

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
GÜÇLÜKLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yeşim KARAARSLAN

**TRABZON
Haziran, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA, OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
GÜÇLÜKLER İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ**

Yeşim KARAARSLAN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN**

**TRABZON
Haziran, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 19/06/2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN



Üye : Doç. Dr. Taner ALTUN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Seher BAYAT



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Yeşim KARAARSLAN

19 / 06 / 2015

ÖN SÖZ

Bilginin hızla yayıldığı günümüzde; okuma ve okuduğunu anlama becerileri bireylerin bilgiyi edinmesinde ve ifade etmesinde büyük önem taşımaktadır. İnsanın kendisini ve dünyayı anlamasında rol oynayan en temel değişkenlerden bir tanesi okumadır. Bugünün ve geleceğin öğrencilerine kazandırılacak becerilerin başında okuma becerileri gelmektedir. Okuma tek bir beceriden ibaret değildir. Okuma, okuduğunu anlama, bunlar üzerinde düşünme, sorgulama gibi birçok beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler dil gelişiminde de oldukça büyük öneme sahiptir. Okuma işlemi sadece yazılı görselleri seslendirmekten ibaret değildir. Okuma, aynı zamanda anlama, düşünme, karşılaştırma, değerlendirme gibi birçok zihinsel işlem ve becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler, okuma sürecinde okunanların anlamlandırılması ve zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Kısacası bunlardan yola çıkılarak insan hayatında önemli bir yeri olan okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için eğitim ve öğretimde bu becerilere daha fazla yer verilmelidir. Bunun sonucunda okuyan, okuduğunu anlayıp yorumlayarak yeni anlamlara ulaşabilen bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin temel hedefi olmalıdır. Böyle bir bakış açısından yola çıkarak hazırlanan bu çalışmada, ilkökul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama beceri düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Yüksek lisans eğitim hayatım boyunca ve bu çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen, sürekli bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimin okunması ve düzeltilmesi sürecinde yardımlarını esirgemeyen jüri üyeleri sayın hocalarım Doç. Dr. Taner ALTUN ve Yrd. Doç. Dr. Seher BAYAT'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan hocalarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine ve birlikte çok şey öğrendiğimiz öğrencilere teşekkür ediyorum. Beni yetiştirip bu günlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren canım annem Dursune KARAARSLAN, babam Halis KARAARSLAN ve biricik kardeşim Hüseyin KARAARSLAN'a ve her türlü güçlüğe katlanarak bu zorlu süreçte sevgisini ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Emre YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Haziran, 2015

Yeşim KARAARSLAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	4
1. 2. Araştırmanın Önemi	5
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	6
1. 5. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2. 1. Okuma	7
2. 1. 1. Okumanın Amaçları.....	9
2. 1. 2. Okuma Süreçleri.....	9
2. 1. 2. 1. Okumanın İletişim Süreci	10
2. 1. 2. 2. Okumanın Algılama Süreci	10
2. 1. 2. 3. Okumanın Öğrenme Süreci	10
2. 1. 2. 4. Okumanın Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Süreci.....	10
2. 1. 3. Okumanın Boyutları	11
2. 1. 3. 1. Okumanın Fizyolojik Boyutu	11
2. 1. 3. 2. Okumanın Psikolojik Boyutu	13
2. 1. 3. 3. Okumanın Çevresel Boyutu	14
2. 1. 4. İyi Bir Okuma İçin Gerekli Çevre Şartları	14
2. 1. 5. Okuma Çeşitleri.....	15
2. 1. 5. 1. Sesli Okuma	16
2. 1. 5. 1. 1. Sesli Okumanın Özellikleri	18
2. 1. 5. 1. 2. Sesli Okuma Türleri.....	19

2. 1. 5. 1. 3. Sesli Okumanın Yararları	20
2. 1. 5. 1. 3. 1. Öğretim Açısından Yararları	20
2. 1. 5. 1. 3. 2. Dil Gelişimi Açısından Yararları	20
2. 1. 5. 1. 3. 3. Zihinsel Gelişim Açısından Yararları	21
2. 1. 5. 1. 3. 4. Sosyal Gelişim Açısından Yararları	21
2. 1. 5. 1. 4. Sesli Okuma Süreç ve Becerileri.....	22
2. 1. 5. 1. 5. Sesli Okuma Ölçütleri.....	23
2. 1. 5. 2. Sessiz Okuma.....	24
2. 1. 6. İlkokul Türkçe Programında Okuma Becerisi ve Öğretimi.....	25
2. 2. Okuduğunu Anlama	26
2. 2. 1. Anlama	26
2. 2. 1. 1. Anlamanın Aşamaları	28
2. 2. 2. Okuma-Anlama İlişkisi	28
2. 2. 3. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazanılmasını Kolaylaştırıcı Ön Koşul Etkinlikler	30
2. 2. 4. Okumada Hızı ve Anlamayı Düşüren Nedenler.....	33
2. 2. 5. Okuma, Okuduğunu Anlama ile Başarı Arasındaki İlişki	35
2. 3. İlgili Araştırmalar	36
2. 3. 1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi ile ilgili Yapılan Yurt İçi Araştırmaları	36
2. 3. 2. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmaları	50
3. YÖNTEM	54
3. 1. Araştırma Modeli	54
3. 1. 1. Nicel Araştırma Yaklaşımı	54
3. 1. 2. Nitel Araştırma Yaklaşımı	55
3. 1. 4. Karma Araştırma Yaklaşımı	56
3. 2. Araştırma Grubu	57
3. 3. Veri Toplama Araçları	57
3. 3. 1. Yanlış Analiz Envanteri	57
3. 3. 2. Görüşme Tekniği	63
3. 4. Veri Toplama Süreci.....	65
3. 4. 1. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	65
3. 4. 2. Veri Toplama Süreci ve Uygulama Akışı	66
3. 5. Verilerin Analizi	67
3. 5. 1. Nicel Verilerin Analizi.....	67

3. 5. 2. Nitel Verilerin Analizi	68
4. BULGULAR VE YORUM	69
4. 1. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerine İlişkin Bulgular	69
4. 1. 2. İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	72
4. 2. İlkokul Öğrencilerin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Sesli Okuma Hata Sayılarına İlişkin Bulgular.....	74
4. 3. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	77
4. 3. 1. İlkokul Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Sesli Okuma Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	77
4. 3. 2. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	78
4. 4. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	79
4. 4. 1. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	79
4. 4. 2. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	80
4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	82
4. 5. 1. Öğrencilerde Karşılaşılan Okuma ve Anlama Güçlükleri.....	83
4. 5. 2. Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Nedenleri.....	84
4. 5. 3. Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri.....	85
4. 5. 4. Katılımcıların Karşılaştıkları Okuma ve Anlama Güçlüklerini Gidermek İçin Kullandıkları Etkinlikler/Uygulamalar	87
4. 5. 5. Yapılan Uygulamaların Etkililiği	88
4. 5. 6. Katılımcıların Okuma ve Anlama Güçlükleri İle Başa Çıkmadaki Yeterlilik Düzeyleri	88
4. 5. 7. Katılımcıların Okuma ve Anlama Güçlüklerini Giderme Konusunda İstedikleri Katkılar/Yardımlar	89
4. 5. 8. Katılımcıların Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi ile İlgili Önerileri	90
5. TARTIŞMA	92

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	98
6. 1. Sonuçlar.....	98
6. 2. Öneriler	100
7. KAYNAKLAR	102
8. EKLER.....	112
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	119

