisinin</u>...	... her işi <u>kendisine</u> ...	+	+	+
... <u>ağaca</u> nasıl çıkacaktı?	... <u>ağacı</u> nasıl çıkacaktı?	+	+	+
...Cumhuriyeti <u>kurulduktan</u>...	...Cumhuriyeti <u>kurduktan</u> ...	+	+	+
...şiiirler okunur...	... şiiiriler okunur...	+	+	
... tutabilir, <u>anneannesine</u>...	... tutabilir, <u>anneannemine</u> ...	+	+	
...deniz kenarına <u>gitti</u>.	...deniz kenarına <u>gitmiş</u> .	+	+	
... sizin gibi balık <u>tutmak</u>...	... sizin gibi balık <u>tutmayı</u> ...		+	
... oltaya <u>dikkatle</u> geçirdi...	... oltaya <u>dikatli</u> geçirdi...		+	

Ö5'in yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde ilk beş cümlede hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel; 6, 7 ve 8. cümlelerde anlamsal ve görsel; 9 ve 10. cümlelerde ise sadece görsel hata yaptığı görülmektedir. Bu da Ö5'in dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö5'in yaptığı söz dizimsel hatalar incelendiğinde yapılan hataların hâl durum eklerinin ve etken-edilgen yapıların öğrenci tarafından yeterince öğrenilmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
... şekeri, sütü, unu karıştırdı (ve) fırına koydu.	+	+	+
Başımız (da) ağız, burun, gözler ve kulaklar vardır.	+	+	+
... yazı yazarız, eşyalar (i) tutarız ve yemek yeriz.	+	+	+
Ağzımızı kapatmazsak mikrop (lar) annemize, babamıza...	+	+	+
Sonra öğrenciler lise ve üniversite (de) okuyabilir (ler) .	+	+	+
...öğretmen yangın (i) söndüremez.		+	
Yavru güvercin (i) hemen bu kediden kurtarmam...	+	+	+
... (Türkiye) Cumhuriyetini kurduktan sonra 19 Mayıs' (ı) ...	+	+	+
Ben (de) sizin gibi balık tutmak istiyorum...	+	+	+

6. cümle dışındaki cümlelerde Ö5'in yaptığı atlayıp geçme hatalarının hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö5, 6. cümlede ise sadece görsel hata yapmıştır. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö5'in okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmedeğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
İç organlarımız (in) gövdemizin içinde bulunur.	+	+	+
Gamze ve Arkadaş (lar)	+	+	
Gamze'nin annesi onlara kuru giysiler (i) verdi...	+	+	+
Çocuklar çay içtiler (ve) pasta yediler.	+	+	+
...sonra Ömer yavru güvercini eline aldı, (ve) ...	+	+	+

2. cümle dışındaki cümlelerde Ö5'in yaptığı ekleme hatalarının hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö5, 2. cümlede ise anlamsal ve görsel hata yapmıştır. Yapılan ekleme hataları, Ö5'in

okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.11. Ö6'nın Okuma Düzeyi

Çizelge 4.11'de Ö6'nın her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.11: Ö6'nın Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	35 sn.	1	98	Serbest
2.Metin	75	49 sn.	6	92	Öğretim
3.Metin	104	1 dk.	4	96	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 04 sn.	0	100	Serbest
5.Metin	132	1 dk. 13 sn.	3	97	Serbest
6.Metin	174	1 dk. 31 sn.	8	95	Serbest
7.Metin	177	1 dk. 47 sn.	6	96	Serbest
8.Metin	236	2 dk. 23 sn.	18	92	Öğretim

Çizelge 4.11 incelendiğinde Ö6'nın, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 6 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %92 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 8 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %95 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 6 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 18 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %92 ve okuma düzeyi öğretim düzeyidir. Ö6'nın, okuduğu sekiz metnin altısında serbest düzeyde, ikisinde ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö6'nın kolay ve orta seviyedeki metinlerde serbest düzeyde, zor seviyedeki 8. metinde ise

“öğretim” düzeyinde çıkması öngörülen bir durumdur. Bu durum, seçilen metinlerin Ö6'nın seviyesine uygun olarak seçildiğini göstermektedir.

Ö6'nın metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö6'nın okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö6'nın en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenenin üzerinde bir performans sergilediği görülmektedir. Ö6'nın diğer arkadaşlarına göre tüm metinleri daha kısa sürede okuduğu göze çarpmaktadır. Günlük hayatında da aceleci bir öğrenci olması dikkate alındığında Ö6'nın hızlı okumak isterken birçok okuma hatası yaptığı görülmektedir.

4.1.12. Ö6'nın Hata Türleri ve Örnekleri

Ö6'nın yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö6'nın bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.12'de verilmiştir.

Çizelge 4.12: Ö6'nın Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> (Kelime Sayısı)	<i>Toplam</i> Hata Sayısı	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	1	0	1	0
2. Metin (75)	6	3	2	1
3. Metin (104)	4	2	2	0
4. Metin (118)	0	0	0	0
5. Metin (132)	3	0	1	2
6. Metin (174)	8	2	5	1
7. Metin (177)	6	2	2	2
8. Metin (236)	18	8	8	2

Çizelge 4.12 incelendiğinde Ö6, okuduğu 8 metinde toplam 46 okuma hatası yapmıştır. Bu 46 okuma hatasının 17'si yanlış okuma, 21'i atlayıp geçme ve 8'i ekleme hatasıdır. Ö6'nın en çok atlayıp geçme hatası yaptığı görülmektedir. Ö6'nın yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 6 ve 8. metinlerde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinlerde görülen farklılık, bu metinlerin Ö6 için

öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metinlerin konularının öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı konular olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö6'nın en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... <u>çevremizi</u> görürüz.	... <u>çevreyi</u> görürüz.	+	+	
<u>Kollarımızda</u> ellerimiz...	<u>Kollarımızla</u> ellerimiz...	+	+	+
... <u>organlarımızdan</u>...	... <u>organlarımızın</u> ...		+	
... <u>mendili</u> çöpe atmalyız.	... <u>mendille</u> çöpe atmalyız.	+	+	+
... <u>sallayarak</u> ve bağırarak...	... <u>sararak</u> ve bağırarak...	+	+	
... <u>keciyi</u> kovaladı.	... <u>keciye</u> kovaladı.	+	+	+
... <u>yanına kovanını</u> bıraktı.	... <u>yanını kovanına</u> bıraktı.	+	+	+
Biraz zaman <u>geçtikten</u> ...	Biraz zaman <u>geçtikçe</u> ...	+	+	+

Ö6'nın yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde 2, 4, 6, 7 ve 8. cümlelerde hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel; 1 ve 5. cümlelerde anlamsal ve görsel; 3. cümlede ise sadece görsel hata yaptığı görülmektedir. Bu da Ö6'nın dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö6'nın yaptığı söz dizimsel hatalar incelendiğinde yapılan hataların hâl durum eklerinin ve edatların öğrenci tarafından yeterince öğrenilmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
...ayaklarımız vardır; ayaklarımız (la) yürür ve koşarız.	+	+	+
Çöpler (i) her zaman çöp kutusuna atmalıyız.	+	+	+
Ses uzaktaki (bir) ağacın arkasından geliyordu.	+	+	+
Ömer yürüyerek (o) ağacın yanına gitti.	+	+	+
...yaramaz (bir) kedi onu yakalamaya çalışıyordu.	+	+	+
Kolların sallayarak (ve) bağırarak kediyi kovaladı.	+	+	+
...sevinç içinde uçuyor (ve) Ömer'e teşekkür ediyordu.	+	+	+
... askerler yürüyüş (ler) yaparak Türk Halkı için...	+	+	
Balıkçılar büyük balıklar tutuyo (r) lar, Arda ise yanlarında...		+	
...ne (re) de hata yapmıştı?		+	
...bunları yanındaki yaşlı (balıkçıya) sormayı düşündü.	+	+	+
... gibi balık tutmak istiyorum, ama hâla bir tane (bile) ...	+	+	+

Bu cümlelerde Ö6'nın yaptığı atlayıp geçme hatalarının pek çoğunun hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö6, 8. cümlede anlamsal ve görsel; 9 ve 10. cümlelerde ise sadece görsel hata yapmıştır. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö6'nın okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmediğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
... bölümleri baş, kollar, (ve) bacaklar ve gövdedir.	+	+	+
Şoför, otobüs, (ve) minibüs veya taksi kullanır.	+	+	+
Bu mobilyalar (da) oturmak, yatmak...	+	+	+
Aş (ş) ağı inince bir ses duydu.		+	
19 Mayıs (ta) 1919'da Mustafa Kemal Atatürk Samsun'a...	+	+	+
Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti (ni) kurulduktan...	+	+	+
Akşam yemeği için balık (lar) tutabilir, anneannesine...	+	+	
Arda bunları yanındaki yaşlı (ya) balıkçıya sormayı...	+	+	+

Bu cümlelerde Ö6'nın yaptığı ekleme hatalarının pek çoğunda hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö6, 4. cümlede görsel; 7. cümlede ise anlamsal ve görsel hata yapmıştır. Yapılan ekleme hataları, Ö6'nın okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.13. Ö7'nin Okuma Düzeyi

Çizelge 4.13'te Ö7'nin her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.13: Ö7'nin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	41 sn.	0	100	Serbest
2.Metin	75	54 sn.	1	98	Serbest
3.Metin	104	1 dk. 06 sn.	0	100	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 01 sn.	0	100	Serbest
5.Metin	132	1 dk. 30 sn.	2	98	Serbest
6.Metin	174	1 dk. 38 sn.	0	100	Serbest
7.Metin	177	1 dk. 53 sn.	1	99	Serbest
8.Metin	236	2 dk. 26 sn.	6	97	Serbest

Çizelge 4.13 incelendiğinde Ö7'nin, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 6 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö7'nin, okuduğu sekiz metnin sekizinde de serbest düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum seçilen metinlerin Ö7'nin seviyesine uygun olmadığını ve Ö7 için kolay geldiğini göstermektedir.

Ö7'nin metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö7'nin okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö7'nin en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenenin üzerinde bir performans sergilediği görülmektedir.

4.1.14. Ö7'nin Hata Türleri ve Örnekleri

Ö7'nin yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle dört hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö7'nin bu dört hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.14'te verilmiştir.

Çizelge 4.14: Ö7'nin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> (<i>Kelime Sayısı</i>)	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>			
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Öğretmen Tarafından Verilen Kelime</i>
1. Metin (65)	0	0	0	0	0
2. Metin (75)	1	0	0	1	0
3. Metin (104)	0	0	0	0	0
4. Metin (118)	0	0	0	0	0
5. Metin (132)	2	2	0	0	0
6. Metin (174)	0	0	0	0	0
7. Metin (177)	1	0	0	0	1
8. Metin (236)	6	3	3	0	0

Çizelge 4.14 incelendiğinde Ö7, okuduğu 8 metinde toplam 10 okuma hatası yapmıştır. Bu 10 okuma hatasının 5'i yanlış okuma, 3'ü atlayıp geçme ve 1'i ekleme yapma ve 1'i öğretmen tarafından verilen kelime hatasıdır. Ö7'nin en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö7'nin yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 8. metinde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinde görülen farklılık, bu metnin Ö7 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö7'nin en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... yere <u>gitmelerini</u> sağlar.	... yere <u>gitmesini</u> sağlar.		+	
... <u>ve</u> eşya koymak...	... <u>veya</u> eşya koymak...	+	+	
... <u>anneannesine</u> gitmişti.	... <u>annanesine</u> gitmişti.		+	

Ö7'nin yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde genellikle görsel hatalardan kaynaklanan ve anlamda değişikliğe yol açmayan hatalar olduğu görülmektedir. Çizelge 4.14 incelendiğinde Ö7'nin toplam 5 yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö7'nin başarılı bir okuma performansı sergilediği söylenebilir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
Balıkçılar büyük balık (lar) tutuyorlar, Arda ise yanlarında...	+	+	
Arda bunları yanındaki (yaşlı) balıkçıya sormayı düşündü.	+	+	+
... balık tutmak istiyorum, ama hâlâ bir tane (bile)...	+	+	+

Ö7'nin yaptığı atlayıp geçme hataları incelendiğinde 1. cümlede anlamsal ve görsel; 2 ve 3. cümlelerde ise hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö7'nin dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Vücudumuzun bölümleri (ile) birlikte çalışır.	+	+	+

Çizelge 4.14 incelendiğinde Ö7'nin sadece bir tane ekleme hatası yaptığı görülmektedir. Yukarıda verilen ekleme hatası Ö7'nin dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan bir hata yaptığını kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir.

Öğretmen Tarafından Verilen Kelime

(Öğretmen tarafından verilen kelime parantezle belirtilmiştir.)

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(O) yıllarda düşman...	0 (sıfır) yıllarda düşman...	+	+	+

Çizelge 4.14 incelendiğinde Ö7'nin sadece bir tane öğretmen tarafından verilen kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatanın da "O" harfi ile "0" rakamının benzerliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1.15. Ö8'in Okuma Düzeyi

Çizelge 4.15'te Ö8'in her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.15: Ö8'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	44 sn.	1	98	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 02 sn.	4	94	Öğretim
3.Metin	104	1 dk. 34 sn.	4	96	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 53 sn.	2	98	Serbest
5.Metin	132	1 dk. 53 sn.	8	93	Öğretim
6.Metin	174	2 dk. 31 sn.	1	99	Serbest
7.Metin	177	2 dk. 39 sn.	5	97	Serbest
8.Metin	236	3 dk. 33 sn.	1	99,5	Serbest

Çizelge 4.15 incelendiğinde Ö8'in, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 8 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %93 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99,5 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö8'in, okuduğu sekiz metnin altısında serbest düzeyde, ikisinde ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö8'in, zor seviyedeki 8. metinde "serbest" düzeyde çıkarken kolay seviyedeki 2. metinde ve orta seviyedeki 5. metinde "öğretim" düzeyinde çıkması üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. 2. metin vücudumuzla, 5. metin ise mesleklerle ilgili bir metindir. Ö8'in bu metinlerde zorlanmasının nedeninin henüz vücudumuza ve çevresindeki mesleklere dair fazla bir bilgi sahibi

olmamasından ve metinlerin konularının öğrenciye yabancı gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö8'in metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö8'in okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö8'in en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenen performansı sergilediği görülmektedir.

4.1.16. Ö8'in Hata Türleri ve Örnekleri

Ö8'in yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö8'in bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16: Ö8'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> (<i>Kelime Sayısı</i>)	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	1	0	1	0
2. Metin (75)	4	1	1	2
3. Metin (104)	4	2	2	0
4. Metin (118)	2	2	0	0
5. Metin (132)	8	5	2	1
6. Metin (174)	1	1	0	0
7. Metin (177)	5	2	2	1
8. Metin (236)	1	1	0	0

Çizelge 4.16 incelendiğinde Ö8, okuduğu 8 metinde toplam 26 okuma hatası yapmıştır. Bu 26 okuma hatasının 14'ü yanlış okuma, 8'i atlayıp geçme ve 4'ü ekleme hatasıdır. Ö8'in en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö8'in yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 5. metinde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinde görülen farklılık, bu metnin Ö8 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö8'in en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
<u>Kollarımızda</u> ellerimiz...	<u>Kollarımızla</u> ellerimiz...	+	+	+
... pencerelerini <u>açarak</u>...	... pencerelerini <u>açarsak</u> ...	+	+	+
... izin <u>alayım</u> , dedi.	... izin <u>almalıyım</u> , dedi.	+	+	
... annesi <u>onlara</u> kuru...	... annesi <u>onları</u> kuru...	+	+	+
... gerek <u>kalmaz</u>.	... gerek <u>almaz</u> .	+	+	
... yangını <u>söndüremez</u>.	... yangını <u>söndürmez</u> .	+	+	
<u>Başını</u> kaldırdı...	<u>Başına</u> kaldırdı...	+	+	+
<u>Okullarda</u> sınıflar...	<u>Okulları</u> sınıflar...	+	+	+
... <u>anneannesine</u> gitmişti.	... <u>annesine</u> gitmişti.	+	+	

Ö8'in yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde 3, 5, 6 ve 9. cümlelerde anlamsal ve görsel; diğer cümlelerde ise hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hata yaptığı görülmektedir. Bu da Ö8'in dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö8'in yaptığı söz dizimsel hatalar incelendiğinde yapılan hataların hâl durum eklerinin ve edatların öğrenci tarafından yeterince öğrenilmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
Markette (n) yumurta, şeker aldılar.	+	+	+
İç organlarımız gövdemiz (in) içinde bulunur.	+	+	+
...dolap gibi çeşit (li) mobilyalar yapar.	+	+	+
O yıllarda düşman asker (ler) i yurdumuzu...	+	+	
Bütün halkın savaş (a) katılması için Amasya...	+	+	+

Bu cümlelerde Ö8'in yaptığı atlayıp geçme hatalarının pek çoğunun hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö8, 4. cümlede ise anlamsal ve görsel hata yapmıştır. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö8'in okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmedeğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Burnumuzla farklı kokular (i) alırız	+		
Kollarımızda ellerimiz (i) vardır...	+	+	+
...dolap gibi çeşitli mobilyalar (i) yapar.	+	+	+
Okullarda sınıflar (i) süslenir, şiirler okunur...	+	+	+

1. cümle dışındaki cümlelerde Ö8'in yaptığı ekleme hatalarının hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö8, 1. cümlede ise sadece görsel hata yapmıştır. Yapılan ekleme hataları, Ö8'in okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.17. Ö9'un Okuma Düzeyi

Çizelge 4.17'de Ö9'un her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.17: Ö9'un Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	52 sn.	2	96	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 21 sn.	3	96	Serbest
3.Metin	104	1 dk. 35 sn.	2	98	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 28 sn.	3	97	Serbest
5.Metin	132	1 dk. 53 sn.	2	98	Serbest
6.Metin	174	2 dk. 28 sn.	1	99	Serbest
7.Metin	177	2 dk. 56 sn.	2	98	Serbest
8.Metin	236	3 dk. 50 sn.	4	98	Serbest

Çizelge 4.17 incelendiğinde Ö9'un, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö9'un, okuduğu sekiz metnin sekizinde de serbest düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum seçilen metinlerin Ö9'un seviyesine uygun olmadığını ve Ö9 için kolay geldiğini göstermektedir.