ÖZET

İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ile İlgili Görüşleri

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama beceri düzeylerini ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Karma araştırma yaklaşımı benimsenen bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini basit olasılıklı örnekleme yoluyla belirlenen, Trabzon ili ilkokullarından 3 farklı ilkokulda bulunan 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ve bu okullarda görev yapan 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için üç okuldan her sınıf seviyesinden 3 şube seçilmiştir. Araştırmaya 2. sınıflardan 142, 3. sınıflardan 134, 4. sınıflardan 150 öğrenci katılmıştır. Sesli okuma düzeylerini belirlemek için 2, 3 ve 4. sınıflardan 36'şar öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri yanlış analiz envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yanlış analizi envanterleriyle öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Hazırlanan envanterler eğitim-öğretim yılının iki döneminde de uygulanmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 13 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma envanter verileri Mann Whitney U- Testi, Kruskal Wallis H-Testi, mülakat verileri ise betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, sesli okuma beceri düzeyleri incelendiğinde 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun "öğretim" düzeyinde olduğu, okuduğunu anlama beceri düzeyleri açısından 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun "endişe", 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun "öğretim" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. 3. sınıf kız öğrenci puanlarının, erkek öğrenci puanlarına göre okuduğunu anlama yönünden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur. 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yönünden cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. 2. ve 4. sınıf öğrencileri sınıf düzeyine göre sesli okuma becerisi yönünden anlamlı bir fark göstermediği, 3. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre daha yüksek düzeyde olduğu, okuduğunu anlama becerisi incelendiğinde 2. ve 3. sınıfların puanlarının

4. sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en çok “tekrarlar, atlayıp geçmeler, eklemeler” okuma hatalarını yaptıkları ortaya konmuştur. Bu hataların nedenleri olarak öğretmenlerin çoğunun dikkat eksikliği, az okuma, veli ilgisizliğini gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerini gidermek için paragraf ve hikâye okutma yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu veli desteğinin yetersiz olduğunu belirtmiş ve bu konuda yardım istemiştir. Sonuç olarak eğitim ve öğretimde okuma, okuduğunu anlama etkinliklerine daha fazla yer verilmesi, öğretmen-veli ve okul işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğrencileri, Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi, Sınıf Öğretmeni, Okuma Güçlükleri.

ABSTRACT

Reading and Reading Comprehension Skill Levels of Primary Students and The Opinions That They Are Reading and Reading Comprehension Difficulties Faced by Classroom Teachers

This research aimed to determine reading and reading comprehension skill levels of primary students and the opinions that they are reading and reading comprehension difficulties faced by teachers.

In this study has been adopted mixed research approach. Descriptive survey method was used in this study. Research was carried out 2013-2014 academic year. The sample of study is determined by simple probability sampling method. Sample of the study consist 2, 3 and 4th grade students who are studing three different primary school in Trabzon and 13 classroom teachers who are perform their duties in these schools. Research was elected to the three branches that are each class level to determine their level of reading comprehension. 142 of 2nd class, 134 of 3rd class, 150 of 4th class students participated in the research. 36 students of 2, 3 and 4 classes participated to determine their level of reading aloud in research. Research data were with collected semi-structured interview technique and incorrect analysis of inventory. Reading and reading comprehension levels of students has examined with incorrect analysis of inventory that was prepared by the research. The applications have been applied two semesters of the academic year. After interviews that was used semi-structured interview technique were conducted with 13 teachers. Research data were analyzed with descriptive analysis, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H- Test.

As a result of research, verbal reading level of 2, 3 and 4 majority of students is the level of teaching. Reading comprehension level of 2 and 4 majority of students is the level of concern. It has emerged that most of 3rd grade students at the level of teaching. When analyzed by gender, reading comprehension levels, a significant difference was observed between 2nd and 4th grade students. Scores of 3rd grade girls is higher than scores of 3rd grade boys in terms of reading comprehension. Voice reading levels of 2, 3 and 4th grade students was determined did not show a significant difference by gender. Voice reading levels of 2, 3 and 4th grade students was determined did not Show a significant difference by grade level. Scores of 3rd grade students are higher by grade level.

Analyzing the reading comprehension skills were determined scores of 2nd and 3rd grade are higher than 4th grade. Research has revealed “students have made most repeats, skip pass, additions error while voice reading.” This causes errors such as were determined lack of attention, least read, parents indifference that see most of teachers. Most of the teachers have used the method of read parafraph and the story to resolve the difficulty in reading and readind comprehension. Most of the teachers mentioned that there is insufficient support for parents. They want to help this matter. Consequently,it that reading and reading comprehension activities more should be included in education and training, as required teacher-parent-school colloboration is suggested.

Key Words: 2, 3 and 4th Grade Students, Reading and Reading Comprehension, Classroom Teacher, Reading Difficulties.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri	33
2.	Zenginleştirilmiş (Triangulation) Desen Aşamaları	56
3.	Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeler	58
4.	Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri, Ekwall ve Shanker	59
5.	Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri Hesaplama, Ekwall ve Shanker	60
6.	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Düzeyleri I. Uygulama	70
7.	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Düzeyleri II. Uygulama	70
8.	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Düzeylerinin I. ve II. Uygulama Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	71
9.	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri I. Uygulama	72
10.	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri II. Uygulama	73
11.	İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri I. ve II. Uygulamaların Karşılaştırılması	73
12.	2. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırılması	75
13.	3. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırılması	75
14.	4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırılması	76
15.	2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hata ve Hata Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırılması	76
16.	Sınıf Düzeyine Göre Sesli Okuma Becerisine (I. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	77
17.	Sınıf Düzeyine Göre Sesli Okuma Becerisine (II. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	78

18.	Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Becerisine (I. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	78
19.	Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Becerisine (II. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	79
20.	Cinsiyete Göre Sesli Okuma Becerisine İlişkin (I. Uygulama) Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
21.	Cinsiyete Göre Sesli Okuma Becerisine İlişkin II. Uygulama Mann Whitney U Testi Sonuçları	80
22.	Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin (I. Uygulama) Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
23.	Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin (II. Uygulama) Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
24.	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri ile İlgili Ön Bilgiler.....	82
25.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Karşılaştıkları Okuma ve Anlama Güçlükleri	83
26.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	85
27.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri ile İlgili Görüşleri.....	86
28.	Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Okuma ve Anlama Güçlüklerini Gidermek İçin Kullandıkları Etkinlikler/Uygulamalar ile İlgili Görüşleri	87
29.	Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Uygulama/Etkinliklerin Etkililiği Konusundaki Görüşleri	88
30.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlükleri ile Başa Çıkmadaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri	89
31.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerini Giderme Konusunda İstedikleri Katkılar/Yardımlar Konusundaki Görüşleri	89
32.	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi ile İlgili Önerileri	89

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerinin I. ve II. uygulama sonuçlarına göre karşılaştırılması	71
2.	İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri I. ve II. uygulamaların karşılaştırılması.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Akt. : Aktaran

Ed. : Editör

Çev. : Çeviren

1. GİRİŞ

Günümüzde insanlar, yeni gelişmeler karşısında değişime uğramaktadırlar. Teknoloji, bilim alanındaki ilerlemeler, gelişen ilişkiler ve çevre, yeni buluşlar gibi faktörler, kişileri bu dinamizme ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu nedenle, insanlar sosyal çevreye uyum içinde yaşama ve birikimlerini yeni nesle aktarma yoluna gitmişlerdir. Bunu sağlamanın en temel yolu da eğitimidir (Yılmaz, 2006). İnsan doğumundan ölümüne kadar gelen uzun bir süreç içerisinde çevresi ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucunda bireyin davranışlarında çeşitli değişiklikler meydana gelir. Bu değişikliklerin bir kısmı çevrenin istek ve beklentileri yoluyla kasıtlı olarak gerçekleşir.

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişimler oluşturan sürece eğitim denir (Ertürk, 1993).

Eğitim, tüm dünyada sürekli bir değişim içindedir. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2005).

Çağdaş yaşam ve uygarlığın temeli, eğitimidir. Eğitimin ise en temel taşlarından biri okuma ve yazmadır. Bunun için en pratik etkinliklerden, en karmaşık toplumsal, ekonomik, bilimsel ve siyasal etkinliklere kadar her alanda okuma yazmanın önemli bir araç olduğu çok açıktır.