Ö9'un metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö9'un okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö9'un en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenen performansı sergilediği görülmektedir.

4.1.18. Ö9'un Hata Türleri ve Örnekleri

Ö9'un yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö9'un bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.18'de verilmiştir.

Çizelge 4.18: Ö9'un Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> (<i>Kelime Sayısı</i>)	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	2	1	1	0
2. Metin (75)	3	2	1	0
3. Metin (104)	2	0	2	0
4. Metin (118)	3	2	1	0
5. Metin (132)	2	1	1	0
6. Metin (174)	1	1	0	0
7. Metin (177)	2	1	1	0
8. Metin (236)	4	1	1	2

Çizelge 4.18 incelendiğinde Ö9, okuduğu 8 metinde toplam 19 okuma hatası yapmıştır. Bu 19 okuma hatasının 9'u yanlış okuma, 8'i atlayıp geçme ve 2'si ekleme hatasıdır. Ö9'un en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö9'un yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde metinler arasındaki hata sayısı bakımından belirgin bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durumun Ö9'un metinlerin konularına ilişkin ilgi düzeylerinin hemen hemen aynı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö9'un en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Lale <u>kek</u> yapmak...	Lale <u>key</u> yapmak...	+	+	
<u>Ağzımızla</u> yemek...	<u>Ağzımla</u> yemek...	+	+	
<u>Kollarımızda</u> ellerimiz...	<u>Kollarımızla</u> ellerimiz...	+	+	+
O sırada kapı <u>çaldı</u> .	O sırada kapı <u>açıldı</u> .		+	+
<u>Beraber</u> parka gidelim...	<u>Merhaba</u> parka gidelim...	+	+	
...nasıl <u>yapıldığını</u>...	...nasıl <u>yapılacağını</u> ...	+	+	
...ağacın <u>arkasından</u>...	...ağacın <u>arasından</u> ...	+	+	
...toplantılar <u>yaptılar</u>.	... toplantılar <u>yapıldı</u> .	+	+	
... güzelce <u>takacaksın</u>...	... güzelce <u>takmalısın</u> ...	+	+	

Ö9'un yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde 3. cümlede sadece görsel, diğer cümlelerde ise anlamsal ve görsel hata yaptığı görülmektedir. Bu da Ö9'un dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö9'un yaptığı hatalar incelendiğinde cümlelerde anlamsal değişiklikler olsa da söz dizimsel bir hata yapılmadığı görülmektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
Çünkü mikroplar kirli yerlerde çoğalır ve insanlar (a) ...	+	+	+
Öğle (de) n sonra canı sıkıldı.	+	+	+
İtfaiyeci, yangını söndürür ve insanları (n) hayatını...	+	+	+
O yıllarda düşman asker (ler) i yurdumuzu işgal...	+	+	
Af (f) edersiniz balıkçı...		+	

Bu cümlelerde Ö9'un yaptığı atlayıp geçme hatalarının pek çoğunun hem anlamsal, hem görsel ve hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö9, 4. cümlede anlamsal ve görsel; 5. cümlede ise sadece görsel hata yapmıştır. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö9'un okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmede göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Oltanı çıkar (ya) da yemi güzel takmış...	+	+	+
Oltanın ucu (nu) bomboştur, hiç yem yoktu.	+	+	+

Çizelge 4.18 incelendiğinde Ö9'un toplam iki ekleme hatası yaptığı ve bu ekleme hatalarının hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Yapılan ekleme hataları, Ö9'un okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.19. Ö10'un Okuma Düzeyi

Çizelge 4.19'da Ö10'un her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.19: Ö10'un Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	53 sn.	2	96	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 27 sn.	4	94	Öğretim
3.Metin	104	1 dk. 34 sn.	9	90	Öğretim
4.Metin	118	1 dk. 33 sn.	2	98	Serbest
5.Metin	132	2 dk. 04 sn.	10	92	Öğretim
6.Metin	174	2 dk. 13 sn.	10	94	Öğretim
7.Metin	177	2 dk. 50 sn.	18	90	Öğretim
8.Metin	236	4 dk. 02 sn.	12	95	Serbest

Çizelge 4.19 incelendiğinde Ö10'un, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 9 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %90 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 10 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %92 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 10 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 18 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %90 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 12 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %95 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö10'un, okuduğu sekiz metnin beşinde öğretim düzeyinde, üçünde ise serbest düzeyde olduğu görülmektedir. Ö10, zor seviyedeki 8. metinde "serbest" düzeyde çıkarken orta seviyedeki metinlerde "öğretim" düzeyinde çıkmıştır. Bu durum, metinlerin sıralamasının öğrencinin seviyesine uygun bir şekilde yapılmadığını göstermektedir. Zor seviye olarak belirlenen ve öğrenciye en son sırada okutulan metnin diğer metinlere nazaran öğrenciye daha kolay geldiği görülmektedir.

Ö10'un metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö10'un okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö10'un en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenen performansı sergilediği görülmektedir.

4.1.20. Ö10'un Hata Türleri ve Örnekleri

Ö10'un yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö10'un bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.20'de verilmiştir.

Çizelge 4.20: Ö10'un Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> (<i>Kelime Sayısı</i>)	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	2	0	2	0
2. Metin (75)	4	2	2	0
3. Metin (104)	9	5	3	1
4. Metin (118)	2	2	0	0
5. Metin (132)	10	5	3	2
6. Metin (174)	10	4	3	3
7. Metin (177)	18	7	5	6
8. Metin (236)	12	11	0	1

Çizelge 4.20 incelendiğinde Ö10, okuduğu 8 metinde toplam 67 okuma hatası yapmıştır. Bu 67 okuma hatasının 36'sı yanlış okuma, 18'i atlayıp geçme ve 13'ü ekleme hatasıdır. Ö10'un en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö10'un yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde 1 ve 4. metinler dışında Ö10'un diğer tüm metinlerde zorlandığı görülmektedir. En çok ise 7. metinde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinde görülen farklılık, bu metnin Ö10 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö10'un en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
<u>Ağzımızla</u> yemek yeriz...	<u>Ağzımızda</u> yemek yeriz...	+	+	+
<u>Kollarımızda</u> ellerimiz...	<u>Kollarımızla</u> ellerimiz ...	+	+	+
...banyo <u>yapmalıyız</u>.	...banyo <u>yapılmalıdır</u> .	+	+	+
Öksürürken, <u>hapşırıırken</u> ...	Öksürürken, <u>yapşırıırken</u> ...		+	+
... <u>yerlerde</u> ... <u>insanlara</u>...	...<u>yerleri</u> ... <u>insanlarla</u> ...	+	+	+
O sırada kapı <u>çaldı</u> .	O sırada kapı <u>açıldı</u> .		+	+
Gamze ve Ece <u>ıslandılar</u> ...	Gamze ve Ece <u>ıslanmadan</u> ...	+	+	+
Doktor <u>olmazsa</u> hastalar...	Doktor <u>olmasa</u> hastalar...		+	+
Şimdi ne <u>yapacağım</u> ? ...	Şimdi ne <u>yapacaktı</u> ? ...		+	+
Sonra <u>merdivene</u> çıktı...	Sonra <u>merdivenden</u> çıktı...	+	+	+
Anne güvercin <u>ağacın</u> ...	Anne güvercin <u>ağzının</u> ...		+	+
...sevinç içinde <u>uçuyor</u>...	...sevinç içinde <u>açıyor</u> ...		+	+
<u>Karadeniz</u> 'de önemli...	<u>Karadeniz ve</u> önemli...		+	+
...halkı <u>korkutuyor</u>...	... halkı <u>koruyor</u> ...		+	+
Bütün <u>halkın</u> savaşa...	Bütün <u>halka</u> savaşa...	+	+	+
... <u>Türk</u> halkı için önemli...	... <u>Atatürk</u> halkı için önemli...		+	+
<u>Arda</u> yaşlı bir balıkçının...	<u>Arada</u> yaşlı bir balıkçının...	+	+	+
... <u>balıkçıya</u> sormayı...	... <u>balıkçılara</u> sormayı...	+	+	
<u>Sen</u> de onları bir daha...	<u>Ben</u> de onları bir daha...		+	+
...çekti ve <u>ucundaki</u>...	...çekti ve <u>ucundan</u> ...	+	+	+
<u>Anneanesi</u> Arda'nın...	<u>Annesine</u> Arda'nın...	+	+	+
...tuttuğu <u>balığı</u>...	...tuttuğu <u>balık</u> ...	+	+	+
...balığı mangalda <u>pişirdi</u>.	...balığı mangalda <u>pişirildi</u> .	+	+	+

Ö10'un yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde cümlelerin büyük bir çoğunluğunda anlamsal, görsel ve söz dizimsel; diğer cümlelerde ise sadece anlamsal ve görsel hatalar yapıldığı görülmektedir. Bu da Ö10'un dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö10'un yaptığı hatalar, okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmediğini göstermektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
Markette (n) yumurta, şeker aldılar.	+	+	+
... ayaklarımız vardır, ayaklarımız (la) yürür ve koşarız.	+	+	+
... evimizi ve okulumuzu temiz tutmamız gerek (ir) .		+	
Şoför, otobüs, minibüs ve (ya) taksi kullanır.	+	+	
...öğrenmek daha (sonra) çalışmak gerekir.	+	+	+
Yavru (bir) güvercin ağaçtaki yuvasından...	+	+	+
...düşmüş (tü) ve yaramaz bir kedi...	+	+	
...yavru güvercin (i) bıraktı ve hemen kaçtı.	+	+	+
O yıl (lar) da düşman askerleri yurdumuzu...	+	+	
Yurdun işgal edildiği (ni) görmek onu üzüyordu.	+	+	+
...Kemal' (in) düşmanı kovacağına inanan her (kes) ...	+	+	+
Okullar (da) sınıflar süslenir, şiirler okunur...	+	+	+

Bu cümlelerde Ö10'un yaptığı atlayıp geçme hatalarının pek çoğunun hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö10, 3. cümlede görsel; 4, 7 ve 9. cümlelerde ise anlamsal ve görsel hata yapmıştır. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö10'un okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmediğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Çünkü mikroplar (ı) kirli yerlerde çoğalır...	+	+	+
Şoför, otobüs (ü), minibüs veya taksi kullanır.	+	+	
Bahçe (de) büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.	+	+	+
Yavru güvercini (n) hemen bu kediden...	+	+	+
Bunları düşünürken (ve) evde bir merdiven...	+	+	+
... (Atatürk'ü) düşmanı kovacağına inanan (lar)...	+	+	+
Sokaklarda gezen düşman (lar) askerleri halkı...	+	+	+
Atatürk ve arkadaşları düşman (lar)ı kovmak için...	+	+	
Arda (da) yaşlı bir balıkçının yanına kovasını bıraktı.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö10'un yaptığı ekleme hatalarının pek çoğunda hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö10, 2. cümlede görsel ve söz dizimsel; 9. cümlede ise anlamsal ve görsel hata yapmıştır. Yapılan ekleme hataları, Ö10'un okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.1.21. Ö11'in Okuma Düzeyi

Çizelge 4.21'de Ö11'in her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.21: Ö11'in Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	1 dk. 01 sn.	1	98	Serbest
2.Metin	75	1 dk. 26 sn.	4	94	Öğretim
3.Metin	104	2 dk. 04 sn.	5	95	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 35 sn.	8	93	Öğretim
5.Metin	132	2 dk. 24 sn.	7	94	Öğretim
6.Metin	174	2 dk. 52 sn.	17	90	Öğretim
7.Metin	177	3 dk. 42 sn.	21	87,5	Endişe
8.Metin	236	3 dk. 43 sn.	7	96	Serbest

Çizelge 4.21 incelendiğinde Ö11'in, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 4 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %95 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 8 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %93 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 7 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %94 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 17 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %90 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 21 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %87,5 ve okuma düzeyi endişe düzeyi; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 7 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö11'in, okuduğu sekiz metnin dördünde öğretim düzeyinde, üçünde serbest düzeyde, birinde ise endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö11'in, zor seviyedeki 8. metinde "serbest" düzeyde çıkarken orta seviyedeki 7. metinde "endişe" düzeyinde çıkması üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. 7. metin "19 Mayıs" başlıklı ve tarihî bilgiler içeren bir metindir. Ö11'in bu metinde zorlanmasının nedeninin metnin konusunun öğrenciye yabancı gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö11'in metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö11'in okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olmadığı görülmektedir. Ö11'in en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, ancak diğer metinlerin okuma sürelerinde dengesizlikler yaşandığı görülmektedir. Örneğin, 104 kelimelik 3. metni 2 dk. 04 s.'de okurken 118 kelimelik 4. metni 1 dk. 35 s.'de okumuştur. Yine 177 kelimelik 7. metni 3 dk. 42 s.'de okurken 236 kelimelik 8. metni 3 dk. 43 s.'de okumuştur. Bu durumun metinlerin konusunun öğrencinin ilgisini çekip çekemediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenci, kendisine ilginç gelen, sevdiği metinleri daha kısa sürede okurken, kendisine ilginç gelmeyen, sıkıldığı metinleri daha uzun sürede okumuştur.

4.1.22: Ö11'in Hata Türleri ve Örnekleri

Ö11'in yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle dört hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö11'in bu dört hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.22'de verilmiştir.

Çizelge 4.22: Ö11'in Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> (<i>Kelime Sayısı</i>)	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>			
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Öğretmen Tarafından Verilen Kelime</i>
1. Metin (65)	1	1	0	0	0
2. Metin (75)	4	2	1	0	1
3. Metin (104)	5	3	0	1	1
4. Metin (118)	8	1	4	3	0
5. Metin (132)	7	2	2	2	1
6. Metin (174)	17	9	4	4	0
7. Metin (177)	21	7	9	4	1
8. Metin (236)	7	5	2	0	0

Çizelge 4.22 incelendiğinde Ö11, okuduğu 8 metinde toplam 70 okuma hatası yapmıştır. Bu 70 okuma hatasının 30'u yanlış okuma, 22'i atlayıp geçme ve 14'ü ekleme yapma ve 4'ü öğretmen tarafından verilen kelime hatasıdır. Ö11'in en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö11'in yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 6 ve 7. metinlerde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinlerde görülen farklılık, bu metinlerin Ö11 için öngörülenden daha zor geldiğini göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö11'in en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Sonra eve <u>geldiler</u> .	Sonra eve <u>gittiler</u> .	+	+	
...bacaklar ve <u>gövdedir</u>.	...bacaklar ve <u>gözlerdir</u> .	+	+	
... temiz <u>tutmamız</u> gerekir.	... temiz <u>tutmaliyiz</u> gerekir.	+	+	+
...sık sık <u>havalandırmalıyız</u>.	...sık sık hava <u>almalıyız</u> .	+	+	+
Böylece <u>odamıza</u> temiz...	Böylece <u>odamızdaki</u> temiz...	+	+	+
...annemden izin <u>alayım</u>...	...annemden izin <u>alalım</u> ...	+	+	
... <u>koymak</u> için kullanılır.	... <u>konulmak</u> için kullanılır.	+	+	
Marangoz, <u>sandalye</u> ...	Marangoz, <u>sandalle</u> ...	+	+	
...ağaçtaki <u>yuvasından</u>...	...ağaçtaki <u>yavrusundan</u> ...	+	+	
...onu <u>yakalamaya</u>...	...onu <u>yakalamakla</u> ...	+	+	+
Kollarını <u>sallayarak</u> ve...	Kollarını <u>saklayarak</u> ve...	+	+	
... <u>merdiveni</u> getirip...	... <u>merdivenlerden</u> getirip...	+	+	+
...işgal <u>etmişlerdi</u>.	...işgal <u>etmişti</u> .	+	+	
... <u>Bandırma</u> Vapuru'na...	... <u>Bardırma</u> Vapuru'na...		+	
...Bandırma <u>Vapuru'na</u>...	...Bandırma <u>Vapuruyla</u> ...	+	+	+
...Türkiye <u>Cumhuriyeti</u>...	...Türkiye <u>Cumhureti</u> ...	+	+	
... <u>kurulduktan</u> sonra...	... <u>kurtarıldıktan</u> sonra...	+	+	
...okunur, oyunlar <u>oylanır</u>.	...okunur, oyunlar <u>oynarım</u> .	+	+	+
... <u>kıyıda</u> yan yana...	... <u>kıyıya</u> yan yana...	+	+	
... <u>nerede</u> hata <u>yapmıştı</u> ?	... <u>neden</u> hata <u>yapmışım</u> ?	+	+	+
... güzelce <u>takacaksın</u>...	... güzelce <u>takmalısın</u> ...	+	+	
...balığı <u>mangalda</u> pişirdi.	... balığı <u>mangalla</u> pişirdi.	+	+	+

Ö11'in yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde cümlelerin pek çoğunda anlamsal, görsel ve söz dizimsel; diğer cümlelerde ise anlamsal ve görsel hatalar yapıldığı görülmektedir. Bu da Ö11'in dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö11'in yaptığı hatalar, okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmediğini göstermektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
Parkta bir (çok) çocuk vardı.	+	+	+
Gamze'nin annesi on (lara) kuru giysiler verdi.	+	+	+
İtfaiyeci, yangını söndürür ve insan (lar)ın hayatını...	+	+	
...her gün bahçeye çıkararak oyun oyna (r)dı.	+	+	
Kolları (nı) sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı.	+	+	
Hemen (evden) onu getirmeyi düşündü.	+	+	+
Lima (n)da onları bekleyen büyük bir kalabalık vardı.	+	+	
Mustafa Kemal'in düşmanı kovacağıın (a) inanan herkes...	+	+	+
...Kurtuluş Savaşı, 1922'de düşman (ın) gitmesiyle...	+	+	+
...Türk Halkı için önemli (olan)...	+	+	+
...bu günü sevinçle kutlar (lar).	+	+	
Oltanın ucu (bom) boştu, hiç yem yoktu.	+	+	

Bu cümlelerde Ö11'in yaptığı atlayıp geçme hatalarının pek çoğunun hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö11, bazı cümlelerde ise anlamsal ve görsel hata yapmıştır. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö11'in okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmediğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
... kirli yerlerde çoğalır ve insanlar (d) a bulaşır.	+	+	+
Öğle (n) den sonra canı sıkıldı.			+
Hemen gidelim, ama önce annem (iz) den izin alayım...	+	+	
Bir (i) den yağmur yağmaya başladı.	+	+	
Doktor, hastaları tedavi eder (ek) .	+	+	+
Bahçe (de) büyüktü ve orada birçok ağaç vardı.	+	+	+
Yavru (yu) güvercini hemen bu kediden kurtarmam...	+	+	+
Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca daya (n) dı.	+	+	
Uzun süren bu savaşı Türk Halkı (nı) kazanmıştı.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö11'in yaptığı ekleme hatalarının pek çoğunda hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö11, 2. cümlede sadece görsel; 3, 4 ve 8. cümlelerde ise anlamsal ve görsel hatalar yapmıştır. Yapılan ekleme hataları, Ö11'in okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

Öğretmen Tarafından Verilen Kelime

(Öğretmen tarafından verilen kelime parantezle belirtilmiştir.)

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Kollarımızda) ellerimiz...	Kokularımızda ellerimiz...	+	+	+
(Örneğin) , nezle olunca...	Öğrendiğin , nezle olunca...	+	+	+
...Amasya, (Erzurum)...	...Amasya, Uzuurum ...	+	+	+

Çizelge 4.22 incelendiğinde Ö11'in dört tane öğretmen tarafından verilen kelime hatası yaptığı görülmektedir. Farklı metinlerde yer almasına rağmen "örneğin" kelimesi geçtiği iki farklı metinde de Ö11 tarafından okunamamış ve kelime öğretmen tarafından verilmiştir. Ö11'in "örneğin" kelimesini her iki metinde de

okuyamamasının nedeninin öğrencinin günlük hayatında “öğrenme” kelimesi ile daha sık karşılaşmasından ve kelime benzerliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ö11’in “Erzurum” kelimesini okuyamamasının nedeninin ise daha önce bu şehir ismi ile karşılaşmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1.23. Ö12’nin Okuma Düzeyi

Çizelge 4.23’te Ö12’nin her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.23: Ö12’nin Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1.Metin	65	46 sn.	2	96	Serbest
2.Metin	75	54 sn.	0	100	Serbest
3.Metin	104	1 dk. 12 sn.	3	97	Serbest
4.Metin	118	1 dk. 10 sn.	1	99	Serbest
5.Metin	132	1 dk. 30 sn.	2	98	Serbest
6.Metin	174	1 dk. 42 sn.	2	98	Serbest
7.Metin	177	2 dk. 04 sn.	3	98	Serbest
8.Metin	236	2 dk. 14 sn.	7	96	Serbest

Çizelge 4.23 incelendiğinde Ö12’nin, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde hiç okuma hatası yapmamış olup kelime tanıma yüzdesi %100 ve okuma düzeyi serbest düzey; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 3 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 7 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %96 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö12’nin, okuduğu sekiz metnin sekizinde de serbest düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum seçilen

metinlerin Ö12'nin seviyesine uygun olmadığını ve Ö12 için kolay geldiğini göstermektedir.

Ö12'nin metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö12'nin okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö12'nin en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenenin üzerinde bir performans sergilediği görülmektedir.

4.1.24. Ö12'nin Hata Türleri ve Örnekleri

Ö12'nin yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle dört hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö12'nin bu dört hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.24'te verilmiştir.

Çizelge 4.24: Ö12'nin Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> <i>(Kelime Sayısı)</i>	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>			
		<i>Yanlış</i> <i>Okuma</i>	<i>Atlayıp</i> <i>Geçme</i>	<i>Ekleme</i> <i>Yapma</i>	<i>Öğretmen Tarafından</i> <i>Verilen Kelime</i>
1. Metin (65)	2	0	1	0	1
2. Metin (75)	0	0	0	0	0
3. Metin (104)	3	2	1	0	0
4. Metin (118)	1	1	0	0	0
5. Metin (132)	2	0	2	0	0
6. Metin (174)	2	1	0	1	0
7. Metin (177)	3	1	1	1	0
8. Metin (236)	7	5	2	0	0

Çizelge 4.24 incelendiğinde Ö12, okuduğu 8 metinde toplam 20 okuma hatası yapmıştır. Bu 20 okuma hatasının 10'u yanlış okuma, 7'si atlayıp geçme ve 2'si ekleme yapma ve 1'i öğretmen tarafından verilen kelime hatasıdır. Ö12'nin en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö12'nin yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 8. metinde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinde görülen farklılık, bu metnin Ö12 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö12'nin en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
<u>Tuvaletten</u> çıkınca ve...	<u>Tuveletten</u> çıkınca ve...		+	
...temiz <u>tutmamız</u> gerekir.	...temiz <u>tutmak</u> gerekir.	+	+	
...izin <u>alayım</u>...	...izin <u>almalıyım</u> ...	+	+	
...orada birçok <u>ağaç</u> vardı.	...orada birçok <u>araç</u> vardı.	+	+	
...kovacağına <u>inanan</u>...	... kovacağına <u>inan</u> ...	+	+	+
... <u>anneannesine</u> gitmişti.	... <u>annannesine</u> gitmişti.		+	

Ö12'nin yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde cümlelerin pek çoğunda anlamsal ve görsel; 1 ve 6. cümlelerde sadece görsel; 5. cümlede ise anlamsal, görsel ve söz dizimsel hata yapıldığı görülmektedir. Bu da Ö12'nin dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö12'nin yaptığı hatalar, okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmedeğini göstermektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
(Kek) çok güzel olmuştu.	+	+	+
...babamıza ve arkadaş (lar)ımıza bulaşabilir.	+	+	
Her (kes) bildiği işi yapar, her mesleği yapamaz.	+	+	+
...yapıldığını öğrenmek, (daha) sonra çalışmak gerekir.	+	+	+
O yıllarda düşman asker (ler)i yurdumuzu işgal...	+	+	
Arda yaşlı bir balıkçının yanı (na) kovasını bıraktı.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö12'nin yaptığı atlayıp geçme hatalarının pek çoğunun hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hatalar olduğu görülmektedir. Ö12,

bazı cümlelerde ise anlamsal ve görsel hata yapmıştır. Yapılan atlayıp geçme hataları, Ö12'nin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmedeğini göstermektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Aş (ş)ağı inince bir ses duydu.		+	
...günü bütün yurttta Atatürk'ü (n) Anma ve Gençlik...	+	+	+

Bu cümlelerde Ö12'nin yaptığı ekleme hataları incelendiğinde birinci cümlede sadece görsel hata; ikinci cümlede ise hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hata yaptığı görülmektedir. Birinci cümledeki bu hata herhangi bir anlamsal değişikliğe yol açmamaktadır. Yapılan bu hatanın öğrencinin yaşadığı sosyal çevrede kelimenin bu şekilde kullanımına maruz kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci cümledeki hata ise Ö12'nin dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

Öğretmen Tarafından Verilen Kelime

(Öğretmen tarafından verilen kelime parantezle belirtilmiştir.)

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... (alışveriş) yapalım...	...alışveriş yapalım...	+	+	+

Çizelge 4.24 incelendiğinde Ö12'nin sadece bir tane öğretmen tarafından verilen kelime hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatanın da "ı" ve "i" harflerinin benzerliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1.25. Ö13'ün Okuma Düzeyi

Çizelge 4.25'te Ö13'ün her bir metinde yaptığı hata sayısı ve okuma düzeyi verilmiştir.

Çizelge 4.25: Ö13'ün Hata Sayısı ve Okuma Düzeyi

<i>Metinler</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Okuma Süresi</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Yüzdeleri Dilimi (%)</i>	<i>Okuma Düzeyi</i>
1. Metin	65	41 sn.	1	98	Serbest
2. Metin	75	1 dk 04 sn.	1	98	Serbest
3. Metin	104	1 dk. 08 sn.	2	98	Serbest
4. Metin	118	1 dk. 11 sn.	1	99	Serbest
5. Metin	132	1 dk. 31 sn.	8	93	Öğretim
6. Metin	174	1 dk. 47 sn.	2	98	Serbest
7. Metin	177	2 dk. 18 sn.	1	99	Serbest
8. Metin	236	2 dk. 27 sn.	5	97	Serbest

Çizelge 4.25 incelendiğinde Ö13'ün, 65 kelimedenden oluşan 1. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 75 kelimedenden oluşan 2. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 104 kelimedenden oluşan 3. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 118 kelimedenden oluşan 4. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99 ve okuma düzeyi serbest düzey; 132 kelimedenden oluşan 5. metinde toplam 8 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %93 ve okuma düzeyi öğretim düzeyi; 174 kelimedenden oluşan 6. metinde toplam 2 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %98 ve okuma düzeyi serbest düzey; 177 kelimedenden oluşan 7. metinde toplam 1 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %99 ve okuma düzeyi serbest düzey; 236 kelimedenden oluşan 8. metinde toplam 5 okuma hatası yapmış olup kelime tanıma yüzdesi %97 ve okuma düzeyi serbest düzeydir. Ö13'ün, okuduğu sekiz metnin yedisinde serbest düzeyde, birinde ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Ö13, zor seviyedeki 8. metinde “serbest” düzeyde çıkarken orta seviyedeki 5. metinde “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum, öğrencinin 5. metinde zorlandığını göstermektedir. 5. metin mesleklerle ilgili bir metindir. Çeşitli meslek dalları tanıtılmıştır. Ö13'ün bu metinde zorlanmasının nedeninin henüz

çevresindeki mesleklere dair fazla bir bilgi sahibi olmamasından ve konunun öğrenciye yabancı gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö13'ün metinleri okuma süreleri incelendiğinde Ö13'ün okuma sürelerinde öngörüldüğü üzere kolay metinden zor metinlere doğru giderek bir artış olduğu görülmektedir. Ö13'ün en kolay metin olan 1. metni en kısa sürede, en zor metin olan 8. metni ise en uzun sürede okuduğu, diğer metinleri de kelime sayısındaki artışa bağlı olarak artan sürelerde okuduğu ve okuma süresi bakımından beklenenin üzerinde bir performans sergilediği görülmektedir.

4.1.26. Ö13'ün Hata Türleri ve Örnekleri

Ö13'ün yaptığı hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Ö13'ün bu üç hata türünde yaptığı hata sayıları Çizelge 4.26'da verilmiştir.

Çizelge 4.26: Ö13'ün Okuma Sırasında Yaptığı Hata Türleri ve Sayıları

<i>Metinler</i> <i>(Kelime Sayısı)</i>	<i>Toplam</i> <i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türleri</i>		
		<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlayıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1. Metin (65)	1	0	0	1
2. Metin (75)	1	1	0	0
3. Metin (104)	2	2	0	0
4. Metin (118)	1	0	0	1
5. Metin (132)	8	2	3	3
6. Metin (174)	2	2	0	0
7. Metin (177)	1	1	0	0
8. Metin (236)	5	3	1	1

Çizelge 4.26 incelendiğinde Ö13, okuduğu 8 metinde toplam 21 okuma hatası yapmıştır. Bu 21 okuma hatasının 11'i yanlış okuma, 4'ü atlayıp geçme ve 6'sı ekleme yapma hatasıdır. Ö13'ün en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Ö13'ün yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 5. metinde hata yaptığı görülmektedir. Bu metinde görülen farklılık, bu metnin Ö13 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşağıda Ö13'ün en çok yaptığı hata türleri ile ilgili örnekler verilmiştir.

Yanlış Okuma

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
...iç <u>organlarımızdan</u>...	... iç <u>organlarımızın</u> ...		+	
<u>Giysilerimizi</u> sık sık...	<u>Giyzilerimizi</u> sık sık...		+	
...odamızın <u>pencerelerini</u>...	...odamızın <u>pacalarını</u> ...	+	+	
<u>İtfaiyeci</u> , yangını...	<u>İstifayeci</u> , yangını...	+	+	
<u>Herkes</u> bildiği işi yapar...	<u>Herkezin</u> bildiği işi yapar...	+	+	+
<u>Bunları</u> düşünürken evde...	<u>Bunu</u> düşünürken evde...	+	+	
...eve gitti ve <u>merdiveni</u>...	...eve gitti ve <u>verdiveni</u> ...	+	+	
... <u>Savaşı'nı</u> başlattı.	... <u>Savas'ını</u> başlattı.		+	
<u>Anneanesi</u> Arda'nın...	<u>Annanesi</u> Arda'nın...		+	

Ö13'ün yaptığı yanlış okuma hataları incelendiğinde cümlelerin pek çoğunda anlamsal ve görsel; ilk iki ve son iki cümlede sadece görsel; 5. cümlede ise anlamsal, görsel ve söz dizimsel hata yapıldığı görülmektedir. Bu da Ö13'ün dikkatsizlik ve acele etmekten kaynaklanan ve çoğu zaman anlam değişikliğine yol açan hatalar yaptığını ve kelimenin anlamı üzerinde düşünmediğini göstermektedir. Ö13'ün yaptığı hatalar, okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarını içselleştirmediklerini göstermektedir.

Atlayıp Geçme

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
...çeşitli meslekler seçer (ler).			+
Doktor, hasta olan (lar)ı tedavi eder.		+	+
...söndürür ve insan (lar)ın hayatını kurtarır.		+	+
...ama bir tane (bile) tutamadım, dedi.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö13'ün yaptığı atlayıp geçme hataları incelendiğinde 1. cümlede sadece görsel; 2 ve 3. cümlelerde anlamsal ve görsel; son cümlede ise anlamsal, görsel ve söz dizimsel hata yapıldığı görülmektedir.

Ekleme Yapma

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Markete gidelim, (ve) alışveriş yapalım, dedi.	+	+	+
...salıncağa bindiler, sonra kaydırdıktan (sonra) kaydılar.	+	+	+
(Daha) Doktor, hasta olanları tedavi eder.	+	+	+
...otobüs, minibüs veya taksi (yi) kullanır.		+	
Balıkçılar gelmişler, kıyıda (n) yan yana dizilmişlerdi.	+	+	+

Bu cümlelerde Ö13'ün yaptığı ekleme hataları incelendiğinde 4. cümlede sadece görsel hata; diğer cümlelerde ise hem anlamsal, hem görsel, hem de söz dizimsel hata yapıldığı görülmektedir. Yapılan ekleme hataları, Ö13'ün okuduklarının anlamı üzerinde düşünmediğini ve dil bilgisi yapılarındaki hatalarını fark etmediğini göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin Genel Olarak Değerlendirilmesi

4.2.1. Okuma Düzeyi

Çizelge 4.27'de öğrencilerin her metinde yaptıkları hata sayıları verilmiştir.

Çizelge 4.27: Öğrencilerin Hata Sayısı

<i>Metinler</i> <i>(Kelime Sayısı)</i>	<i>Öğrenciler ve Hata Sayıları</i>												
	<i>Ö1</i>	<i>Ö2</i>	<i>Ö3</i>	<i>Ö4</i>	<i>Ö5</i>	<i>Ö6</i>	<i>Ö7</i>	<i>Ö8</i>	<i>Ö9</i>	<i>Ö10</i>	<i>Ö11</i>	<i>Ö12</i>	<i>Ö13</i>
1.Metin (65)	1	0	0	2	3	1	0	1	2	2	1	2	1
2.Metin (75)	3	3	3	5	5	6	1	4	3	4	4	0	1
3.Metin (104)	2	2	2	6	2	4	0	4	2	9	5	3	2
4.Metin (118)	3	6	1	4	3	0	0	2	3	2	8	1	1
5.Metin (132)	11	8	4	18	5	3	2	8	2	10	7	2	8
6.Metin (174)	2	3	3	7	3	8	0	1	1	10	17	2	2
7.Metin (177)	2	3	5	5	5	6	1	5	2	18	21	3	1
8.Metin (236)	10	10	4	10	8	18	6	1	4	12	7	7	5
Toplam Hata Sayısı	34	35	22	57	34	46	10	26	19	67	70	20	21
Ortalama Hata Sayısı	4,3	4,4	2,8	7,1	4,3	5,8	1,3	3,3	2,4	8,4	8,8	2,5	2,6

Çizelge 4.27’de öğrencilerin yaptığı ortalama hata sayısı incelendiğinde Ö1’in ortalama 4,3 hata, Ö2’nin 4,4 hata, Ö3’ün 2,8 hata, Ö4’ün 7,1 hata, Ö5’in 4,3 hata, Ö6’nın 5,8 hata, Ö7’nin 1,3 hata, Ö8’in 3,3 hata, Ö9’un 2,4 hata, Ö10’un 8,4 hata, Ö11’in 8,8 hata, Ö12’nin 2,5 hata ve Ö13’ün 2,6 hata yaptığı görülmektedir. Çizelge 4.27 incelendiğinde Ö7, Ö9, Ö12 ve Ö13’ün ortalama 1-2 aralığında hatasının olduğu; Ö3, Ö8, Ö1, Ö5 ve Ö2’nin ortalama 2-4 aralığında hatasının olduğu ve Ö6, Ö4, Ö10 ve Ö11’in ise ortalama hata sayısının 5-8 aralığında olduğu görülmektedir. Yine Çizelge 4.27 incelendiğinde en düşük ortalama hatanın Ö7 tarafından, en yüksek ortalama hatanın ise Ö10 ve Ö11 tarafından yapıldığı görülmektedir.