Toplumsal gelişmeler için bireylerin bu alanda yeterli düzeyde beceri sahibi olması şarttır. Okuma yazma öğretimi bir amaç değil, eğitimin amaçlarına ulaşmasında kullanılan bir araçtır.

Günümüzde toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergesi ve geleceğinin temel belirleyicisi o toplumun eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyi ise, doğrudan okuma yazma öğretimi ile ilişkilidir. O halde uygulanacak ilkokuma ve yazma programı, çocuğun dil gelişimine paralel olarak, dilin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazanılmasına katkı sağlamalıdır. Uygulanacak yanlış bir okuma-yazma programı okuduğunu anlama sorunlarının doğmasına neden olur. O nedenle ilkokuma ve yazma öğretimini, tek boyutlu sadece okuma tekniklerinin öğretileceği bir etkinlik olarak ele almamak gerekir (Çelenk, 1993). Çünkü uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşmaz. Bir anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin

ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur (Çelenk, 2001).

Akyol (2010), insanlar için eskiden basit bir metni okuma ve yazma becerileri yeterli iken, yirmi birinci yüzyılda bu becerilerin zayıf kaldığını düşünmektedir. Bu yargının nedeni insanın temel düzeydeki okuryazarlığının, hızla gelişen ve değişen dünyayı yakalaması konusunda yetersiz kalmasıdır. Başka bir deyişle gelişen dünyayla beraber her gün artan bilgilerin yakalanabilmesi için kişinin çağa uygun üst düzey okuma ve yazma becerilerine sahip olması gereklidir. Aksi takdirde kişi çağın dışında kalır. Çünkü kişinin bilgiye ulaşma aracı okuma, bilgiyi paylaşma aracı yazmadır (Çelenk, 2006). Sonuç olarak geçmişten günümüze kadar gelmiş olan okuma, okuduğunu anlama, yazma gibi temel beceriler çağa uyumlu bir şekilde gelişmiş ve gelişmeye devam etmiştir.

Bu kadar önemli olan ilkokuma yazmada asıl amaç; ne şekilde olursa olsun, bir okuma yazma becerisi kazandırmak değil, çocuğa bütün hayatı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini ve bilimsel yöntem ve tekniklere, çocuğun psikolojik yapısına uygun doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Okuma yazma bilmek için doğru, hızlı, anlamlı okumak, okuduğunu anlamak, anladığını anlatmak ve yazmak gerekir. İlkokuma yazma öğretiminde asıl amaç bu olmalıdır (Damar, 1996).

“Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Akyol, 2010, s. 1-2). Akyol (2008), bütün bu özelliklerinin yanı sıra okumanın zihinsel bir süreç olduğunu da vurgulamıştır.

Teknolojinin hızla ilerlediği ve değişimine ayak uydurmakta zorluk çektiğimiz dünyada bireylerle iyi iletişim kurabilmemiz için onları anlayabilmemiz ve kendimizi iyi ifade edebilmemiz gerekmektedir. Kendimizi doğru bir şekilde anlatabilmek için de iyi bir okuryazar olmaya ihtiyacımız vardır. Eğitimde okuma ve yazma aşaması geçtikten sonra da anlama aşaması gelmektedir. Okuduğunu, yazdığını anlama kendini anlatabilmek için önemlidir.

Okuduğunu anlama ise, “Ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir.” (Yılmaz, 2008, s. 133). Bu düşüncelerden yola çıkılarak anlamanın üst düzeyde olabilmesi için gelişmiş bir okumanın olması gerekmektedir. Bunun için de okuma becerisindeki zihinsel süreçleri devreye sokabilecek ciddi çalışmaların ve etkinliklerin yapılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisi temelleri ilköğretimin ilk yıllarında atılan kritik bir beceridir. Buna göre öğretmenler okuduğunu anlamanın öğrencilerin yaşamlarında çok

önemli olduğunun bilincinde olmalı, kendisini bu yönde sürekli geliştirmeli ve eğitim sürecini amaca uygun şekilde planlanmalıdır (Akyol, 2008). Ancak ülkemizde özellikle 1. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda problem yaşadıkları ve bu konuda öğretmenlerin çabalarının yetersiz kaldığı görülmüştür (Yılmaz, 2008). Bu durumda okuma ve okuduğunu anlama konusunda yapılan çalışmaların ve uygulamaların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Aksi durumda okuma ve okuduğunu anlama becerisi zayıf olan, kendini ifade edemeyen, toplum önünde konuşamayan ve bunun gibi birçok konuda yetersiz olan bir toplumun oluşması kaçınılmazdır.

İnsan yaşamındaki en temel becerilerden olan okuma ve yazmanın nasıl öğretileceği ve öğretimin kalitesi kuşkusuz önemlidir (Çelenk, 2006). Bu konuda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, okuma ve yazma becerisini kazandırırken aynı zamanda karşılaştığı problemleri görmezden gelmemeli ve onları çözmeye çalışmalıdır; fakat problem çözme noktasında profesyonelce davranmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okuma ve okuduğunu anlama becerileri ancak bu şekilde sağlam bir temele oturtulabilir.

Okuma ve okuduğunu anlama, insanların ömür boyu kullanacakları ve sürekli geliştirilmesi gereken temel becerilerdir. Yapılan araştırmalar, bu becerilerini kullanmayan ve geliştirmeyen bireylerin yaşam boyu her alanda diğer bireylere oranla başarısız olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, ilkokul 1. sınıftan itibaren okuma ve anlama becerileri üzerinde daha çok durulmalı; soru soran, sorunları çözebilen, düşünen, anlayan, sorgulayan bireyler yetiştirmeye özen gösterilmelidir.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerinde durulmuş ve sınıf öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma üç basamaktan oluşmaktadır: birinci basamak, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerinin belirlenmesi; ikinci basamak, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi; üçüncü basamak ise, sınıf öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Sesli okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri “endişe”, “öğretim” ve “serbest” düzey olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın amacına, önemine, problemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara değinilmektedir. İkinci bölümde okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili kuramsal çerçeveye ve ilgili literatüre yer verilmektedir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, örneklem özellikleri, veri toplama araçları, verilerin analizi, çalışmanın nasıl yapıldığı ve hangi aşamaları içerdiği hakkında bilgiler verilmektedir. Dördüncü bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, bu bulgulara yönelik çıkarımlar ve

yorumlar bulunmaktadır. Son bölümde ise, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen çeşitli önerilere yer verilmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Okuma becerisi hem bireysel hem de sosyal bir etkinliktir. Okuma becerisi gelişmiş bir birey, okul yaşantısında olduğu gibi sosyal yaşantısında da kendini geliştirecektir. Aynı zamanda iyi okuyan bireyin dinleme, anlama, konuşma, sorgulama ve yazılı anlatım becerileri de gelişecektir. Okuma kişinin günlük hayatını düzenlemesi ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için de gerekli bir eylemdir. Eğitim süreci devam ederken öğrencinin bilgi edinebilme ve özgürce öğrenme yeteneğini kazanabilmesi için okuma gittikçe daha büyük önem kazanmaktadır. Ayrıca gazete ve dergi okumak, adres okumak, toplu ulaşım araçlarının gittiği yerlerin ve durduğu durakların isimlerini, alışveriş merkezlerindeki fiyatları okumak ta okuma becerisindeki başarı ile doğrudan ilişkilidir. Okuma etkinliğinin, işlevsellik kazanması ve diğer akademik becerileri olumlu yönde etkileyebilmesi için bireyin okumada temel olan bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanması gerektiği söylenebilir (Özkara, 2010).