Çizelge 4.28’de öğrencilerin her bir metindeki ortalama hata sayıları verilmiştir.

Çizelge 4.28: Metinlerin Ortalama Hata Sayısı

<i>Metinler (Kelime Sayısı)</i>	<i>Metinlerdeki Toplam Hata Sayısı</i>	<i>Metinlerin Ortalama Hatası</i>
1.Metin (65)	16	1,2
2.Metin (75)	42	3,2
3.Metin (104)	43	3,3
4.Metin (118)	34	2,6
5.Metin (132)	88	6,8
6.Metin (174)	59	4,5
7.Metin (177)	77	5,9
8.Metin (236)	102	7,8

Çizelge 4.28 incelendiğinde öğrencilerin 1. metinde ortalama 1,2 hata, 2. metinde 3,2 hata, 3. metinde 3,3 hata, 4. metinde 2,6 hata, 5. metinde 6,8 hata, 6. metinde 4,5 hata, 7. metinde 5,9 hata ve 8. metinde 7,8 hata yaptıkları görülmektedir. Çizelge 4.28’deki öğrencilerin metinlerdeki ortalama hata sayıları metin bazında incelendiğinde 1 ve 4. metinlerin kolay seviyede, 2, 3, 6 ve 7. metinlerin orta seviyede ve 5 ve 8. metinler zor seviyede olduğu görülmektedir. 1 ve 4. metinler ile 5 ve 8. metinde görülen farklılıklar bu metinlerin öğrencilere öngörülenden daha kolay veya zor geldiğini göstermektedir. Metinlerden elde edilen bu bulgular seçilen metinlerin zorluk düzeylerinin genel olarak uygun belirlendiğini göstermektedir.

Çizelge 4.29'da öğrencilerin her bir metindeki okuma düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 4.29: Öğrencilerin Okuma Düzeyleri

Metinler (Kelime Sayısı)	Okuma Düzeyi (%)												
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13
1.Metin (65)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2.Metin (75)	S	S	S	Ö	Ö	Ö	S	Ö	S	Ö	Ö	S	S
3.Metin (104)	S	S	S	Ö	S	S	S	S	S	Ö	S	S	S
4.Metin (118)	S	Ö	S	S	S	S	S	S	S	S	Ö	S	S
5.Metin (132)	Ö	Ö	S	E	S	S	S	Ö	S	Ö	Ö	S	Ö
6.Metin (174)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Ö	Ö	S	S
7.Metin (177)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	Ö	E	S	S
8.Metin (236)	S	S	S	S	S	Ö	S	S	S	S	S	S	S
Öğretmen Görüşü	İ	İ	Çİ	G	İ	İ	Çİ	İ	Çİ	O	G	Çİ	İ

S: Serbest Ö:Öğretim E:Endişe Çİ: Çok İyi İ:İyi O:Orta G:Geliştirilmeli

Çizelge 4.29 incelendiğinde 1. metinde 13 öğrencinin hepsinin de serbest düzeyde; 2. metinde 7 öğrencinin serbest, 6 öğrencinin öğretim düzeyinde; 3. metinde 11 öğrencinin serbest, 2 öğrencinin öğretim düzeyinde; 4. metinde 11 öğrencinin serbest, 2 öğrencinin öğretim düzeyinde; 5. metinde 6 öğrencinin serbest, 6 öğrencinin öğretim ve 1 öğrencinin endişe düzeyinde; 6. metinde 11 öğrencinin serbest, 2 öğrencinin öğretim düzeyinde; 7. metinde 11 öğrencinin serbest, 1 öğrencinin öğretim ve 1 öğrencinin endişe düzeyinde; 8. metinde 12 öğrencinin serbest, 1 öğrencinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma düzeyi sonuçları metin bazında incelendiğinde kolay metinlerde daha çok sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci, zor metinlerde ise daha az sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci olduğu görülmektedir. 2 ve 5. metinde görülen öğretim düzeyindeki farklılık bu metinlerin öğrencilere öngörülenden daha zor geldiğini göstermektedir. Bunun, metinlerin konusunun öğrencilere ilginç gelmemesinden ve metinlerin konularının öğrencilerin geçmiş yaşantılarındaki okudukları, duydukları, gördükleri, öğrendikleri konulardan uzak olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çizelge 4.29 öğrenci bazında incelendiğinde Ö1'in 7 metinde serbest, 1 metinde öğretim düzeyinde; Ö2'nin 6 metinde serbest, 2 metinde öğretim düzeyinde; Ö3'ün 8 metinde de serbest düzeyde; Ö4'ün 5 metinde serbest, 2 metinde öğretim, 1

metinde endişe düzeyinde; Ö5'in 7 metinde serbest, 1 metinde öğretim düzeyinde; Ö6'nın 6 metinde serbest, 2 metinde öğretim düzeyinde; Ö7'nin 8 metinde de serbest düzeyde; Ö8'in 6 metinde serbest, 2 metinde öğretim düzeyinde; Ö9'un 8 metinde de serbest düzeyde; Ö10'un 3 metinde serbest, 5 metinde öğretim düzeyinde; Ö11'in 3 metinde serbest, 4 metinde öğretim, 1 metinde endişe düzeyinde; Ö12'nin 8 metinde de serbest düzeyde; Ö13'ün 7 metinde serbest, 1 metinde öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmacı tarafından 8 metnin hepsinde serbest düzeyde olan öğrenciler “çok iyi”, 8 metinden en fazla 2 metinde öğretim düzeyinde olup diğer metinlerde serbest düzeyde olan öğrenciler “iyi”, 8 metinden 3 ve daha fazla metinde öğretim düzeyinde diğer metinlerde serbest düzeyde olan öğrenciler “orta” ve 8 metinden en az birinde endişe düzeyinde olan öğrenciler “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmesi öngörülmüştür. Buna göre Çizelge 4.29 incelendiğinde Ö3, Ö7, Ö9 ve Ö12'nin “çok iyi”; Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8 ve Ö13'ün “iyi”; Ö10'un “orta”; Ö4 ve Ö11'in “geliştirilmeli” düzeylerinde oldukları görülmektedir.

“Çok iyi” düzeyinde olan öğrencilerin bu araştırmaya dâhil edilmesinin en önemli amacı bu öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin ortaya çıkarmak ve akran eğitimi ile “orta” ve “geliştirilmeli” düzeylerinde çıkan öğrencilerin okumalarının iyileştirilmesinde bu stratejilerden yararlanmaktır. Araştırmacı, uygulama sürecinde “çok iyi” düzeyinde olduğunu öngördüğü öğrencilerin kullandığı okuma ipuçlarını tespit etmeye çalışmış ve elde ettiği bu ipuçları sayesinde “orta” ve “geliştirilmeli” düzeyinde olduğunu öngördüğü öğrencilerin okumalarının geliştirilmesini hedeflemiştir.

4.2.2. Hata Türleri ve Örnekleri

Öğrencilerin yapıları hatalar incelendiğinde hata sayısının özellikle üç hata türünde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu üç hata türünde yapılan hata sayıları Çizelge 4.30'da verilmiştir.

Çizelge 4.30: Hata Türleri

<i>Metinler</i> (<i>Kelime Sayısı</i>)	<i>Hata Türleri</i>		
	<i>Yanlış Okuma</i>	<i>Atlatıp Geçme</i>	<i>Ekleme Yapma</i>
1.Metin (65)	3	10	2
2.Metin (75)	15	19	7
3.Metin (104)	23	14	5
4.Metin (118)	16	9	9
5.Metin (132)	36	35	16
6.Metin (174)	26	19	14
7.Metin (177)	29	29	17
8.Metin (236)	67	23	12
Toplam	215	158	82

Çizelge 4.30 incelendiğinde öğrencilerin 215 hata sayısı ile en çok “yanlış okuma hatası” yaptıkları görülmektedir. En az yanlış okuma hatası toplam 3 hata ile 1. metinde, en fazla yanlış okuma hatası ise toplam 67 hata ile 8. metinde yapılmıştır. Bu bulgular seçilen metinlerin giderek zorluk düzeylerinin ve buna bağlı olarak da hata sayılarının arttığını göstermektedir. 4 ve 5. metinlere görülen farklılık 4. metnin öğrencilere öngörülenden daha kolay, 5. metnin ise öngörülenden daha zor geldiğini göstermektedir. Yanlış okuma hatasından sonra en fazla yapılan hata türünün 158 hata sayısı ile “atlayıp geçme hatası”, en az yapılan hata türünün ise 82 hata ile “ekleme yapma hatası” olduğu görülmektedir.

Aşağıda en çok yapılan hata türlerine örnekler verilmiştir. Örnekler verilirken hata türlerindeki en belirgin, en dikkate değer örnekler vermeye çalışılmıştır. Hata türlerine örnekler verilirken öğrenciler tarafından en çok yapılan hata türünden en az yapılan hata türüne doğru bir sıralama izlenmiştir.

4.2.2.1. Yanlış Okuma

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları ve en sık karşılaşılan yanlış okuma hatalarına örnekler bir bütün olarak verilmiştir. Daha sonra bu örnekler alt başlıklar hâlinde ayrıntılı bir şekilde değerlendirilecektir.

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... <u>anneannesine</u> gitmişti.	... <u>annanesine</u> gitmişti.		+	
Gamze <u>ve</u> Ece...	Gamze <u>eve</u> Ece...	+	+	+
...olmazsa <u>hastalar</u>...	...olmazsa <u>hastalıklar</u> ...	+	+	
...halkı <u>korkutuyor</u>...	...halkı <u>korkturuyor</u> ...	+	+	
...ucuna yemi <u>takararak</u>...	...ucuna yemi <u>tutararak</u> ...	+	+	
<u>Gözlerimizle</u> çevremizi...	<u>Gözlemlerimiz</u> çevremizi...	+	+	+
... <u>kapatmazsak</u> mikroplar...	... <u>kapatırsak</u> mikroplar...	+	+	
...şoför <u>veya</u> marangoz...	şoför <u>ya da</u> marangoz...		+	
...yatmak <u>ve</u> eşya...	...yatmak <u>için</u> eşya...	+	+	
... <u>olarak</u> çalışan Mustafa...	... <u>olan</u> çalışan Mustafa...	+	+	
...oltadan <u>çıkarak</u>...	...oltadan <u>çıkarp</u> ...		+	
... her işi <u>kendisinin</u>...	...her işi <u>kendisine</u> ...	+	+	+
...Cumhuriyeti <u>kurulduktan</u>...	...Cumhuriyeti <u>kurduktan</u> ...	+	+	+
... sizin gibi balık <u>tutmak</u>...	...sizin gibi balık <u>tutmayı</u> ...		+	
Kollarını <u>sallayarak</u> ...	Kollarını <u>sararak</u> ...	+	+	
Biraz zaman <u>geçtikten</u> ...	Biraz zaman <u>geçtikçe</u> ...	+	+	+
... <u>ve</u> eşya koymak için...	... <u>veya</u> eşya koymak için...	+	+	
...annemden izin <u>alayım</u>...	...annemden izin <u>almalıyım</u> ...	+	+	
<u>Ağzımızla</u> yemek yeriz ve...	<u>Ağızımla</u> yemek yeriz ve...	+	+	
O sırada kapı <u>çaldı</u> .	O sırada kapı <u>açıldı</u> .		+	+
<u>Beraber</u> parka gidelim mi?	<u>Merhaba</u> parka gidelim mi?	+	+	

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
...ağacın <u>arkasından</u>...	...ağacın <u>arasından</u> ...	+	+	
...Ece <u>ıslandılar</u>...	...Ece <u>ıslanmadan</u> ...	+	+	+
“Şimdi ne <u>yapacağım?</u> ”...	“Şimdi ne <u>yapacaktı?</u> ”...	+	+	
Anne güvercin <u>ağacın</u> ...	Anne güvercin <u>ağzının</u> ...	+	+	
<u>Sen</u> de onları bir daha...	<u>Ben</u> de onları bir daha...	+	+	
Sonra eve <u>geldiler</u> .	Sonra eve <u>gittiler</u> .	+	+	
...bacaklar ve <u>gövdedir</u>.	...bacaklar ve <u>gözlerdir</u> .	+	+	
...sık sık <u>havalandırmalıyız</u>.	...sık sık hava <u>almalıyız</u> .	+	+	+
... <u>koymak</u> için kullanılır.	... <u>konulmak</u> için kullanılır.	+	+	
Marangoz, <u>sandalye</u> ...	Marangoz, <u>sandalleye</u> ...	+	+	
...ağaçtaki <u>yuvasından</u>...	...ağaçtaki <u>yavrusundan</u> ...	+	+	
Kollarını <u>sallayarak</u> ve...	Kollarını <u>saklayarak</u> ve...	+	+	
...Türkiye <u>Cumhuriyeti</u>...	... Türkiye <u>Cumhureti</u> ...	+	+	
... <u>kurulduktan</u> sonra...	... <u>kurtarıldıktan</u> sonra...	+	+	
... <u>nerede</u> hata <u>yapmıştı?</u>	... <u>neden</u> hata <u>yapmışım?</u>	+	+	+
...orada birçok <u>ağaç</u> vardı.	...orada birçok <u>araç</u> vardı.	+	+	
...odamızın <u>pencerelerini</u>...	...odamızın <u>pacalarını</u> ...	+	+	
<u>İtfaiyeci</u> , yangını...	<u>İstifayeci</u> , yangını...	+	+	

Yukarıda verilen yanlış okuma hatalarını değerlendirirken araştırmacı, yapılan bu hataları dil gelişimi nedeniyle yapılan hatalar, kelime hazinesinin eksikliğinden kaynaklanan hatalar, görsel hatalar, anlamsal hatalar ve söz dizimsel hatalar olmak üzere beş alt başlıkta değerlendirmeyi uygun bulmuştur.

4.2.2.1.1. Dil Gelişimi Nedeniyle Yapılan Hatalar

Yukarıda verilen yanlış okuma hataları incelendiğinde, dil gelişimi nedeniyle yapılan hataların öğrencilerin daha çok yetiştikleri sosyal çevreden kaynaklanan

hatalar olduğu gör÷lmektedir. Dil gelişimi sürecinde çocuklar, sosyal çevresindeki bireylerin konuşmalarını taklit ederek dili öğrenirler ve bu sayede temel dil becerilerini oluştururlar. Öğrencilerin içinde büyüdüğü sosyal çevrenin kullandığı yöresel ağızlar ve kültürel ortamların öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemede de büyük bir rol oynadığı gör÷lmektedir. Dil gelişimi nedeniyle yapılan hatalara örnek olarak öğrenciler tarafından en sık yapılan hata aşağıda verilmiştir.

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... <u>anneannesine</u> gitmişti.	... <u>annanesine</u> gitmişti.		+	

Öğrencilerin birçoğunun “anneanne” kelimesini “annane” olarak okuduğu gör÷lmektedir. Bu durumun öğrencilerin dil gelişimi sürecinde, yetiştirildikleri sosyal çevrede kullanılan kelimelerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.2.1.2. Kelime Hazinesinin Yetersizliğinden Kaynaklanan Hatalar

Öğrencilerin yaptıkları yanlış okuma hataları incelendiğinde kelime hazinesi yeterli olan öğrencilerin daha az sayıda yanlış okuma hatası yaptıkları, buna karşın kelime hazinesi yetersiz olan öğrencilerin ise daha fazla sayıda yanlış okuma hatası yaptıkları gör÷lmektedir. Öğrencinin sahip oldukları kelime hazinesi yeterliyse okurken kelimeleri daha kolay ve daha kısa sürede tanımakta ve daha az okuma hatası yapmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları kelime hazineleri yetersizse kelimeleri daha zor ve daha uzun sürede tanımakta ve daha fazla sayıda okuma hatası yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin daha az yanlış okuma hatası yapabilmeleri için zengin bir kelime hazinesine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
... Türkiye <u>Cumhuriyeti</u>...	...Türkiye <u>Cumhureti</u> ...	+	+	

Yukarıda verilen yanlış okuma hatası, kelime hazinesinin yetersizliği nedeniyle yapılan hatalara örnek olarak öğrenciler tarafından en sık yapılan hatalardan biridir. “cumhur” kelimesi Arapça kökenli bir kelimedir ve “halk” anlamına

gelmektedir. “cumhuriyet” kelimesi ise 18. yüzyılda Osmanlı Türkçesinde bu kökten türetilmiş bir isimdir. Bu kelime her ne kadar dilimize yerleşmiş bir kelime olsa da öğrencilerin birçoğu bu kelimeyi okumakta ve anlamlandırmakta zorlanmaktadır.

4.2.2.1.3. Görsel Hatalar

Yanlış okuma hatalarının pek çoğunun görsel hatalar olduğu görülmektedir. Görsel hataların, öğrencilerin dikkatsizliğinden ve bir an önce gerçekleştirdikleri okuma eylemini bitirmek için acele etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle birbirine benzer harflerin ve kelimelerin karıştırılması sonucu yapılan görsel hatalar öğrencilerin dikkatsizliğinden bazen de metnin konusuna karşı olan ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptığı görsel hatalara ilişkin örnekler verilmiştir.

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Gamze <u>ve</u> Ece islandılar...	Gamze <u>eve</u> Ece islandılar...	+	+	+
...ucuna yemi <u>takarak</u>...	...ucuna yemi <u>tutarak</u> ...	+	+	
...orada birçok <u>ağaç</u> vardı.	...orada birçok <u>araç</u> vardı.	+	+	
Cumhuriyeti <u>kurulduktan</u>...	...Cumhuriyeti <u>kurduktan</u> ...	+	+	+
... <u>sandalye</u> ve dolap...	... <u>sandalleye</u> ve dolap...	+	+	
...odamızın <u>pencerelerini</u>...	... odamızın <u>pacalarını</u> ...	+	+	
<u>İtfaiyeci</u> , yangını...	<u>İstifayeci</u> , yangını...	+	+	

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde yapılan görsel hataların çoğunun anlam değişikliğinde yol açan hatalar olduğu görülmektedir. 1 ve 4. cümlelerde yapılan görsel hataların ise anlam değişikliğinin yanı sıra söz dizimsel hatalara da neden olduğu görülmektedir. 1. cümlede “ve” bir bağlaç iken bu bağlaç “eve” diye okunmuş ve kelime cümlede dolaylı tümleş görevi yüklenmiştir. Yine 4. cümlede “kurulduktan” kelimesi “kurduktan” şeklinde okunarak cümle edilgen bir cümle iken etken bir cümle olarak okunmuştur.

4.2.2.1.4. Anlamsal Hatalar

Aşağıda verilen yanlış okuma hataları incelendiğinde hataların büyük bir çoğunluğunun anlamsal hatalar olduğu görülmektedir. Anlamsal hataların, öğrencilerin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmeden okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaptığı yanlış okuma hatalarının çoğunda anlamda değişiklik oluşmaktadır. Öğrencilerin bu anlam değişikliklerini fark edip yanlış okudukları kelimeleri düzeltmemeleri öğrencilerin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmeden okuduklarını göstermektedir.

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
O sırada kapı <u>çaldı</u> .	O sırada kapı <u>açıldı</u> .		+	+
<u>Beraber</u> parka gidelim mi?	<u>Merhaba</u> parka gidelim mi?	+	+	
... <u>arkasından</u> geliyordu.	... <u>arasından</u> geliyordu.	+	+	
“Şimdi ne <u>yapacağım?</u> ”...	“Şimdi ne <u>yapacaktı?</u> ”...	+	+	
... <u>ağacın</u> üzerinde...	... <u>ağzının</u> üzerinde...	+	+	
Sonra eve <u>geldiler</u> .	Sonra eve <u>gittiler</u> .	+	+	
... <u>yuvasından</u> yere...	... <u>yavrusundan</u> yere...	+	+	

4.2.2.1.5. Söz dizimsel Hatalar

Aşağıda verilen yanlış okuma hataları incelendiğinde bu cümlelerde öğrencilerin anlamsal ve görsel hataların yanı sıra söz dizimsel hatalar da yaptıkları görülmektedir. Söz dizimsel hatalar cümlelerde dil bilgisi yapıları ile ilgilidir ve öğrencilerin söz dizimsel hatalar yapmaları henüz dil bilgisi yapılarını içselleştirmediklerini ve bu yüzden yaptıkları dil bilgisi hatalarını fark edip düzeltme gereği hissetmediklerini göstermektedir.

1. cümlede “ve” bir bağlaç iken bu bağlaç “eve” diye okunmuş ve kelime cümlede dolaylı tümleş görevi yüklenmiştir. Yine 3. cümlede “kendisinin” kelimesi “kendisine” şeklinde okunmuştur. “kendisinin” kelimesi belirtili isim tamlamasında tamlayan görevindedir ve ilgi ekini almıştır. “Kendisine” şeklinde okunduğunda ise ismin yönelme hâl ekini (-e hâli) alarak bu kez dolaylı tümleş görevinde kullanılmıştır. Öğrenciler henüz bağlaç, isim tamlaması, dolaylı tümleş gibi dil

bilgisi yapılarını içselleştirmede için bu hataların bir söz dizimsel hata olduğunu fark edip düzeltme gereği hissetmemişlerdir.

<u>Metin</u>	<u>Öğrencinin Okuması</u>	<u>Hata Türü</u>		
		<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Gamze <u>ve</u> Ece ıslandılar...	Gamze <u>eve</u> Ece ıslandılar...	+	+	+
<u>Gözlerimizle</u> çevremizi...	<u>Gözlemlerimiz</u> çevremizi...	+	+	+
... her işi <u>kendisinin</u>...	...her işi <u>kendisine</u> ...	+	+	+
...Cumhuriyeti <u>kurulduktan</u>...	...Cumhuriyeti <u>kurduktan</u> ...	+	+	+
... zaman <u>geçtikten</u> sonra...	... zaman <u>geçtikçe</u> sonra...	+	+	+
Gamze ve Ece <u>ıslandılar</u> ...	Gamze ve Ece <u>ıslanmadan</u> ...	+	+	+
... <u>nerede</u> hata <u>yapmıştı</u> ?	... <u>neden</u> hata <u>yapmışım</u> ?	+	+	+

4.2.2.2. Atlayıp Geçme

Aşağıda öğrencilerin yaptıkları ve en sık karşılaşılan atlayıp geçme hatalarına örnekler verilmiştir. Bu örnekler incelendiğinde atlayıp geçme hatalarının harflerde, hecelerde veya kelimenin tamamında yapıldığı görülmektedir. Bu hataların öğrencilerin okurken yeterince dikkat etmemelerinden, hızlı okuyup bir an önce içinde buldukları okuma eylemini bitirmek istemelerinden ve harfleri ve kelimeleri yeterince tanımamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
Okula giden öğrenciler yeni bilgiler öğrenir (ler) .		+	
Bir (az) zaman geçtikten sonra oltanın ipi...	+	+	
...ayaklarımızla yürür ve (koşarız) .	+	+	+
...annemden izin alayım, (dedi) .	+	+	+
İç organ (lar) ımız gövdemizin içinde bulunur.	+	+	
Her yıl 19 Mayıs günü (bütün) yurтта...	+	+	+
... her işi kendisi (nin) yapmasına gerek kal (maz) .	+	+	+
Uzun süre (n) bu savaşı Türk halkı kazanmıştı.	+	+	+

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
... (Türkiye) Cumhuriyetini kurduktan sonra 19 Mayıs' (ı) ...	+	+	+
Ses uzaktaki (bir) ağacın arkasından geliyordu.	+	+	+
...bunları yanındaki yaşlı (balıkçıya) sormayı düşündü.	+	+	+
...balık tutmak istiyorum, ama hâla bir tane (bile) ...	+	+	+
...dolap gibi çeşit (li) mobilyalar yapar.	+	+	+
O yıllarda düşman asker (ler) i yurdumuzu işgal etmişlerdi.	+	+	
Af (f) edersiniz balıkçı amca.		+	
...düşmüş (tü) ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya...	+	+	
...Kemal' (in) düşmanı kovacağına inanan her (kes) ...	+	+	+
Parkta bir (çok) çocuk vardı.	+	+	+
...Türk Halkı için önemli (olan) ...	+	+	+
Oltanın ucu (bom) boştu, hiç yem yoktu.	+	+	

Yukarıda verilen atlayıp geçme hatalarını değerlendirirken araştırmacı, yapılan bu hataları görsel hatalar ve anlamsal hatalar olmak üzere iki alt başlıkta değerlendirmeyi uygun bulmuştur.

4.2.2.2.1. Görsel Hatalar

Atlayıp geçme hatalarının pek çoğunun görsel hatalar olduğu görülmektedir. Atlayıp geçme hatalarının harflerde, hecelerde veya kelimenin tamamında yapıldığı görülmektedir. Bu hataların öğrencilerin okurken yeterince dikkat etmemelerinden, hızlı okuyup bir an önce içinde buldukları okuma eylemini bitirmek istemelerinden ve harfleri ve kelimeleri yeterince tanımamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Görsel hatalar öğrencilerin dikkatsizliğinden bazen de metnin konusuna karşı olan ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır ve yapılan bu hatalar anlam değişikliğine neden olmaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptığı görsel hatalara ilişkin örnekler verilmiştir.

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
...öğrenciler yeni bilgiler öğrenir (ler) .		+	
Af (f) edersiniz balıkçı amca.		+	
...düşmüş (tü) ve yaramaz bir kedi...	+	+	
Oltanın ucu (bom) boştu, hiç yem yoktu.	+	+	
Her yıl 19 Mayıs günü (bütün) yurttta...	+	+	+
...her işi kendisi (nin) yapmasına gerek kal (maz) .	+	+	+
Uzun süre (n) bu savaşı Türk halkı kazanmıştı.	+	+	+
... (Türkiye) Cumhuriyetini kurduktan sonra 19 Mayıs' (ı) ...	+	+	+
Ses uzaktaki (bir) ağacın arkasından geliyordu.	+	+	+
Arda bunları yanındaki yaşlı (balıkçıya) sormayı...	+	+	+

Yukarıda verilen örnekler incelendiğinde atlayıp geçme hatalarının harflerde, hecelerde ve kelimenin tamamında yapıldığı görülmektedir. 2 ve 7. cümlelerde atlayıp geçme hatalarının harflerde; 1, 3, 4 ve 6. cümlelerde hecelerde; 5, 8, 9 ve 10. cümlelerde ise kelimenin tamamında yapıldığı görülmektedir.

4.2.2.2.2. Anlamsal Hatalar

Yapılan atlayıp geçme hataları incelendiğinde hataların büyük bir çoğunluğunun anlamsal hatalar olduğu görülmektedir. Anlamsal hataların, öğrencilerin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmeden okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaptığı atlayıp geçme hatalarının çoğunda anlamda değişiklik oluşmaktadır. Öğrencilerin bu anlam değişikliklerini fark edip atlayıp geçtikleri kelimeleri tekrar okumamaları öğrencilerin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmeden okuduklarını göstermektedir.

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan atlamalar parantezle verilmiştir.)			
...her işi kendisi (nin) yapmasına gerek kal (maz) .	+	+	+
Uzun süre (n) bu savaşı Türk halkı kazanmıştı.	+	+	+
... (Türkiye) Cumhuriyetini kurduktan sonra 19 Mayıs' (ı) ...	+	+	+
Arda bunları yanındaki yaşlı (balıkçıya) sormayı düşündü.	+	+	+
...balık tutmak istiyorum, ama hâla bir tane (bile) ...	+	+	+
...dolap gibi çeşit (li) mobilyalar yapar.	+	+	+
...Kemal' (in) düşmanı kovacağına inanan her (kes) ...	+	+	+
Parkta bir (çok) çocuk vardı.	+	+	+

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde yapılan anlamsal hataların anlam değişikliğine neden olduğu görülmektedir. Örneğin 2. cümlede uzun süren bir savaşın Türk halkı tarafından kazanılması anlamı varken yapılan anlamsal hata ile uzun süre Türk halkının bu savaşı kazandığı anlamı çıkarılmaktadır. 3. cümlede “Türkiye” kelimesinin atlanıp geçilmesiyle Atatürk’ün kendi cumhuriyetini kurması gibi bir anlam çıkmaktadır. Yine 8. cümlede “çok” kelimesinin atlanıp geçilmesiyle parkta sadece bir çocuk varmış anlamı çıkarılmaktadır. Örneklerden de anlaşılacağı üzere yapılan atlayıp geçme hatalarının anlamsal hatalar olduğu ve cümlede anlam değişikliğine yol açtığı görülmektedir.

4.2.2.3. Ekleme Yapma

Çizelge 4.30 incelendiğinde ekleme yapma hatasının (82 hata), yanlış okuma (215 hata) ve atlayıp geçme (158 hata) hatalarına göre daha az yaşıldığı görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin yaptıkları ve en sık karşılaşılan ekleme yapma hatalarına örnekler verilmiştir. Bu örnekler incelendiğinde ekleme yapma hatalarının harf ekleme, hece ekleme veya yeni bir kelime ekleme şeklinde yapıldığı ve bu hataların cümlenin anlamını bozduğu ya da cümleye farklı bir anlam kattığı görülmektedir. Bu hataların öğrencilerin okurken yeterince dikkat etmemelerinden ve hızlı okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Gamze sabah ödev (ini) yaptı...	+	+	+
Vücut (ta) temizliği için banyo yapmalıyız.	+	+	+
... o işin nasıl yapıldığını öğrenmek, (için) daha sonra...	+	+	+
Arda tatilde anneannesine (yanına) gitmişti.	+	+	+
Aş (ş) ağı inince bir ses duydu.		+	
Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti (ni) kurulduktan...	+	+	+
Vücudumuzun bölümleri (ile) birlikte çalışır.	+	+	+
Oltanı çıkar (ya) da yemi güzel takmış mısın bakalım...	+	+	+
Oltanın ucu (nu) bomboştu, hiç yem yoktu.	+	+	+
... (Atatürk'ü) düşmanı kovacağına inanan (lar) ...	+	+	+
Yavru (yu) güvercini hemen bu kediden kurtarmam lazım...	+	+	+
...günü bütün yurttan Atatürk'ü (n) Anma ve Gençlik...	+	+	+
Markete gidelim, (ve) alışveriş yapalım, dedi.	+	+	+
...bindiler, sonra kaydırdan (sonra) kaydılar.	+	+	+
(Daha) Doktor, hasta olanları tedavi eder.	+	+	+

Yukarıda verilen ekleme yapma hatalarını değerlendirirken araştırmacı, yapılan bu hataları görsel hatalar ve anlamsal hatalar olmak üzere iki alt başlıkta değerlendirmeyi uygun bulmuştur.

4.2.2.3.1. Görsel Hatalar

Ekleme yapma hatalarının pek çoğunun görsel hatalar olduğu görülmektedir. Ekleme yapma hatalarının harf (ler) ekleme, hece (ler) ekleme veya kelime (ler) ekleme şeklinde yapıldığı görülmektedir. Bu hataların öğrencilerin okurken yeterince dikkat etmemelerinden ve hızlı okumalarından kaynaklandığı

düşünülmektedir. Görsel hatalar anlam değişikliğine neden olmaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptığı görsel hatalara ilişkin örnekler verilmiştir.

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
Gamze sabah ödev (ini) yaptı...	+	+	+
... o işin nasıl yapıldığını öğrenmek, (için) daha sonra...	+	+	+
Arda tatilde anneannesine (yanına) gitmişti.	+	+	+
Aş (ş) ağı inince bir ses duydu.		+	
Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti (ni) kurulduktan...	+	+	+
Oltanın ucu (nu) bomboştı, hiç yem yoktu.	+	+	+
... (Atatürk'ü) düşmanı kovacağına inanan (lar) ...	+	+	+
Her yıl 19 Mayıs günü bütün yurttta Atatürk'ü (n) ...	+	+	+

Yukarıda verilen örnekler incelendiğinde ekleme yapma hatalarının harf (ler) ekleme, hece (ler) ekleme veya kelime (ler) ekleme şeklinde yapıldığı görülmektedir. 4 ve 8. cümlelerde harf ekleme; 1, 5, 6 ve 7. cümlelerde hece ekleme; 2, 3 ve 7. cümlelerde ise kelime ekleme yapıldığı görülmektedir.

4.2.2.3.2. Anlamsal Hatalar

Yapılan ekleme yapma hataları incelendiğinde hataların büyük bir çoğunluğunun anlamsal hatalar olduğu görülmektedir. Anlamsal hataların, öğrencilerin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmeden okumalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaptığı ekleme yapma hatalarının çoğunda anlamda değişiklik oluşmaktadır. Öğrencilerin bu anlam değişikliklerini fark edip ekleme yaptığı cümleleri tekrar okumamaları öğrencilerin okuduklarının anlamı üzerinde düşünmeden okuduklarını göstermektedir.

<u>Metin</u>	<u>Hata Türü</u>		
	<u>A</u>	<u>G</u>	<u>S</u>
(Yapılan eklemeler parantezle verilmiştir.)			
Vücut (ta) temizliği için banyo yapmalıyız.	+	+	+
Arda tatilde anneannesine (yanına) gitmişti.	+	+	+
Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti (ni) kurulduktan...	+	+	+
Oltanı çıkar (ya) da yemi güzel takmış mısın bakalım...	+	+	+
Oltanın ucu (nu) bomboştu, hiç yem yoktu.	+	+	+
... (Atatürk'ü) düşmanı kovacağına inanan (lar) ...	+	+	+
Yavru (yu) güvercini hemen bu kediden kurtarmam...	+	+	+

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde yapılan anlamsal hataların anlam değişikliğine neden olduğu görülmektedir.

4.2.2.4. Diğer Hata Türleri

Öğrencilerin yanlış okuma, atlayıp geçme ve ekleme yapma hataları dışında öğretmen tarafından verilen kelimeler, kendi kendini düzeltme, tekrar okuma, parmakla takip, satır atlama, noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve kafa hareketleri gibi davranışlarda buldukları da gözlenmiştir. Öğrencilerin bireysel değerlendirilmesinde Ö7, Ö11 ve Ö12, metinleri okurken bazı kelimelerde zorlanmış ve tekrar tekrar okumalarına rağmen doğru bir şekilde okuyamadıkları için öğretmenlerinden (uygulayıcıdan) yardım istemişler ve öğretmen de zorlandıkları bu kelimeleri onlara söylemiştir. Kendi kendini düzeltmenin uygulama sırasında çok sık gözlenen bir davranış olduğu görülmüştür. Okuma sırasında öğrencinin kendi kendini düzeltmesi, metnin anlamındaki yanlışlığı fark edip düzeltebildiğini göstermiştir. Öğrencilerin okumalarında çok fazla sayıda tekrar okuma davranışında bulunduğu da gözlenmiştir. Tekrar okumaların genellikle, öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları ve kendilerine yabancı gelen kelime sayısının fazla olduğu metinlerde yapıldığı görülmüştür. Tekrar okumaların öğrencilerin bir sonraki kelimeyi tanıyıp okumakta zorlandıklarında zaman kazanmak amaçlı yaptıkları gözlenmiştir. Parmakla takip, satır atlama ve kafa hareketleri davranışlarının ise genellikle kelime sayısının fazla olduğu uzun ve zor düzeydeki metinlerde daha sık yapıldığı görülmüştür.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmının bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğrencilerin Bireysel Okuma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

İlkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve yaptıkları okuma hatalarının Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak belirlenmesinin amaçlandığı araştırmının bulgularına göre öğrencilerinin bireysel okuma düzeylerinin ve yaptıkları okuma hatalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin bireysel okuma düzeylerine ilişkin sonuçları belirtirken uygulama sürecinde öğrencilerle bire bir etkileşimi sonucunda elde ettiği gözlemlerine ve kişilik özelliklerine dair düşüncelerinde de yer vermiştir. Zira öğrencilerin okuma düzeyleri ve yaptıkları okuma hataları üzerinde bu bireysel farklılıkların büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel okuma düzeyleri ve okuma hatalarına ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ö1, okuduğu sekiz metnin yedisinde “serbest” düzeyde birinde ise “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö1’in okuma düzeyi olarak “İYİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö1’in, orta seviyede kabul edilen 5. metinde “öğretim” düzeyinde çıkması, metinlerin zorluk seviyeleri belirlenirken sadece kelime sayısının dikkate alınmaması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ö1’in yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 20 hata ile en çok yanlış okuma hatası yaptığı görülmüştür. Yanlış okuma hatasının yanında 11 atlayıp geçme ve 3 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö1’in kişisel özellikleri dikkate alındığında heyecanlı ve sıkılgan bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ö1’in sahip olduğu bu özellikler içinde bulunduğu okuma eylemini bir an önce bitirmek istemesine neden olmuş, bu da beraberinde gereğinden fazla yanlış okuma ve atlayıp geçme hatası yapmasına yol açmıştır. Yanlış okuma ve atlayıp geçme hatalarının sayısının yüksek olması Ö1’in okuma sırasında daha sakin olması ve acele etmeden okuması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ö1’in yaptığı toplam okuma hatası incelendiğinde en çok 5. metinde okuma hatası yaptığı tespit

edilmiştir. Bu durum, Ö1'in 5. metinde öngörülenden daha çok zorlandığını bir kez daha göstermektedir.