Okuma ve anlama becerisinin yaşamın tüm alanında kullanılan temel beceriler olduğu görülmektedir. Ancak bu becerilerin yaşamda istenen etkiyi göstermesi için alışkanlık haline getirilip etkin olarak kullanılması ve okuma sevgisine dönüştürülmesi gerekmektedir. Başarılı bir okuma iyi bir anlama becerisini de beraberinde getirecektir. Böylece iyi bir okuma ve anlama becerisine sahip, toplum önünde sıkılmadan kendini ifade edebilen bireyler yetişmiş olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, hayatımızda oldukça önemli bir yere sahip olan okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ilkökul öğrencilerindeki düzeylerini belirlemek ve sınıf öğretmenlerinin okuma ve anlama güçlükleri ile ilgili görüşlerini tespit etmektir.

Ayrıca sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin sonuçlarına bakıldığında yapılan çalışmanın sınıf öğretmenlerinin öğrencilerdeki eksiklikleri tespit edip gereken önlemleri almaları konusunda yol gösterici olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacına bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki şekilde sunulmaya çalışılmıştır:

1. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ne düzeydedir?
2. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları nelerdir?
3. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sesli okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları okuma ve anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Önemi

Araştırmalar öğrencilerin çoğunun okuma ve okuduğunu anlama konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ve hemen hemen her öğretmenin sınıfında okuma ve anlama güçlüğü çeken öğrencilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan yola çıkılarak en kısa sürede öğrencilerin, okuma ve anlama beceri düzeylerinin belirlenmesi, karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların çözümlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde okuma ve anlama gibi en temel becerileri eksik olan geleceğin emanet edildiği yeni bir nesil yetiştirilmiş olacaktır. Bu sebeple araştırmanın oldukça önemli bir konuyu incelemesi onu önemli kılmaktadır.

Ülkemizdeki Türkçe öğretim programı öğretmenlere ve öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini geliştirici yöntem ve teknikler sunmaktadır; özellikle birinci kademedeki pek çok öğrencinin okuduğunu anlama problemi çektiği görülmekte, bu da kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterli olmadığını göstermektedir (Yılmaz, 2008). Bu durumda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğretmen ve öğrencilerin bu beceriyi geliştirecek yöntem ve teknikler konusunda zengin bir bilgi birikimine sahip olmaları ve bu bilgileri Türkçe dersinde kullanmaları gereklidir (Yılmaz, 2008). Bunun yanında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için aynı zamanda sağlam bir kelime hazinesi de olmalıdır (Akyol, 2010). Buradan yola çıkılarak okuma ve anlama becerilerinin basit beceriler olmadığı ve basit etkinliklerle kolay kolay kazandırılmayacağı ortaya çıkmaktadır. Bunun için de bu alanlarda bilimsel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde nereden başlanacağına belirlenmesinde durum tespiti yapılmakta ve bu durum öğretmen görüşleri ile desteklenmektedir. Bu nedenden dolayı araştırma önem kazanmaktadır.

Araştırmanın uygulandığı grubun, okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere tam olarak kazandırılmaya başlandığı sınıflar olması nedeniyle araştırma önem kazanmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, bu araştırma sonuçlarından yararlanarak öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirleyip geliştirici çalışmalarda bulunabilirler. Dolayısıyla okuma ve okuduğunu anlama becerisinin belirlenmesi konusunda teorikte oldukça önemli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Okuma ve anlama becerisinin insan yaşamında hayati öneme sahip olması ve bu konuda öğrencilerin eksikliklerinin tespit edilmesi bu konuyu araştırmaya değer kılmıştır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma:

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılıyla,
2. Araştırmaya katılan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ve katılımcı öğretmenlerle,
3. Okuma ve okuduğunu anlama yanlış analiz envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarından elde edilen verilerle,
4. Yalnızca Trabzon ili ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıda sırasıyla ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada:

1. Örneklem, evreni yeterli düzeyde temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri görüşme sorularına içtenlikle doğru cevaplar vermişlerdir.

1. 5. Tanımlar

Okuduğunu Anlama Becerisi: Sesli ya da sessiz okuduğu metinle ilgili sorulardan doğru olarak cevaplandığı soruların sayısı (Çelenk, 1993).

Okuduğunu Anlama Puanı: Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma metinlerini okuduktan sonra, okuduğunu anlama testinden aldıkları puan.

Serbest Düzey: Çocuğun, öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder (Akyol, 2006).

Öğretim Düzeyi: Çocuğun, öğretmen ya da başka bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder (Akyol, 2006).

Endişe Düzeyi: Çocuğun, okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder (Akyol, 2006).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Okuma

Günümüzde bilgi edinmenin çeşitli yolları vardır. Ancak en üstün bilgi alma yolu okumadır. Okuma becerileri çocukluk yıllarında geliştirilmeye başlanır. Bu becerilerin geliştirilmesinde okuma öğretiminin büyük rolü vardır. Okuma öğretimi, sadece alfabedeki harfleri öğrenme, kelimeleri tanıma, cümleleri doğru okuma değildir. Okuma öğretimi, öğrencilerin okudukları bir yazıyı anlama, bunlar üzerinde düşünme, sorgulama, olayları inceleme ve değerlendirme, okumayı alışkanlık haline getirme, bireysel değerleri ve dünya görüşünü geliştirme gibi becerileri de içermektedir. Bunları gerçekleştirecek ve öğrencinin geleceğine yön verecek bir okuma öğretiminde bazı yaklaşımlar ve ilkelere dikkat edilmelidir (Güneş, 2011). Çağımızda okuma hayatımızın vazgeçilmez becerilerinden biri olmuştur. Güneş (2011)'inde belirttiği gibi okuma becerisi tek başına bir beceri değildir. Okuma becerisinin derinlemesine incelendiğinde çok karmaşık bir beceri olduğu ve birçok alt beceriyi içerdiği ve anlama becerisinin de temeli olduğu görülmektedir.

Ünalan (2006)'da okumanın bir yazıyı görme ve aynı zamanda o yazıyı anlama olduğunu ifade etmiştir. "Okuma son derece karmaşık ve özel zihinsel bir etkinliktir. Geçmişte okuma, yazıların sadece seslendirilmesi olarak düşünülmüş ve bu şekilde sınırlandırılmıştır (Güneş, 2009). Daha sonra okumayı bu şekilde sınırlandırmanın yanlış olabileceği düşüncesiyle, okumaya farklı özellikler yüklenmiştir. Bunlar: "Okuma anlam kurma sürecidir.", "Okuma akıcı olmalıdır.", "Okuma stratejik olmalıdır.", "Çocuk okumaya güdülenmelidir." ve "Okuma hayat boyu devam etmelidir." (Anderson ve diğerleri, 1985; akt.: Akyol, 2010, s. 4-7).

Özdemir (1990)'e göre " Okuma; basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılanıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir."

Sever (1995)'e göre ise, okuma "Yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir."

Bazı eğitimcilerin okumayla ilgili tanımlarına değinecek olursak:

1. Okuma; "Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuma amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan bir takım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir." (Kimmel ve Segel, 1983).

2. Okuma; “Bir yazıyı, bir paragrafı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla görme, algılama ve kavrama sürecidir (Demirel, 2000, s. 59-60).
3. Okuma; “Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir.” (Tazebay, 1993).
4. Okuma; “Başkalarının düşüncelerini öğrenmeye, bilgi dağarcığını zenginleştirmeye yarayan “alıcı” bir etkinliktir.” (Çelenk, 1993).
5. Okuma, öğretim programlarının omurgası niteliğinde bir etkinliktir (Demirel, 1990).
6. Okuma, görme, anlama ve bellek ile ilişkili olup, okuma için her üç yeteneğinde birlikte çalışması gerekmektedir (Güneş, 1997).

“Çeşitli araştırmalar “okuma” yı farklı şekillerde tanımlasalar da açıkça görülmektedir ki okuma yazılı kelimelerin sadece sözlü tekrarından ibaret değildir. Yazılı sembollerin algılanmasından sonra okuyucu okuduklarına anlam yüklemeli daha sonra yorumlamalı, akıl yürütmeli ve değerlendirme yapmalıdır.” (Ergenç, 1984).

Okuma her şeyden önce karmaşık bir zihin etkinliğidir. Bu etkinlik birçok beceriyi de kazanmayı gerektirir. Dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlatma, unutma, hayal kurma, konuşma, düşünme gibi birçok işlem üzerine kuruludur. Bu durum okumaya yeni boyutlar kazandırmış ve okumanın önemini iyice artırmıştır.

Çünkü dil ve zihinsel becerilerin gelişime en çok katkısı okuma sağlamaktadır. Okuma sürecinde yazılardan seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama gibi işlemlerle yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu süreç öğrencilerin hem dil hem de zihinsel becerilerinin gelişimini hızlandırmaktadır. Bu nedenle okulun ilk yıllarından itibaren okuma çalışmalarına ağırlık verilmekte ve öğrencilerin okuma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2011). Esas alınan nokta aynı zamanda günümüzde Türkiye’de amaçlanan ve öğretmenler tarafından kazandırılması beklenen okumadır (MEB, 2009).

Okuma işleminde iki aşama vardır. Birincisi; duyu organları ile basılı harflerin, sözcüklerin veya sayıların tanınması, birbirinden ayırt edilmesi yani göz etkinliğidir. İkincisi ise; beyin etkinliği ile bu görüntülerle konuşulan dilin duyma yaraları arasında çağrışım yapma yani beyin etkinliği denilebilir. Göz etkinliği, okumanın aracı; beyin etkinliği ise amacıdır (Ruşen, 1995). Okuma, insanın dünyasını zenginleştiren, geliştiren, şekillendiren, değiştiren bir süreçtir. Bu sürecin iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için okuma faaliyetini tam olarak yerine getirilmelidir. Okuma düşünsel bir çaba gerektiren etkinliktir.

Okuma, düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerekli kılar (Göğüş, 1978). “Okuma nasıl bir süreçtir?” sorusuna yanıt Sever (1995) tarafından şu şekilde verilmiştir:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

2. 1. 1. Okumanın Amaçları

Okumanın belli başlı amaçları şunlardır:

1. Aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.
 - a. Sözcükleri tanıma,
 - b. Sözcüklerin anlamlarını bulma,
 - c. Okunan materyali kavrama ve yorumlama,
 - d. Materyale ve okuma amacına uygun hızla sessiz okuma,
 - e. Sesli okuma,
 - f. Kitapları etkili okuma.
2. Okumadan zevk almak.
3. Okumayı bireysel ilgi ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek.
4. Sürekli okuma ilgisini geliştirmek (Greene ve Petty, 1971; akt.: Demirel, 2000, s. 62).

Okuma eğitiminin amaçlarını Demirel (1990) ise aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisi kazanabilme.
2. Sözcük haznesini zenginleştirebilme.
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme.
4. Doğru ve güzel dille yazılmış, okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

2. 1. 2. Okuma Süreçleri

Okumanın süreçleri dört bölümde incelenmektedir:

1. Okumanın iletişim süreci,
2. Okumanın algılama süreci,
3. Okumanın öğrenme süreci,
4. Okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinimsel süreci.

2. 1. 2. 1. Okumanın İletişim Süreci

Okumada iletişim metin ile okuyucu arasında gerçekleşmektedir. Sever (1995)'e göre; "Yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür-gerekirse seslendirir-anlamalarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur." Dökmen (1994)'e göre okumanın iletişim süreci, yazarın okuyucuya iletmek istediği mesajları kapsamaktadır.

2. 1. 2. 2. Okumanın Algılama Süreci

Algıyı kısaca, çevreden gelen uyarıcıların, beyinde örgütlenerek, anlamlandırılması şeklinde tanımlayabiliriz. Uyarıcılar öncelikle beyinde tanımlanır ardından algılanır. Tanıma, harf ve kelimelerin tanınmasıdır. Tanımayı tanıyan uyarıcının beyinde algılanması izler. Algılama esnasında uyarıcı hem örgütlenir, anlamlandırılır hem de daha önceki bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994).

2. 1. 2. 3. Okumanın Öğrenme Süreci

Okuma, öğrenenlerde ve davranış değişiminde önemli bir faktördür. İnsanlar okuduklarından hareketle çeşitli çıkarımlarda bulunurlar. Okuyarak belli konular üzerinde düşünmeye, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir biçimde ifade etmeye başlarlar. Bunun yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünceyi de geliştirir. Öğrenme sürecinde okuma önemli bir yere sahiptir. Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim-öğretim ortamlarında, okuma başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olan öğrencilerin ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987). Sever (1995)'e göre, "Öğrenmenin özellikle sınıf içi öğretiminde, büyük ölçüde okumaya bağlı oluşu söz dağarcığı-öğrenme ilişkisini etkili kılmaktadır." Dolayısı ile şunu söyleyebiliriz; okuma ile gelişen ve artan sözcük dağarcığı, öğrenmede oldukça önemli bir yere sahiptir.

2. 1. 2. 4. Okumanın Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Süreci

Okuma, insan bilincini oluşturan, değiştiren ve geliştiren bir süreçtir. Yaşamın ilk zamanlarında çevresindeki görünüşler ve sesler aracılığı ile hayatta olup bitenleri keşfeden çocuk, ilköğretim çağına geldiği zaman öğretmenlerini dinleyerek ve kitaplar okuyarak önceki öğrendikleri ile bağlantı kuracaktır. Yetişkin bir insan olduğu zaman ise, yeni bilgilerinin hemen hemen birçoğunu okumayla elde edecektir. Okuma, bireyleri

sadece bilişsel açıdan geliştirmekle kalmıyor, onlara olumlu tutum kazandırmakta onların kişisel ilgilerini arttırmaktadır. İnsan okuyarak çevresindeki objeleri anlamlandırır, onlara karşı olumlu ya da olumsuz duygular geliştirebilir (Göktürk, 2002). Bu yüzden öğrencilere sadece basit bir okuma becerisi kazandırılmamalı ve belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, duygu ve düşüncüyü geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

2. 1. 3. Okumanın Boyutları

Okumanın boyutları fizyolojik, psikolojik ve çevresel olmak üzere üç kısımda incelenmektedir.

2. 1. 3. 1. Okumanın Fizyolojik Boyutu

Bir metni okurken gözlerimiz, metnin satır uzunluğuna kesilmeksizin devam eden bir yer değiştirme yaptığını sanırız. Fakat bu izlenim aldatıcıdır. Çünkü gözlerimiz sıçramalarla ilerler. Gerçekten gözlerimiz sadece hareketsiz olduğu anlarda görebilir. Bu yüzden göz, satırın bir parçasını saptamak için durur ve sıçramalarla okumayı sürdürür. Kısacası okumakta olan bir kişi gözlenildiğinde, tıpkı bir bisküviyi yer gibi küçük kesikli vurgularla metni hızla okuduğu seçilebilir (Sarp, 1990).

Hildreth (1960)'e göre, okuma esnasında gözün çalışması kamera gibidir. Okuma alışkanlığı edinen bir kişinin gözleri her satırda, soldan sağa doğru atlamalar (sıçramalar) yapar. Satır bitiminden sonra alt satırın herhangi bir yerinde sabitlenir (odaklaşır). Okuma esnasında retina bölgesinde oluşan imge sınırlar aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Burada imgeler anlamlı hale getirilerek anlaşılır okuma gerçekleşir. Okuma becerisi, okuma sırasında gözlerdeki atlama duraklama alışkanlıklarının artmasına bağlı olarak, artış gösterir. Hildreth gibi okuma esnasında gözün çalışmasını Tazebay (1997)'da kameraya benzetmektedir. Ona göre; "gözün çalışmasındaki bu fotografik durumu ilk belirleyen 1898 yılında Alman psikolog Raymond Dodge'dir. Daha sonra Buswel bu görüşü test etmiş ve destekleyici bulgular elde etmiştir."