Ö2, okuduğu sekiz metnin altısında "serbest" düzeyde ikisinde ise "öğretim" düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö2'nin okuma düzeyi olarak "İYİ" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö2'nin, zor seviyede kabul edilen metinlerde "serbest" düzeyde çıkarken orta düzeyde kabul edilen 4 ve 5. metinlerde "öğretim" düzeyinde çıkması bu metinlerin Ö2 için öngörülenden daha zor geldiğini göstermiştir. Ö2'nin yaptığı okuma hataları incelendiğinde 15 yanlış okuma, 11 atlayıp geçme ve 9 ekleme yapma hatası yapmıştır. Ö2'nin yaptığı hata sayılarının hata türlerine göre dağılımı dikkate alındığında çok büyük farklılıkların olmadığı görülmüştür. Ö2'in okuma çalışmaları sürecinde, günlük hayatında yerinde duramayan, çok hareketli bir öğrenci olduğu gözlemlenmiş, okuma uygulamalarında sürekli dikkati başka şeylere yönelmiş ve böylece daha çok okuma hatası yapmıştır. Bu durum Ö2'nin okuma öncesinde ve sırasında dikkatini okuma eylemine çekecek telkinlerde bulunulması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ö2'nin yaptığı toplam okuma hatası incelendiğinde en zor metin olarak kabul edilen 8. metinde en fazla okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, Ö2'nin öngörüldüğü üzere 8. metinde zorlandığını ve metinlerin zorluk seviyesinin Ö2 için uygun olduğunu göstermiştir.

Ö3, okuduğu sekiz metnin sekizinde de serbest düzeyde çıkmıştır. Bu durum, seçilen metinlerin Ö3'ün seviyesine uygun olmadığı ve Ö3 için kolay geldiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ö3'ün okuma düzeyi olarak da "ÇOK İYİ" düzeyinde olduğu görülmüştür. Ö3'ün yaptığı okuma hataları incelendiğinde 12 yanlış okuma, 3 atlayıp geçme ve 7 ekleme yapma hatası yapmıştır. Burada dikkat çeken nokta toplam hata sayısındaki ekleme hatasının fazla olmasıdır. Eğer ekleme hatası az sayıda yapılıyorsa ve cümlelerin anlamını bozmuyorsa önemli bir sorun yoktur. Ancak ekleme hatası fazla yapılıyorsa ve cümlelerin anlamını bozuyorsa burada dikkatli olmak gerekir (Akyol, 2001). Buradan hareketle, Ö3'ün okuma sırasında dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır. Ö3'ün yaptığı toplam okuma hatası incelendiğinde en çok 7. metinde hata yaptığı tespit edilmiştir. Ancak diğer metinlerde yapılan hata sayıları ile 7. metinde yapılan hata sayısı karşılaştırıldığında bu metinler arasında hata sayısı bakımından çok bariz

bir fark yoktur. Bu durum, seçilen metinlerin Ö3 için kolay geldiğini doğrulamaktadır.

Ö4, okuduğu sekiz metnin beşinde “serbest” düzeyde, ikisinde “öğretim” düzeyinde ve birinde “endişe” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö4’ün okuma düzeyi olarak “GELİŞTİRİLMELİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö4’ün zor seviyede kabul edilen metinlerde serbest düzeyde çıkmasına karşın kolay seviyede kabul edilen 2. metin ile orta seviyede kabul edilen 3. metinde “öğretim” düzeyinde; yine orta düzeyde kabul edilen 5. metinde ise “endişe” düzeyinde çıkması üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Bu durum metinlerin zorluk seviyesi belirlenirken metinlerin sahip olduğu kelime sayısının yanında konularının da metnin zorluk seviyesinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Çünkü Ö4, metnin konusu kendine ilginç geldiğinde ya da aşına olduğu bir konu ile ilgili metni okuduğunda daha az hata yapmış ve okuma düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Ancak metnin konusu ilginç gelmediğinde ya da daha önce karşılaşmadığı bir konu ile ilgili metinleri okuduğunda ise sıkılmış ve daha çok okuma hatası yapmıştır. Ö4’ün yaptığı okuma hataları incelendiğinde 22 yanlış okuma, 27 atlayıp geçme ve 8 ekleme yapma hatası yapmıştır. Ö4’ün en çok atlayıp geçme hatası yapması, Ö4’ün bazı metinleri okurken sıkıldığı için bir an önce okuma eylemini bitirmek amacıyla hızlı okuduğu bu yüzden dikkatsiz davrandığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ancak Ö4’ün okuma hatalarını sadece bu sebeplere bağlamak doğru değildir. Bu sebeplere ek olarak Ö4’te kelime ve harf tanıma becerisinin yetersiz olduğu da gözlenmiştir. Bunun ise öğrencinin daha önce karşılaşmadığı kelimelerle maruz kalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ö4’ün yaptığı toplam okuma hatası incelendiğinde en çok 5. metinde okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, 5. metnin Ö2 için öngörülenden daha zor geldiğini göstermiştir.

Ö5, okuduğu sekiz metnin yedisinde “serbest” ve birinde “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö5’in okuma düzeyi olarak “İYİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö5’in, zor seviyede kabul edilen metinlerde “serbest” düzeyde çıkarken sadece kolay seviyede kabul edilen 2. metinde “öğretim” düzeyinde çıkması, bu metnin Ö5 için düzey üstü bir metin olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Düzeyinin üzerinde bir metin ile karşılaşması Ö5’i kelime hazinesi ve hazır bulunuşluluğu açısından olumsuz etkilemiş sonuçta da öz güven kaybına yol

açarak gereğinden fazla hata yapmasına neden olmuştur. Ö5'in yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 14 yanlış okuma, 15 atlayıp geçme ve 5 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö5'in en çok atlayıp geçme hatası yapması toplamda yapılan hataların büyük bir çoğunluğunun hızlı okumaya çalışırken dikkatsizlikten kaynaklanan hatalar olduğunu göstermiştir. Ö5'in yaptığı toplam okuma hatası incelendiğinde en zor metin olarak kabul edilen 8. metinde en fazla okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, Ö5'in öngörüldüğü üzere 8. metinde zorlandığını ve metinlerin zorluk seviyesinin Ö5 için uygun olduğunu göstermiştir.

Ö6, okuduğu sekiz metnin altısında "serbest" düzeyde, ikisinde ise "öğretim" düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö6'nın okuma düzeyi olarak "İYİ" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö6'nın hem kolay seviyedeki 2. metinde hem de zor seviyedeki 8. metinde "öğretim" düzeyinde çıkması çelişkili bir durumdur. Ö6'nın en zor seviyede kabul edilen 8. metinde "öğretim" düzeyinde çıkması beklenen bir sonuçtur ve gayet doğaldır. Ancak kolay seviyedeki 2. metinde "öğretim" düzeyinde çıkmasının metnin konusu ile ilgili olduğu düşünülmektedir. 2. metin vücudumuz ile ilgili bilgilendirici bir metindir. Bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere oranla daha zor okunması ve anlaşılması, Ö6'nın 2. metinde öğretim düzeyinde çıkmasının bir açıklaması olabilir. Ö6'nın yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 17 yanlış okuma, 21 atlayıp geçme ve 8 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö6'nın yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 8. metinde hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, Ö6'nın öngörüldüğü üzere 8. metinde zorlandığını ve metinlerin zorluk seviyesinin Ö6 için uygun olduğunu göstermiştir.

Ö7, okuduğu sekiz metnin sekizinde de serbest düzeyde çıkmıştır. Bu durum Ö7'nin okuma düzeyi olarak "ÇOK İYİ" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö7'nin kişisel ve akademik özellikleri göz önüne alındığında seçilen metinlerin Ö7'nin seviyesine uygun olmadığını ve Ö7 için kolay geldiğini söylemek mümkündür. Ö7, okuma yazmayı beş yaşlarında kendi çabalarıyla öğrenmiş bir öğrencidir. Boş zamanlarının neredeyse tamamını okuyarak geçiren Ö7 için okuma çok büyük bir tutkudur ve kendi akranlarından daha üst düzeyde kitaplar okumaktan zevk alır. Bu yüzden sınıf geneli dikkate alınarak belirlenen metinler Ö7 için gereğinden fazla kolay gelmiştir. Ancak bu durum Ö7'nin 8 metni de hiç hata yapmadan okuduğu anlamına gelmemelidir. Ö7, araştırmaya katılan 13 öğrenci arasında en

az hata yapan öğrenci olmakla birlikte okuduğu 8 metinde toplam 10 okuma hatası yapmıştır. Bu 10 okuma hatasının 5'i yanlış okuma, 3'ü atlayıp geçme, 1'i ekleme yapma ve 1'i öğretmen tarafından verilen kelime hatasıdır. Ö7'nin diğer öğrencilerden farklı olarak öğretmen tarafından verilen kelime hatası da yapması şaşırtıcı bir durumdur. Ö7'nin yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 8. metinde hata yaptığı tespit edilmiştir.

Ö8, okuduğu sekiz metnin altısında “serbest” düzeyde, ikisinde ise “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö8'in okuma düzeyi olarak “İYİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö8'in, zor seviyedeki 8. metinde “serbest” düzeyde çıkarken kolay seviyedeki 2. metinde ve orta seviyedeki 5. metinde “öğretim” düzeyinde çıkması üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. 2. metin vücudumuzla, 5. metin ise mesleklerle ilgili bilgilendirici metinlerdir. Ö8'in uygulama sürecindeki okuma performansına genel olarak bakıldığında bilgilendirici metinlerde öyküleyici metinlerle karşılaştırıldığında daha çok okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu durumun, daha önce de Ö6'da belirtildiği üzere bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere oranla daha zor okunması ve anlaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ö8'in yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 14 yanlış okuma, 8 atlayıp geçme ve 4 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö8'in yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 5. metinde hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, Ö8'in bilgilendirici bir metin olan 5. metinde öngörülenden daha çok zorlandığını göstermiştir. Buradan hareketle, Ö8'in hata sayısını azaltmak amacı ile bilgilendirici metinlerde metinler öğrenciye sunulurken konu ile ilgili öğrenciye az da olsa bilgi verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ö9, okuduğu sekiz metnin sekizinde de “serbest” düzeyde çıkmıştır. Bu durum Ö9'un okuma düzeyi olarak “ÇOK İYİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Seçilen metinlerin Ö9'un seviyesine uygun olmadığı ve Ö9 için kolay geldiği söylenebilir. Ö9'un yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 9 yanlış okuma, 8 atlayıp geçme ve 2 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö9'un yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde metinler arasındaki hata sayısı bakımından belirgin bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durumun Ö9'un metinlerin konularına ilişkin ilgi düzeylerinin hemen hemen aynı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmacıyı böyle düşünmeye sevk eden neden, Ö9'un konu

ayrımı yapmaksızın kendisine verilen her türlü kitabı okuması ve her gün düzenli olarak okumayı alışkanlık hâline getirmiş bir öğrenci olmasıdır.

Ö10, okuduğu sekiz metnin beşinde “öğretim” düzeyinde, üçünde ise “serbest” düzeyde çıkmıştır. Bu durum Ö10’un okuma düzeyi olarak “ORTA” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö10, zor seviyedeki 8. metinde “serbest” düzeyde çıkarken orta seviyedeki metinlerde “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum, metinlerin sıralamasının öğrencinin seviyesine uygun bir şekilde yapılmadığını göstermiştir. Zor seviye olarak belirlenen ve öğrenciye en son sırada okutulan metnin diğer metinlere nazaran öğrenciye daha kolay geldiği görülmüştür. Ö10’un yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 36 yanlış okuma, 18 atlayıp geçme ve 13 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö10’un yaptığı atlayıp geçme ve ekleme yapma hataları arasında çok belirgin bir fark olmamasına rağmen yanlış okuma hatası ile bu iki hata türü arasında çok büyük bir fark oluşmuştur. Ö10’un yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde 1 ve 4. metinler dışında Ö10’un diğer tüm metinlerde zorlandığı görülmüştür. Ö10’un en çok 7. metinde hata yaptığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, 1 ve 4. metinler dışında seçilen metinlerin Ö10’un seviyesine uygun olmadığı ve Ö10’un bu metinleri okurken öngörülenden daha fazla zorlandığını ve okuma hatası yaptığını göstermiştir.

Ö11, okuduğu sekiz metnin dördünde “öğretim” düzeyinde, üçünde “serbest” düzeyde, birinde ise “endişe” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö11’in okuma düzeyi olarak “GELİŞTİRİLMELİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö11’in, zor seviyedeki 8. metinde “serbest” düzeyde çıkarken orta seviyedeki 7. metinde “endişe” düzeyinde; 2, 4, 5 ve 6. metinlerde ise “öğretim” düzeyinde çıkması üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Metinler seçilirken öngörülen okuma düzeylerinin kolay seviye olarak belirlenen ilk iki metin için “serbest”, orta seviyedeki metinler için “öğretim” ve zor seviyedeki 8. metin için ise “endişe” düzeyinde çıkması beklenmiştir. Ö11’in okuma düzeyleri incelendiğinde ise öngörülen okuma düzeyleri ile Ö11’in okuma düzeylerinin çoğunlukla örtüşmediği görülmüştür. Ö11, ilk metinde serbest düzeyde; 4, 5 ve 6. metinlerde ise öğretim düzeyinde çıkmıştır. Buradan hareketle, 1, 4, 5 ve 6. metinlerin Ö11’in seviyesine uygun olduğu diğer metinlerin ise uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ö11’in 7. metinde “endişe” düzeyinde çıkmasının nedeninin metnin konusunun öğrenciye yabancı gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ö11’in yaptığı okuma

hataları incelendiğinde ise 30 yanlış okuma, 22 atlayıp geçme ve 14 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö11, sahip olduğu özellikler dikkate alındığında dikkati dağınık ve aceleci bir öğrencidir. Çok fazla sayıda okuma hatası yapmasında sahip olduğu bu kişisel özelliklerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Ö11'in yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 6 ve 7. metinlerde hata yaptığı görülmüştür. Bu metinlerde görülen farklılık, bu metinlerin Ö11 için öngörülenden daha zor geldiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ö12, okuduğu sekiz metnin sekizinde de “serbest” düzeyde çıkmıştır. Bu durum Ö12'nin okuma düzeyi olarak “ÇOK İYİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere seçilen metinler Ö12'nin seviyesine uygun olmayıp öğrenciye kolay gelmiştir. Ö12'nin yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 10 yanlış okuma, 7 atlayıp geçme, 2 ekleme yapma ve 1 öğretmen tarafından verilen kelime hatası yaptığı görülmüştür. Ö12'nin yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde en çok 8. metinde hata yaptığı görülmektedir. Ö12'nin en çok 8. metinde okuma hatası yapması, dil gelişimi nedeniyle yapılan hataların öğrencilerin daha çok yetiştikleri sosyal çevreden kaynaklanan hatalar olduğunu göstermiştir. Çünkü Ö12, 8. metinde sık geçen “anneanne” kelimesini her seferinde “anane” olarak okumuş ve içinde bulunduğu kültürel ortam nedeniyle bu metinde çok sayıda okuma hatası yapmıştır. Dil gelişimi sürecinde çocuklar, sosyal çevresindeki bireylerin konuşmalarını taklit ederek dili öğrenirler ve bu sayede temel dil becerilerini oluştururlar. Öğrencilerin içinde büyüdüğü sosyal çevrenin kullandığı yöresel ağızlar ve kültürel ortamların öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemede de büyük bir rol oynadığı unutulmamalıdır.

Ö13, okuduğu sekiz metnin yedisinde “serbest” düzeyde, birinde ise “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum Ö13'ün okuma düzeyi olarak “İYİ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö13, zor seviyedeki 8. metinde “serbest” düzeyde çıkarken orta seviyedeki 5. metinde “öğretim” düzeyinde çıkmıştır. Bu durum, metinlerin zorluk seviyelerinin belirlenmesinde öğrencilerin sahip oldukları kelime hazinesinin ve hazır bulunuşluluk düzeylerinin göz ardı edildiğini ve sadece kelime sayılarının dikkate alınarak zorluk seviyelerinin belirlendiğini bir kez daha gözler

önüne sermiştir. Ö13'ün yaptığı okuma hataları incelendiğinde ise 11 yanlış okuma, 4 atlayıp geçme ve 6 ekleme yapma hatası yaptığı görülmüştür. Ö13'ün yaptığı toplam hata sayısı incelendiğinde yine en çok 5. metinde hata yaptığı görülmüştür. Bu metinde görülen farklılık, bu metnin Ö13 için öngörülenden daha zor geldiği göstermektedir. Bu durumun, metnin konusunun öğrencinin geçmiş yaşantısında (okudukları, gördükleri, öğrendikleri) daha önce karşılaşmadığı bir konu olması ve bu yüzden öğrencinin ilgisini çekmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin Genel Okuma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

İlkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve yaptıkları okuma hatalarının Yanlış Analizi Envanteri adlı bir okuma performansı değerlendirme aracı kullanılarak incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, ulaşılan bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Bu araştırma, daha güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla ölçüt örnekleme tekniğiyle seçilmiş ve gerekli izinleri alınmış olan 13 öğrenci ile birlikte yürütülmüş ve sekiz haftalık bir uygulama sürecini kapsamıştır. Bu süreç boyunca her hafta kelime sayılarına göre zorluk seviyeleri belirlenmiş ve bu zorluk seviyelerine göre sıralanmış 8 metinden biri tüm öğrencilere okutulmuş ve araştırmacı Yanlış Analizi Envanteri adlı okuma performansı değerlendirme aracı ile öğrencilerin okuma düzeyleri ile yaptıkları okuma hatalarını ve bu hataların olası nedenlerini tespit etmeye çalışmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, Yanlış Analizi Envanteri'nin her bir öğrencinin okuma düzeyi, okuma sırasında yaptığı hata türleri ve bu hataların olası nedenleri hakkında geçerli ve etkili veriler sağladığını göstermiştir. Öğrencilerin okuma gelişimlerinin takibinde Yanlış Analizi Envanteri'nin kullanılması, öğrencilerin okuma performanslarının çeşitli boyutlarıyla ve derinlemesine değerlendirmesine olanak sağlamıştır.

Toplanan veriler, Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak öğrencilerin okuma (kelime tanıma) düzeylerini belirleme ve yaptıkları okuma hatalarının analizi olmak üzere iki açıdan değerlendirilmiştir. Okuma düzeyleri (kelime tanıma düzeyleri) açısından öğrenciler serbest okuma, öğretim ve endişe düzeyi olarak üç gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeyleri incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan

13 ikinci sınıf öğrencisinin çoğunlukla “öğretim” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu 13 öğrenciden dördünün “serbest okuma” düzeyinde, yedisinin “öğretim” düzeyinde, ikisinin ise “endişe” düzeyinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca benzer olarak Dedeoğlu ve diğerleri (2010), Yanlış Analizi Envanteri'nin ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı üzerine gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin okuma düzeylerini incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin serbest ve öğretim düzeylerinde, 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla öğretim düzeyinde ve 5. sınıf öğrencilerinin ise serbest düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma düzeyi sonuçları metin bazında incelendiğinde kolay metinlerde daha çok sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci, zor metinlerde ise daha az sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci olduğu görülmüştür. Özer ve Dedeoğlu (2014) da Yanlış Analizi Envanteri'nin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımına yönelik yaptığı çalışmada; kolay metinlerde daha çok sayıda serbest okuma düzeyinde öğrenci, zor metinlerde ise daha az sayıda serbest düzeyde öğrenci olduğunu vurgulamışlardır.

Sesli okuma sırasında yapılan hata türleri incelendiğinde öğrencilerin en sık yanlış okuma (215), atlayıp geçme (158) ve ekleme yapma (82) hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları tekrarlar ve kendi kendine düzeltmeler yapma ise hata olarak kabul edilmemiştir. Çünkü öğrenciler okumaları sırasında kendi hatalarını hemen fark etmiş ve düzeltmişlerdir. Bu bulgular dikkate alındığında alan yazında yapılan çalışmalarla paralel sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Benzer olarak Dağ (2010); Dedeoğlu ve diğerleri (2010); Özer ve Dedeoğlu (2014); Uzunkol (2013) ve Yılmaz (2008) çalışmalarında öğrencilerin sesli okuma sırasında en çok yaptıkları hataların yanlış okuma, atlayıp geçme ve ekleme yapma hatası olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sidekli ve Yangın (2005) ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmasında; okuma becerisindeki en önemli adımın yazılı kelimeleri tanıma yetisine sahip olmak olduğunu belirtmiş, eğer bu yetiye sahip olunursa daha az sayıda okuma hatası yapılabileceğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin okuma hataları metin bazında incelendiğinde birinci metinden sekizinci metine doğru hata sayısında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Yanlış Analizi Envanteri'nde kullanılan okuma metinleri seçilirken ve zorluk seviyeleri

belirlenirken Akyol'un (2006b) belirtmiş olduğu kelime sayısı aralıkları dikkate alınmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, kelime sayısı artıkça hata sayısının da arttığını göstermiştir. En az okuma hatası 15 hata ile 65 kelimelik birinci metinde yapılırken en fazla okuma hatası 92 hata ile 236 kelimelik sekizinci metinde yapılmıştır. Bu sonuçlar araştırmacı tarafından öngörülen sonuçlarla paralellik göstermiştir. Ancak Çizelge 4.30 incelendiğinde 104 kelimelik üçüncü metinde 42 okuma hatası yapılırken 118 kelimelik dördüncü metinde 34 okuma hatası yapıldığı görülmüştür. Yine benzer olarak 132 kelimelik beşinci metinde 87 okuma hatası yapılırken 177 kelimelik yedinci metinde 75 okuma hatası yapılmıştır. Dördüncü ve beşinci metinlerde görülen bu farklılık dördüncü metnin öğrencilere öngörülenden daha kolay, beşinci metnin ise öngörülenden daha zor geldiğini göstermektedir. Bu durum metinlerin zorluk seviyesi belirlenirken sadece kelime sayısının dikkate alınmasının hata sayısında önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Metinler seçilirken kelime sayısının yanında öğrencilerin durumu ve materyalin güçlük seviyesi de dikkate alınmalıdır. Materyalin güçlük seviyesi yükseldikçe kelime sayısı az olan metinler seçilebilir (Akyol, 2006b, s. 84). Buna göre üçüncü metin ile dördüncü metnin; beşinci metin ile de yedinci metnin yerleri değiştirildiğinde daha doğru bir sıralama elde edileceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular yapılan hata sayısı ile metnin konusu arasında da bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, ilgilerini çeken ve gerçek yaşamla ilişkili olan öyküleyici metinlerde daha az hata yaparken ilgilerini çekmeyen, çok fazla öğretim amacı güden bilgilendirici metinlerde daha fazla hata yapmaktadır. Buradan hareketle fazla sayıda okuma hatası yapan öğrencilerin bu hatalarının azaltılmasında ve giderilmesinde okuma motivasyonunun sağlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin okuma hızları ve heceleyerek okuyup okumadıkları incelendiğinde öğrencilerin okuma düzeyleri ile okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamada bazı öğrenciler daha dikkatli ve az hata yaparak okuma adına yavaş ve heceleyerek okumuş böylece de az hata yapıp gerçekte olmaları gereken okuma düzeylerinden daha üst bir düzeyde çıkmışlardır. Öğrencilerin okuma düzeylerini doğru bir şekilde değerlendirebilmek için bu gibi bireysel farklılıklarının da envanterin uygulanma sürecinde dikkate alınması gerekmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

1. Yanlış Analizi Envanteri üzerine ulusal düzeyde yapılan araştırmalar iki başlık altında toplamaktadır. Bu başlıklardan ilki “Yanlış Analizi Envanteri”nin bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalardır. Başlıklardan ikincisi ise “Yanlış Analizi Envanteri”nin eğitimin çeşitli kademelerindeki öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde kullanıldığı araştırmalardır. Ulusal düzeyde ilgili alan yazın incelendiğinde Yanlış Analizi Envanteri’nin bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalara sık rastlandığı görülmektedir. Ancak “Yanlış Analizi Envanteri”nin eğitimin çeşitli kademelerindeki öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde kullanılan araştırma sayısı çok az sayıdadır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi, yapılan hata türlerinin tespiti ve bu hataların olası nedenlerini belirleme adına daha fazla sayıda nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Yanlış Analizi Envanteri öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde çok boyutlu ve derinlemesine bilgi sağlaması yönüyle özellikle sınıf öğretmenlerine çok önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak ülkemizdeki sınıf mevcutlarının çok fazla olması, Türkçe ders programındaki yoğunluk nedeniyle sınıf öğretmenlerinin Yanlış Analizi Envanteri vb. yöntemleri sınıflarında kullanmayı bir zaman kaybı olarak görmesi öğrencilerin okuma hatalarının ister istemez göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bunun önüne geçmek için Millî Eğitim Bakanlığı, gerek ulusal gerekse uluslararası okuma uzmanlarını ve okuma araştırmacılarını Yanlış Analizi Envanteri’nin ilkökul Türkçe dersi müfredat programında nasıl daha verimli kullanılacağı hususunda araştırma yapmaya teşvik edebilir.
3. Araştırmacılar, ilkökul öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde Yanlış Analizi Envanteri’nin kullanıldığı bir okuma programı geliştirebilir ve geliştirdikleri bu programı mevcut Türkçe dersi müfredat programıyla harmanlayabilir. Böylece haftalık Türkçe ders saatinden bir veya birkaç ders okuma hatalarının tespiti ve bu hataların düzeltilmesi için ayrılabilir. Böylece sınıf mevcudunun fazlalığından ve zaman darlığından yakınan öğretmenler de Yanlış Analizi Envanteri’nin öğrencilerinin okuma gelişimlerinin takibinde kullanabilir. Yapılan bu araştırmanın gerek nispeten kalabalık bir gruba uygulanması gerekse belirli bir zaman aralığında gerçekleştirilmesi bakımından bu konuda literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.

4. Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerinin okumalarını geliştirmek amacıyla araştırmalar yaptırıp araştırma sonuçlarına göre Yanlış Analizi Envanteri'yle ilgili öğretmenlerin sınıflarında kullanabileceği materyaller hazırlayabilir.
5. Öğretmenlerin Yanlış Analizi Envanteri'ni başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullardaki fiziksel alt yapının oluşturulması gerekmektedir. Bu amaçla okullarda içinde Yanlış Analizi Envanteri'yle ilgili öğretmenlerin kullanabileceği materyallerin de yer aldığı bir sınıf ya da oda oluşturulabilir. Böylece öğretmenler, uygulama sırasında gürültü gibi olumsuz durumların etkisini en aza indirgeyerek daha sağlıklı uygulamalar yapabilir.
6. Öğrencilerin Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak tespit edilen okuma hatalarının giderilmesi ya da en aza indirilmesi için yeni stratejiler geliştirilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Uygulamada kullanılacak metinler belirlenirken elde edilecek sonuçların güvenilirliği açısından öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları metinler seçilmelidir. Bu yüzden özellikle Türkçe ders kitabındaki metinlerin kullanılmasından kaçınılmalıdır. Ancak öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını sağlamak çok önemlidir. Çünkü okumaya karşı motivasyon eksikliği içinde olan öğrenciler okuma çalışmalarında çok çabuk sıkılmış ve bir çok okuma hatası yapmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak amacıyla öğrencilere okutulacak metinlerin ya da kitapların konusunu seçmelerine izin verilebilir.
2. Yanlış Analizi Envanteri'nde okutulacak metinlerin zorluk düzeylerinin belirlenmesinde öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine uygun kelime sayısı dikkate alınmalıdır. Ancak tek ölçüt kelime sayısı olmamalıdır. Kelime sayısının yanında öğrencilerin düzeyleri, metinlerin konularına karşı ilgi düzeyleri ve metinlerin güçlük seviyeleri gibi farklı ölçütler de dikkate alınabilir.
3. Öğrencilere okutulacak metinlerin uygun olup olmadığı uygulamaya başlamadan önce farklı öğrenci grupları üzerinde denenmelidir. Böylece daha doğru metin seviyeleri oluşturulabilir. Örneğin ilkokul ikinci sınıfa giden öğrenciler için seçilen metinlerin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığını belirlemek için uygulamaya başlamadan önce ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan başka bir grup ile bir ön uygulama yapılabilir. Bu ön uygulama sonuçları

doğrultusunda zorluk seviyelerine göre metinlerin sıralaması ya da metinlerin kendileri değiştirilebilir.

4. Öğrencilerin kelime tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanan okuma hatalarını en aza indirmek için sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalar sonucunda her sınıf düzeyinde öğrencilerin bilmesi gereken standart sözcükler belirlenebilir. Sarmal eğitim sistemimizle uyumlu olacağı düşünülen bu yöntemle öğrencilere her üst sınıf düzeyinde yeni sözcükler öğretilerek öğrencilerin sözcük dağarcığı geliştirilebilir. Böylece kelime tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanan okuma hataları da azaltılmış olabilir. Örneğin ikinci sınıf seviyesindeki bir öğrencinin bilmesi gereken standart kelimeler belirlenip öğrencinin karşılaştığı tüm materyallerde bu kelimelerin yer alması sonucunda öğrencilerin okuma hataları azalabilir.
5. Okumada güçlük çeken ve çok sayıda okuma hatası yapan öğrencilerin okumalarının geliştirilmesi amacıyla öğretmen ile veli arasında iş birliği yapılabilir. Okulda öğretmen öğrenci ile özel olarak ilgilenip gerekirse bireysel okuma programları hazırlayarak öğrencinin okuma gelişimini destekleyici çalışmalar yürütebilir. Evde ise veliden öğrencinin okuma gelişimini takip edip gerektiğinde öğrenciye destek olunması istenebilir.
6. Yanlış Analizi Envanteri'nde öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını fark ederek geriye dönüp bu hatalarını düzeltmeleri çok önemlidir. Bu nedenle envanteri uygulayan öğretmenler öğrencilerin okuma cesaretini kırmadan hatalarını düzeltmek için onları teşvik etmelidir.
7. Yanlış Analizi Envanteri'nin kullanılma sıklığı en iyi, envanteri sınıfında uygulayan öğretmen tarafından belirlenebilir. Bir sınıf öğretmeni öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları ve gelişimlerine göre envanterin kullanılma sıklığını artırabilir ya da azaltabilir. Ancak ikinci sınıfta öğrencilerin okuma gelişimi açısından birinci sınıfta öğrendiklerini pekiştirdikleri ve üzerine yeni eklemeler yaptıkları dikkate alındığında uygulamanın ne çok sık ne de çok uzun zaman aralıklarıyla tekrar edilmesi uygun olur. İkinci sınıf öğretmenlerine her dört haftada bir uygulama yapmaları önerilebilir. Çünkü envanterin çok sık uygulanması öğrencilerde kaygı düzeyini artırabilir ve okumaya karşı isteksizliğe neden olabilir. Envanter çok uzun zaman aralıklarıyla uygulandığında ise öğrencilerin

okuma gelişimleri sağlıklı bir şekilde takip edilemez, okuma hataları ile ilgili zamanında dönütler verilemez ve gerekli önlemler alınamaz.

8. Araştırmada Yanlış Analizi Envanteri uygulanırken noktalama işaretlerine dikkat etmeme bir hata olarak kabul edilmemiştir. Ancak bu davranış bir okuma hatası olarak kabul edilmese de okuma sırasında sık yapılması istenen bir durum değildir. Öğrencinin noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuması prozodi açısından sıkıntı oluşturur. Prozodi, metni doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okumaktır. Sesteki doğallık, okunan metnin içeriğine göre uygun bir ifade, anlatım, boğumlama, ses yüksekliği, tonlama, vurgu, ritim ve duraklama ile sağlanır. Prozodi, okuyucunun metni anladığının temel bir göstergesidir (Başaran, 2013, s. 2280). Öğrencinin okurken noktalama işaretlerine dikkat etmemesi ve öğretmeni tarafından uyarılmaması durumunda öğrenci zamanla bunu alışkanlık hâline getirebilir. Öğrencinin okurken sürekli vurgu, tonlama, ritim ve duraklamalara dikkat etmeden okuması yani prozodiyi göz ardı etmesi ise öğrencinin metni anlamadan okuması yani sadece seslendirme yapmasına neden olur. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerini noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaları konusunda uyarmalıdır.
9. Envanterde parmakla takip sayısı da üzerinde durulması gereken bir noktadır. Öğrenciler yabancı kelime sayısının fazla olduğu, uzun ve zor metinlerde daha sık parmakla takip ederek okumaktadır. Uygulamanın başladığı ilk metinlerde öğrencilerin gerek heyecanlanmaları gerekse metne tam olarak yoğunlaşamamaları nedeniyle parmakla takip etmeleri anlayışla karşılanabilir. Ancak daha sonraki metinlerde öğrenci parmakla takip ederek okumaya devam ediyorsa uyarılmalı ve gözüyle takip ederek okuması istenmelidir.
10. Envanterde heceleme dikkate alınması gereken bir başka boyuttur. Araştırma sonucunda bazı öğrencilerin heceleyerek okudukları ve böylece daha az sayıda hata yaptıkları görülmüştür. Bunun sonucunda gerçekte olmaları gereken düzeyden daha üst bir düzeyde çıkmışlardır. Bu durumun önüne geçmek ve öğrencilerin okuma gelişimlerini daha doğru bir şekilde değerlendirebilmek için heceleme de envanterde bir değerlendirme ölçütü olarak alınabilir.
11. Yukarıda sıralanan bütün bu önerilerin öğretmenler tarafından dikkate alınıp uygulanabilmesi için öncelikle sınıf öğretmenlerin Yanlış Analizi Envanteri'ni

etkili bir şekilde uygulayabilecek bilgi ve yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Her öğrencinin farklı okuma hataları yapabileceği dikkate alındığında Yanlış Analizi Envanteri'nin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygun bir okuma öğretimi sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu yüzden okumanın değerlendirilmesinde kullanılan Yanlış Analizi Envanteri ve diğer yöntem ve teknikler ile ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı, bünyesinde görev yapan sınıf öğretmenlerini bilgilendirme adına hizmet içi eğitimler, seminerler düzenleyebilir. Yine eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programındaki İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi kapsamında Yanlış Analizi Envanteri'nin nasıl uygulanacağı ile ilgili eğitimler verilip uygulamalar yaptırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (1997). *Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi*. Millî Eğitim Dergisi, Sayı 136.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006a). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altun, T., Ekiz, D., Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, s. 80-101.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), s. 2277-2290.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR-XI-Bahar*, s. 231-244.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3 (2), s. 26-43.
- Çifçi, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi, AKMY, Ankara*.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P Metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 1 (1), s. 63-74.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M., Yolaçan, P. (2010). *Yanlış analizi envanterinin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, (20-22 Mayıs), s. 851-856.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD/ GUJGEF*, 32 (3), s. 633-655.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), s. 145-164.

- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim, Cilt 39, Sayı 171, s. 361-377.*
- Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), s. 111-131.*
- Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F. G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 5 (7), s. 303-328.*
- Emmanuelle, D. (1997). *The use of running records in assessing first grade remedial reading students.* Yüksek Lisans Tezi. Coldwel College.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı2, s. 76-88.*
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi.* Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnston, P. H. (2000). *Running records: A self-tutoring guide.* NY: Stenhouse Publishers.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), s. 639-657.*
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1(1), s. 108-124.*
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Ludlow, B. C. (2001). *Using running record as a benchmark reading assesment: reability in assessing reading progress.* Doktora Tezi. Bringham Young University.
- Maviş, A. (2000). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri.* İstanbul: Hayat Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Özer, A. ve Dedeoğlu, H. (2014). Yanlış analizi envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 16, s. 35-46.*
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 1 (1), s. 17-20.*

- Ruşen, M. (2000). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sever, S. ve Diğerleri (1990). *Güzel konuşma ve yazma sanatı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Sevinçgül, Ö. (1989). *Güzel konuşma ve yazma sanatı*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR-XXVII-Bahar*, s. 563-580.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2011), *Türkçe sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkkan, R. O. (2000). *Anlayarak çok hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), s. 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), s. 124-134.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-3545


03 Kasım 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 25.09.2014 tarih ve 1745 sayılı yazınız

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Hatice DEMİR**'in **Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Yanlış Analizi Envanterinin İlkokul Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **21.10.2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 2. UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/6195013
Konu: Araştırma izni

09/12/2014

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 21/11/2014 tarihli ve 2198 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice DEMİR' in "Yanlış analizi envanterinin ilkokul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.

09.12.2014

Yaşar SUBAŞI
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksoru.meb.gov.tr> adresinden 7051_bfad_20eb_076d_6a86 kodu ile tebliğ edilebilir.

EK 3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Velilerim,

Bildiğiniz üzere yüksek lisans yapıyorum ve tez yazma dönemindeyim. Tez konum “Yanlış Analizi Envanteri’nin İlkokul Öğrencilerinin Okumasının Değerlendirilmesinde Kullanımı”. Tezimi, kendi sınıfım üzerinde uygulayarak yazmayı ve böylece çocuklarımın okuma hatalarını en aza indirmeyi hedefliyorum. Bu konuda çocuklarımın yardımına ihtiyacım var. Çocuklarım EK’te başlıkları verilen okuma parçalarını okuyacaklar ve ben de nerelerde ne tür hatalar yaptıklarını tespit edip nedenlerini saptayacağım. Uygulamaya başlamadan önce sizlerin de iznini almak istedim.

Desteyiniz ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

2/A Sınıf Öğretmeni Hatice DEMİR
Hacettepe Üniversitesi İlköğretim
Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK:

Alışveriş

Arda Tatilde

Gamze ve Arkadaşı

Ömer ve Güvercin

Meslekler

19 Mayıs

Vücudumuz

Temizlik

Ben 2/A sınıftan adlı öğrencinin
velisi

Yukarıda açıklanan akademik çalışmaya çocuğumun katılmasına izin veriyorum.

İmza
Adı Soyadı

EK 4. VELİ İZİN FORMU

Benim adım Hatice DEMİR. İlkokul öğrencilerinin okuma sırasında yaptığı hata türlerinin neler olduğu ve neden daha iyi okuyamadıkları hakkında bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmayı yapabilmek için okulumdan ve çalıştığım üniversiteden gerekli izinleri aldım. Amacım senin daha doğru, güzel ve etkili bir okuma becerisine sahip olmandır. Senin de yardımlarınla yapacağım bu araştırma ile daha iyi bir okuma için nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılmanı öneririm.

Araştırmayı ben yapacağım. Araştırmayı yaparken senin ve senin gibi araştırmaya katılmak isteyen diğer arkadaşlarının yardımına ihtiyacım olacak. Bu araştırmaya katılacak olursan senden, sana vereceğim sekiz seçilmiş metni sekiz farklı zamanda okumanı isteyeceğim. Bu seçilmiş metinler senin ilgini çekecek ve severek okuyacağın metinler olacak. Her bir metni okuman metinlerinin uzunluklarına göre 1 ile 4 dakika arasında bir zamanını alacak. Sen metni okurken ben de senin okuman ile ilgili bazı notlar alacağım. Bu araştırmanın sonuçları ile daha iyi bir okuma yapabilmek için nelere dikkat etmemiz gerektiği konusunda yararlı bilgiler elde edeceğim.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce iyi düşünmelisin. Anne ve baban ile konuşup onlara da danışabilirsin. Ben daha öncesinde anne ve babana bu araştırmadan bahsedip onların onaylarını/izinlerini aldım. Ancak anne ve baban izin vermiş olsalar bile sen bu araştırmaya katılmayı kabul etmeyebilirsin. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsiniz, bu tamamen sana bağlı. Araştırmaya katılmayı kabul etmediğin durumda da öğretmenin, arkadaşların ve anne ve baban sana önceden olduğu gibi davranır, sana olan sevgilerinde, davranışlarında önceye göre farklılık olmaz.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana ve ailene bu formun bir kopyası verilecektir.

Tarih :
Öğrencinin,
Adı, soyadı :
Adres :
Tel :
İmza :

Araştırmacının,
Adı, soyadı : Hatice DEMİR
Adres : Anafartalar Koleji/ Yıldızevler Mah. 717. Sok. No:19
Çankaya/ANKARA
Tel : 05074086448
İmza :

EK 5. UYGULAMA METİNLERİNİN İZİNİ

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı N12121349 numaralı öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Hakan Dedeoğlu danışmanlığında yürüttüğüm “Yanlış Analizi Envanterinin İlkokul Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı” başlıklı tezimde kullanacağım uygulama metinlerini Sayın Yıldız Uzuner, H. Pelin Karasu ve Ümit Girgin hocalarımla yazdığı “Formel Olmayan Okuma Envanteri” adlı kitaptan alabilmek için 24 Şubat 2014 tarihinde kitabın yazarlarına e-posta göndererek gerekli izni almış bulunmaktayım. Aşağıda benim gönderdiğim e-posta ve sayın H. Pelin Karasu'nun gönderdiği e-postaya verdiği cevap yer almaktadır.

Yüksek Lisans Tezi

Gelen Kutusu x



Hatice Demir <h.demir@anafartalarkoleji.com>

24
Şub

Alıcı: hpkarasu, yuzener, ugirgin

İyi günler Hocam,
Ben Hatice DEMİR... Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü/ Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisiyim... Tez konum "Yanlış Analizi Envanteri'nin İlkokul Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı"... İzininiz olursa tezimde "Formel Olmayan Okuma Envanteri" adlı kitabınızdan yararlanmak istiyorum... İzin verirseniz kitabınızdaki okuma metinlerinden "Alışveriş, Gamze ve Arkadaşı, Ömer ve Güvercin, Arda Tatilde, Vücudumuz, Temizlik, Meslekler ve 19 Mayıs" adlı metinler ile bazı tabloları kullanmak düşüncesindeyim...

İginiz ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim... Cevabınızı bekliyorum...



Halise Pelin KARASU <hpkarasu@anadolu.edu.tr>

24
Şub

Alıcı: bana

Merhaba Hatice,
Formel Olmayan Okuma Envanteri basılmış bir kitap. Oradaki metinleri kaynak göstererek kullanmanızda bir sakınca görmüyorum. Araştırmanızın sonuçlarını paylaşırsanız sevinirim. İyi çalışmalar.
H. Pelin KARASU

From: Hatice Demir [mailto:h.demir@anafartalarkoleji.com]
Sent: Monday, February 24, 2014 3:42 PM
To: Halise Pelin KARASU; yuzener@anadolu.edu.tr; Ümit GİRGIN
Subject: Yüksek Lisans Tezi

EK 6. YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Öğrenci : ÖB
Tarih : 11.03.2015

Form S- Sosyal Bilgiler

Düzyey: 4

Meslekler

Ülkemizde ilköğretim sekiz yıldır. Sonra öğrenciler lise ve üniversitede okuyabilirler. Okul
bittikten sonra meslek sahibi olurlar ve çalışırlar.

İnsanlar çeşitli meslekler seçerler. Örneğin; öğretmen, doktor, itfaiyeci, şoför veya marangoz
olabilirler. Öğretmen, öğrencilere ders anlatır. Okula giden öğrenciler yeni bilgiler öğrenirler.

Doktor, hasta olanları tedavi eder. Doktor olmazsa hastalar iyileşemez. İtfaiyeci, yangını
söndürür ve insanların hayatını kurtarır. Şoför, otobüs, minibüs veya taksi kullanır. İnsanların bir
yerden başka bir yere gitmelerini sağlar. Marangoz, sandalye ve dolap gibi çeşitli mobilyalar
yapar. Bu mobilyalar oturmak, yatmak ve eşya koymak için kullanılır.

Meslekler çeşitli olduğu için insanların her işi kendisinin yapmasına gerek kalmaz. Herkes bildiği
iş yapar, her mesleği yapamaz. Örneğin, itfaiyeci hasta olanları iyileştiremez, şoför mobilya
yapamaz ve öğretmen yangını söndüremez. Bir mesleği yapabilmek için önce işin nasıl
yapıldığını öğrenmek, daha sonra çalışmak gerekir.

yapacağını

gerekir

- giden → gider → yanlış okuma → C A S
- hastalar → hastalıklar → yanlış okuma → C A
- yaptırdığını → yapacağını → yanlış okuma → C A
- gerekir → gerektir → yanlış okuma → C

Öğrenci : 010
Tarih : 02.04.2015

Form B-Öykü

Düzey: 4

Arda Tatilde

Arda, yaz tatilinde anneannesine gitmişti. Anneanesi deniz kenarında bir köyde yaşıyordu. Arda deniz kenarında arkadaşları ile oynuyor, bazen de balık tutan balıkçıları izliyordu.

Bir hafta sonra Arda da balık tutmayı istedi. Akşam yemeği için balık tutabilir, anneannesine sürpriz yapabilirdi. Bir gün olta ve balık yemi alarak deniz kenarına gitti. Balıkçılar gelmişler, kıyıda yan yana dizilmişlerdi. Arda yaşlı bir balıkçının yanına kovasını bıraktı. Oltanın ucuna yemi takarak denize fırlattı ve beklemeye başladı. Balıkçılar büyük balıklar tutuyorlar, Arda ise yanlarında boş boş oturuyordu. Biraz bekledikten sonra canı sıkılmaya başladı. Acaba nerede hata yapmıştı? Neden balıklar onun oltasına gelmiyordu? Arda bunları yanındaki yaşlı balıkçıya sormayı düşündü:

- Affedersiniz balıkçı amca. Ben de sizin gibi balık tutmak istiyorum, ama hala bir tane bile tutamadım, dedi. Balıkçı gülümseyerek:
- Balık tutmak kolay değildir. Önce yemi oltaya güzelce takacaksın, sonra oturup bekleyeceksin. Oltanı çıkar da yemi güzel takmış mısın bakalım, dedi.

Arda yavaşça oltayı sudan çıkardı. Oltanın ucu bomboştu, hiç yem yoktu. Arda çok şaşırıldı:

- Ama ben buraya yem takmıştım, diye bağırdı. Balıkçı:
- Yemi güzel takmazsan balıklar onu yer ve kaçır. Sen de onları bir daha yakalayamazsın, diyerek yeni bir yemi oltaya dikkatle geçirdi ve Arda'ya verdi.

Arda ne olacağını merak ederek oltayı tekrar denize attı. Biraz zaman geçtikten sonra oltanın ipi kıpırdamaya başladı. Arda merakla oltayı çekti ve ucundaki kocaman balığı gördü. Çok

heyecanlanmıştı, hemen balığı oltadan çıkararak kovaya koydu. Yaşlı balıkçıya teşekkür etti ve

sevinçle eve gitti. Anneanesi Arda'nın tuttuğu balığı mangalda pişirdi. Arda akşam yemeğinde

Balık yedi.

- anneannesine → annesine → yanlış okuma → GA
- de → eklenmiş yapıma → GAS
- ucuna → ucunu → yanlış okuma → GAS
- Arda → Arada → yanlış okuma → GAS
- balıkçıya → balıkçılara → GA → yanlış okuma
- takacaksın → takmalısın → yanlış okuma → GA
- Arda → Arada → yanlış okuma → GAS

- sen → ben → yanlış okuma → GA
- ucundaki → ucundaki → yanlış okuma → GA
- anneanesi → annesine → yanlış okuma → GA
- balığı → balık → yanlış okuma → GAS
- pişirdi → pişirildi → yanlış okuma → GAS

Öğrenci : Ö11
Tarih : 19.03.2015

Form A- Öykü

Düzey: 3

Ömer ve Güvercin

Okullar kapanmış, Ömer üçüncü sınıfa geçmişti. Ömer, yaz-tatilinde her gün bahçeye çıkarak oyun oynardı. Bahçe ^{de} büyüktü ve ^{onlarda} orada birçok ağaç vardı.

Bir gün öğleden sonra Ömer yine bahçeye çıktı. Bahçede top oynuyordu. Oyun oynarken bir ses duydu. Arkasına baktı, bahçede hiç kimse yoktu. Ses uzaktaki bir ağacın arkasından geliyordu.

Ömer yürüyerek o ağacın yanına gitti. Yavru bir güvercin ağaçtaki yuvasından yere düşmüştü ve yaramaz bir kedi onu yakalamaya çalışıyordu. Ömer çok şaşırıp üzüldü: "Yavru güvercini

hemen bu kediden kurtarmam lazım," diye düşündü. Kollarını sallayarak ve bağırarak kediyi kovaladı. Kedi çok korkmuştu, yavru güvercini bıraktı ve hemen kaçtı. Kedi gittikten sonra Ömer yerdeki yavru güvercini eline aldı, onu ^{sözdü} sevdi: "Şimdi ne yapacağım?" diye düşündü. Ağaç çok

yüksekti. Ömer ağaca nasıl çıkacaktı? Bunları düşünürken ^{eve} evde bir merdiven olduğunu hatırladı. Hemen ^{evden} evden onu getirmeyi düşündü. Koşarak eve gitti ve merdiveni getirip ağaca dayadı. Sonra

merdivene çıktı ve yavru güvercini yuvaya bıraktı.

Aşağı inince bir ses duydu. Başını kaldırdı, gökyüzüne baktı. Anne güvercin ağacın üzerinde


sevinç içinde uçuyor ve Ömer'e teşekkür ediyordu. Ömer çok mutlu oldu.

- oynardı → oynadı → atlayıp game → C1A
- de → eklenme yapma → C1A S
- orada → onlarda → y. okuma → C1A
- öğleden → öğlelerden → eklenme yapma → C1
- öğledeki → öğlelerden → y. okuma → C1A S
- yuvasından → yuvusundan → y. okuma → C1A
- yakalamaya → yakalamakla → y. okuma → C1A S
- ve → atlayıp game → C1A S
- yavru → yavru(yu) → eklenme yapma → C1A S
- kollarını → kolları → atlayıp game → C1A

- sallayarak → sallayarak → y. okuma → C1
- kedi → kendi → y. okuma → C1A
- sevdi → sözdü → y. okuma → C1A
- evde → evde → y. okuma → C1A
- evden → atlayıp game → C1A S
- merdiveni → merdivenlerden → y. okuma → C1A S
- dayadı → dayadığı → eklenme yapma → C1A

EK 7. ORJİNALLİK RAPORU

Hakan Dedeoglu | User Info | Messages | Instructor ▼ | English ▼ | Roadmap | Help | Logout



Dashboard | **Assignments** | Students | Grade Book | Libraries | Calendar | Discussion | Preferences

NOW VIEWING: HOME > LITERATURE > YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ'NİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE KULLANIMI

About this page

This is your assignment inbox. To view a paper, click the paper's title. To view an Originality Report, click the paper's Originality Report icon in the similarity column. A ghosted icon indicates that the Originality Report has not yet been generated.

YANLIŞ ANALİZİ ENVANTERİ'NİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİ...

INBOX | NOW VIEWING: NEW PAPERS ▼

Submit File GradeMark Report | Edit assignment settings

<input type="checkbox"/>	AUTHOR	TITLE	SIMILARITY	GRADE	RESPONSE	FILE	PAPER ID	DATE
<input type="checkbox"/>	Hatice Demir	Final	13% ■	✎	•	📄	550882535	16-Jun-2015

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Hatice DEMİR
<i>Doğum Yeri</i>	Sivas
<i>Doğum Tarihi</i>	16.02.1990

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Sivas Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı Lise)-Sivas	2004-2008
<i>Lisans</i>	Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	2008-2012
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı	2013-2015
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Özel Çankaya Anafartalar İlkokulu (Ankara), Sınıf Öğretmenliği	2012-Devam ediyor.
---------------------------	----------------------------------------------------------------	--------------------

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Pilav S., Demir, H. A., Demir, H. (2015). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. <i>Millî Eğitim Dergisi</i> , 44 (206), s. 16-29.

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	h.demir@anafartalarkoleji.com
<i>Jüri Tarihi</i>	03.06.2015