Binbaşıoğlu (1988)'na göre, "satırların eşit uzunlukta olması ve aynı hizadan başlaması da, okurken iyi göz hareketleri, alışkanlıkları kazanması bakımından önemlidir."

"Okuyucu, gözün her durak sonrasında ne kadar çok harf, sayı, karakter genişliği görebilirse, gözler satır üzerinde o kadar az duraklama yapacaktır. Bu arada beyne bilgi akışı daha sert ve anlam birimi oluşturan kelime kümeleri ile olacağından iletilen bilgiler beyni daha fazla meşgul edecek bu sayede aklın konu dışına sapması önlenerek, akli meşgul eden, dikkati dağıtan dış uyaranlar ilginin dağıtılmasına tesir etmeyecektir." (Ruşen, 1995).

Güneş (1997) ise, okumanın fizyolojisini görme yeteneğine bağlamakta ve bu şekilde açıklamaktadır. “Okumanın fiziki yönü görme yetenekleri ile ilgilidir. Bunlar, göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, kelimeyi tanıma, geri dönüş hareketleri, göz-ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında ele alınmaktadır.”

Göz Duruşları ve Hareketleri: Gözümüzün okurken yapmak zorunda olduğu birçok duruşlarını hızlı ve ritmik bir biçimde birbirine bağlamak için yeterli bir görme ustalığı gerektirmektedir. Gözün bu duruşları büyük gözcü Emie Javal tarafından “saptama noktaları” diye adlandırılmıştır. Javal tarafından yapılan incelemelerde gözlerin sıçramalarla ilerlediği saptanmıştır. Gözler durduğu zaman kelimeler görülmektedir. Göz, satırın bir parçasını görmek için durmakta ve daha sonra sıçrayarak ikinci parçasına geçmekte ve okumayı bu şekilde sürdürmektedir. Gözü yeterince hareketlilik kazanmayan okuyucuların kesik kesik okuması da bu nedenledir.

Görme Yelpazesi: Gözün bir duruşla görebildiği alana görme yelpazesi denmektedir. Görme yelpazesi de okuyucu tarafından yapılan araştırmalarla genişletilebilir. Dar bir görme yelpazesine sahip okuyucu, bir göz duruşunda beş ya da en fazla on harf görebilirken, görme yelpazesini genişletmiş okuyucu on ya da on beş kelime görebilmektedir.

Görme Yeteneği: Okuma işlevinde görme yeteneği önemli bir yere sahiptir. İnsan gözü okuma sırasında fotoğraf makinesi gibi satırın belli bölümlerini almaktadır. Gözün bir merceği, ışığın geçtiği gözbebeği, ışığın şiddetine göre göz bebeğini büyültüp küçülten iris ve gözün gerisinde ağ tabakası bulunmaktadır. Tüm bu işlemler sonucunda görme işlemi net bir şekilde gerçekleşir.

Kelimeyi Tanıma: Göz, okuma sırasında her kelime biçimini bir bütün olarak algılamakta ve giderek kelimeyi anlatmak isteği nesne ile birleştirmektedir. “Özetle, göz kelimelerin yazılış biçimlerini bir bütün olarak tanımakta ve onu taşıdığı anlamla birleştirmektedir.

Geri Dönüş Hareketleri: Saptama noktasıyla okumada ritim kazanmayı engelleyen, bu nedenle hızlı okumayı geciktirme tehlikesi olan yanılgıların en büyüğü bir sözcüğü, bir cümleyi veya bir ismi denetlemek için ara vermeden, gerisin geriye dönme alışkanlığıdır. Bu yanlış oldukça fazla zaman kaybına yol açmaktadır. Aynı şeyi bir kaç kez okumaktan dolayı bir güç yitimi yanında okuma ritmini de kesintiye uğratar. Göz, önce gerisin geriye gitmekle daha sonrada okumayı kesip geriye döndüğü yeri bulmakla zaman yitirir. Bunun nedenleri metnin anlaşılması güç karmaşıklıkta yazılmış olması, karıştırmalar ve kötü alışkanlıklardır (Sarp, 1990). Güneş (1997)’e göre “Geri dönüş hareketleri zor parçalarda normaldir. Ancak alışkanlık haline getirilmemelidir. Geri dönüşler, cümle ya da paragraf

okunup bitirildikten sonra yapılmalı, cümle ya da paragraf içerisinde geri dönüşler yapılmamalıdır.”

Göz-Ses Genişliği: “Sesli okumada gözün kavradığı seslendirme zaman alır. Gördüğümüz ile söylediğimiz arasındaki zaman farkına göz-ses genişliği denir (Türkyılmaz, 1972). Main Lieury’nun çalışmalarına göre, birey bir kelimeyi ortalama 10 salise içinde tanımaktadır. Bir kelimenin tanınması ile sesli okuma arasında geçen süre yani göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Şayet göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama zorlaşmaktadır.

Gözleri Dinlendirme: Okumada göz çok çalışır ve özellikle uzun süreli yapılan okumalarda göz yorulur. Bu yorulmaları en aza indirmek için göz kaslarını güçlendirmek gerekir. Bu amaçla çeşitli şekillerde yapılabilen göz jimnastiği uygulanmaktadır. Gözlerimiz ne kadar sağlıklı olursa olsun uzun süreli yapılan okuma sonucunda gözlerimiz yorulmaktadır. Yorulduğumuz zaman okumaya ara vererek gözlerimizi dinlendirmeliyiz. Yorulan göz sinirlerini ve kaslarını dinlendirmek için avuç içi sıcaklığından faydalanılabilir. Avuç içimiz göz kapaklarımızın üstüne hafifçe bastırılmadan konur. Tam bir karanlık sağlanarak avuç içi sıcaklığı gerilen göz sinir ve kaslarının gevşemesini sağlayacağından gözler dinlenmiş olacaktır. Bu yönüme “palming” denilmektedir (Sarp, 1990).

Okuma fizyolojisindeki temel kurallar herkes için aynıdır. Fakat görme ve algılama genişliği, görme açısı, göz sıçramaları ve saptamaları, bir alt satıra inerken belli bir noktada durması kişiden kişiye farklılık gösterir. “Okuma bir alışkanlık, aynı zamanda bir tekrar işidir. Okuma yazmayı öğrenen kişi, daha sonra hiç okuma yapmamışsa bu kişi belki de okumayı unutmasa bile, okuma becerisini geliştiremeyecek, okuması bozuk ve kötü okuyucu durumuna gelebilecektir (Tazebay, 1997).

2. 1. 3. 2. Okumanın Psikolojik Boyutu

Okuma üzerinde insanın psikolojik yapısının çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin iyi bir okuma seviyesine ulaşmasında psikolojik yapı çok önemlidir. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir seviyeye gelmesi gerekir. Öğrencinin duygusal olgunluğa kavuşturulması da çok önemlidir (Demirel, 2000). Okumanın psikolojik boyutu incelenirken ilk okuma-yazma döneminin önemi unutulmamalıdır. Bu dönemde öğrencinin edindiği tutumlar dil eğitiminde de etkili olacaktır. Bu dönemdeki (ilk okuma-yazma) aksaklık, okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortaya çıkarmaktadır (Cunnigham, 1990 Akt. Binbaşıoğlu, 1998). Ana dil eğitimini etkin bir şekilde tamamlamayan bireylerin, ileriki yıllarda okuduklarını anlamalarında çeşitli problemler ortaya çıkabilir. Nitekim Akçamete (1990)’de bu konuda şunları dile getirmiştir: “Okuma yazma becerisi üstün bir okuma alışkanlığının, kural bilmenin en önemli koşulu, temeli sağlam bir ana dili öğrenimidir.”

Okuma karmaşık bir faaliyettir. Fakat beyindeki okuma merkezi bu işi otomatikleştirir. Bundan dolayı okuma vardama ve açıklama süreçlerini içerir. Okumada bazı yargılara da varılır.

Başka bir ifadeyle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar:

1. Fikir ve anlamların önemi vardır.
2. Sözcük ve cümleler arasında bağlantılar kurulur.
3. Gerçekçi yargılara ulaşılır.
4. Yargılar test edilip son yargıya varılır (Hildreth, 1960).

Özetle; ilk okuma-yazma dönemi, ana dil eğitimi, zihinsel algılama ve düşünmede belli bir seviyede olma durumu gibi faktörler, okumanın psikolojik boyutunun incelenmesinde oldukça önemli ve etkili konulardır.

2. 1. 3. 3. Okumanın Çevresel Boyutu

Kişinin içinde bulunduğu çevre, onun okuma alışkanlığı kazanmasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Şöyle ki; sürekli okuma alışkanlığı edinmiş, kültürlü bir ortamda yetişen bir çocuğun etkili ve doğru okumayı öğrenmesi ile okumaktan bihaber, kitaba karşı duyarsız bir ortamda yetişen bir çocuğun, okumayı öğrenmesi arasında azımsanamayacak kadar büyük farklılıklar olacaktır. Öğretimi etkileyen ortamları, sınıf içi ve çevre olarak düşünülebilir. Sınıf içinde oluşturulan önemli ortam, okumayı da olumlu yönde etkileyecektir. Okumayı etkileyen olumsuz nedenlerden bazıları ise, öğrencilerin ilgisini çekecek ortamların oluşturulmaması, okumaya yeterli motivasyonun sağlanamamasıdır (Ocak, 1997). Okumayı olumsuz yönde etkileyen olumsuz faktörler arasında ekonomik sıkıntılar, ebeveynler arasındaki geçimsizlikler, evde Türkçenin dışında başka bir dilin kullanılması, çocuğa ait çalışma odasının olmaması, kitaplığın ya da çocuğun okuyabileceği seviyesine uygun kitapların, ailenin çocuğuna örnek olmaması, kitap okuma saatlerinin düzenlenmemesi vb. sayılabilir.

2. 1. 4. İyi Bir Okuma İçin Gerekli Çevre Şartları

Okumanın tam ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli ideal ortamın düzenlenmesinde şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Oturulan sandalye veya koltuk iyi seçilmeli, rahatsızlık vermemeli, ne fazlasıyla sert ne de yumuşak olmalıdır.
2. Aydınlatma objeleri göz ile doğrudan karşı karşıya gelmemelidir.
3. Sessiz ve dikkatin tam olarak toplanabileceği bir ortam seçilmelidir.

4. Okunacak metin ile göz arasındaki ideal açı 70 derecedir. Göz ile metin arasındaki açığı iyi ayarlayabilmek için okunan materyalin durumunu değiştirmek gerekir.
5. Yorgunluk iyi anlama düzeyini engelleyen faktörlerden biridir. En büyük olumsuzluk zihni yorgunluktur.
6. Hastalık ve B vitamini eksikliği, anlama düzeyini normalin altına düşürebilir (Kadioğlu, 1992).

Okuma çalışmalarında öğrencilere hangi yöntem ve tekniklerin öğretileceği önemli bir konudur. Bilindiği gibi okuma alanında çeşitli tür, yöntem ve teknikler vardır. Bunlar okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek gibi), kullanılan yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma gibi), kullanılan materyale (kitap, ekran okuma gibi), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma gibi) ve kişilere (paylaşarak okuma, rehberle okuma gibi) göre sınıflandırılmaktadır. Ancak ilköğretim sürecinde en çok iki okuma üzerinde durulmaktadır. Bunlar sesli ve sessiz okumadır. Sesli okuma eski yıllardan bu yana uygulanmakta ve okullarda öğretilmektedir. Sessiz okuma ise 1970'li yıllarda gündeme gelmiş ve ilköğretim birinci sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. Ancak son yıllarda yapılan okuma araştırmaları, sessiz okumanın öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştiremediğini ortaya koymaktadır. Hatta tam tersine bu araştırmalar ilköğretim düzeyinde okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından sesli okumanın daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum okullarda tekrar sesli okuma çalışmalarının uygulanmasını getirmiştir (Güneş, 2011).

2. 1. 5. Okuma Çeşitleri

İlköğretim düzeyinde okumanın iki türüne daha çok ağırlık verilmektedir. Bunlar sesli ve sessiz okumadır. Öğrencilere bu iki okuma türü öğretilmektedir. Sesli ve sessiz okumaya tarihsel süreç içerisinde bakıldığında, önce sesli okumanın sonra da sessiz okumanın öğretildiği görülmektedir. Sessiz okumanın daha üst düzey bir beceri olduğu düşünülerek buna daha çok önem verilmiştir. Fakat son yıllarda öğrencilerde görülen okuduğunu anlama becerisinin yetersizliği üzerine sesli okuma tekrar önem kazanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre de aktif öğrenme için öğrencilerin sesli okumaları gerekmektedir. Sesli okuma ilkokuma-yazma öğrenme sürecinde öğrencinin kelimeleri tanıması ve akıcı okumasını kolaylaştırmaktadır. Dikkati toplama, anlama, sesli düşünme, okuduğunu duyma ve doğru telaffuz etme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Sesli okuma öğrencinin kendine güveninin artmasına ve sosyal gelişimine yardımcı olur. Bu sebeplerden dolayı öğretmenler sessiz okuma kadar sesli okuma çalışmalarına da ağırlık vermelidirler.

2. 1. 5. 1. Sesli Okuma

Sesli okumanın tarihi yazının bulunuşu ile başlamıştır. Bu nedenle okuma denilince akla ilk olarak sesli okuma gelmektedir. Matbaa bulunmadan önce el yazması kitaplardaki yazım ve noktalama hatalarını düzeltmek için yazarlar, şairler ve edebiyatçılar bir araya gelerek zevkli ve önemli bir sosyal faaliyet olan sesli okuma toplantıları yapmışlardır. Fakat matbaacılıktaki gelişmeler bu önemli sosyal faaliyeti giderek zayıflatmış ve yerini sessiz okumaya bırakmıştır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sesli okuma tekrar ön plana çıkmıştır. Öğretim programındaki sesli okuma kazanımlarına daha çok yer verilerek sesli okumaya tekrar ağırlık verilmiştir.

Bu Programda “Sesli okuma öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirir. Öğrencilerin dikkat geliştirme, okumaya yoğunlaşma, dinleme, anlama gibi becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Sesli okumayla öğrenci okuma sürecini izler, kontrol altına alır ve yönlendirir. Sesli okuma öğretmene öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir verir. Öğrenciler sesli okumayla;

1. Ses, vurgu ve tonlama becerilerini,
2. Kelime tanıma ve anlama becerilerini,
3. Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini,
4. Dikkat ve öğrenme becerilerini geliştirirler (MEB, 2009).

Bu nedenle sesli okumaya ağırlık verilmelidir. Öğretmen örnek okumalar yapmalı ve öğrencileri sesli okumaya cesaretlendirmelidir.” denilerek sesli okumanın önemi vurgulanmıştır (MEB, 2009). Böylece ilköğretimde sessiz okuma kadar sesli okumaya da ağırlık verilmiştir

Sesli okuma yöntemi görsel bir algılamaya olup, yüksek sesle, ağız ve dil hareketleri ile yapılan sözselsel bir etkinliktir. “Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir.” (Kavcar vd. 1995). “Sesli okuma, bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde, okuma hızını arttırmalarında ve okunanı dinleyerek anlam ve zevk duymalarında önemli bir rol oynar.” (Öz, 2001, s. 200).

Dökmen (1994: 28)’e göre sesli okuma, sessiz okumada sahip olunan problemleri belirlemede teşhis aracıyla kullanılır; bir yazının, bir şiirin keyifle, yavaş yavaş okunması durumunda eğlendirir; hemen her toplumda, fakat daha çok, okuma yazma oranının düşük olduğu gelişmekte olan toplumlarda sosyal ve kültürel işleve sahiptir. Çiftçi (2000)’e göre sesli okuma; öğrencinin okuma gelişimini belirleme, dinleyenlerde ilgi ve haz uyandırma, doğru telâffuz alışkanlığı geliştirme, dinleyenleri fikrî faaliyete sevk etme, standart konuşma dilinin özelliklerini kazandırma, öğrencinin sosyalleşmesine yardım etme gibi pek

çok işleve sahiptir. Özbay (2007: 18)'a göre sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar, öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir; Kavcar ve diğerleri (2005: 43)'ne göre ise, öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmalarında da etkili olur. Çongur (1995: 56), sesli okurken görme ve işitme organlarımızın birlikte çalıştığını, böylece hem kavramamızın daha kolaylaştığını, hem de söyleyiş ve ifade zenginliğine ulaştığımızı belirtmiştir.

Sesli okuma yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin okuma faaliyetini doğru bir şekilde gerçekleştirmesini sağlar. Hataları ortaya koyarak öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesine yardımcı olur. Binbaşoğlu (1988)'na göre, "sesli okuma özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında büyük önem taşır. Çocuğa okuma becerisini kazandırmada sesli okumanın yeri büyüktür.". Sesli okuma oldukça zaman alıcıdır. Fakat Türkçenin doğru ve etkili kullanımında en etkili okuma türü sesli okuma türüdür. İlköğretim I. Kademe Türkçe derslerinde sesli okuma oranları sınıflara göre değişmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe sesli okuma oranı düşmekte, sessiz okuma oranı artmaktadır (Güleryüz, 2001).

Doğru ve etkili bir sesli okuma için dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Metnin cümle yapısına dikkat edilmeli,
2. Anlatım özelliğine, yazım kurallarına dikkat edilmeli,
3. Birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye özen gösterilmeli,
4. Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net ve açık söylenmeye özen göstermeli,
5. Sesli metindeki ana düşünceye ya da olayların özelliklerine göre ayarlanarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir (Demirel, 2000).

Tazebay (1997)'a göre etkili sesli okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılması gereken etkinlikler;

1. Okuma parçaları öğretmen tarafından örnek okuma olarak yapılmalı,
2. Sesli okumanın, kazanılması gereken önemli bir beceri olduğu öğrencilere inandırılmalı,
3. Sesli okumadan önce, öğrenciler tarafından bu parça bir iki kez sesli okuma yaptırılmalı,
4. Öğrencilere sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları yapılmalı,
5. Seçilen okuma parçaları eğitici, ilginç ve güncel olmalı.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 24-29) okuma becerisine ait amaçlar, "okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı

kazanma” başlıkları altında toplanmış; “okuma kurallarını uygulama” amacına yönelik olarak, sesli okuma becerisine ait kazanımlar aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telâffuz eder.
4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Sağlıklı bir sesli okumanın temel şartı, konuşur gibi okumaktır. Konuşma doğallığında okuyabilmek için ise, öncelikle kelimelerin doğru telâffuz edilmesi, doğru yerlerde duraklamaların yapılması, metindeki duygu ve düşüncelerin, vurgu ve ton gibi parçalar üstü birimlerle anlama uygun şekilde yansıtılması gerekir. Demirel (2002: 81-82)'e göre, iyi bir sesli okuma çalışmasının nitelikleri şunlardır:

1. Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak,
2. Harfleri doğru okumak,
3. Sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak,
4. Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak

2. 1. 5. 1. 1. Sesli Okumanın Özellikleri

Sesli okuma, yazıları görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi çeşitli fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık beceriler bütünüdür. Sesli okuma için kelime ve cümleleri tanıma, seslendirme, anlama ve zihne yerleştirme gibi beceriler geliştirilmelidir (IUFM, 2005: akt., Güneş, 2011). Charmeux'e göre sesli okuma, sadece okuma becerilerini değil aynı zamanda diğer dil becerilerini ve başkalarıyla iletişim kurma becerilerini de geliştirir (Charmeux, 2003). Bu nedenle sesli okuma çalışmalarına okulun ilk yıllarından itibaren başlanmalıdır. Bu süreçte sesli okumanın özelliklerine dikkat edilmelidir. Sesli okumanın bazı özellikleri aşağıda verilmektedir.

Sesli okuma sessiz okumadan farklıdır. Charmeux'e göre sesli okuma ile sessiz okuma karıştırılmamalıdır. Sessiz okuma yazılardan anlam üretme işlemidir. Sesli okuma ise üretilen anlamları aktarma işlemidir. Yazıdan anlam üretmeden yani yazıyı anlamadan aktarmak mümkün değildir (Charmeux, 2003).

Sesli okumada metindeki bilgiler hem gözle hem de kulakla algılanır, zihinde birleştirilerek işlenir ve yeniden anlamlandırılır. Sesli okumada öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu becerileri gelişir. Sesli okuma sırasında öğrenci yapmış olduğu hataları duyar ve bunları gidermek için çabalar. Sessiz okumaya göre sesli okuma daha yavaş ve zordur. Bu nedenle okuma süresi daha uzundur. Yazıları iyi görmek ve kelimeleri doğru telaffuz etmek için kontrollü okuma yapılır ve metnin türüne

göre ses tonu ayarlanır. Estetik açıdan dinleyici etkilemelidir. Sesli okuma daha yorucudur. Hem fiziksel hem de zihinsel olarak daha çok enerji harcanır. Sesli okumada öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi amaçlanır. Sesli okuma aynı zamanda bir iletişim ve etkileşim etkinliğidir.

Sesli okuma seslendirmeden farklıdır. Seslendirme, okuyucunun yazılı işaretleri mekanik biçimde seslere çevirmesidir. G. Chauveau'a göre seslendirmede yazıya dayalı bir söz zinciri oluşturulur. Okuyucunun dikkati bir taraftan yazıların görüntülerine yoğunlaşır, bir taraftan da seslerle harfleri birleştirmeye odaklanır. Seslendirme anlamadan uzaktır. Oysa sesli okuma, metinden anlam oluşturma, bunları sözlü ifadelere çevirme ve zihinde yapılandırma işlemidir (Charmeux, 2003).

2. 1. 5. 1. 2. Sesli Okuma Türleri

İlköğretim düzeyinde uygulanan sesli okuma türleri üç grupta toplanmaktadır (Chauveau, vd. s. 2001). Bunlar kendisi için okuma, öğrenmek için okuma ve başkaları için okumadır. Her birinin amacı ve yürütülmesi birbirinden farklıdır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

Kendisi için sesli okuma: Bu sesli okumanın amacı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmektir. Okuma becerileri henüz gelişmemiş öğrencilere, kelimeleri daha iyi tanıma, seslendirme, akıcı okuma, metni anlama, bilgileri zihninde düzenleme gibi amaçlarla sesli okuma yaptırılır. Öğrencilerin okuma hataları belirlenir ve giderilmeye çalışılır. Bu sesli okuma çalışmaları daha çok okulun ilk yıllarında uygulanır. Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerinden sonra bu sesli okuma uygulanmaz.

Öğrenmek için sesli okuma: Öğrencilerin metindeki bilgileri iyi anlamak ve öğrenmek için uyguladıkları yüksek veya yarı sesli okuma türüdür. Bu sesli okumada öğrenci, birinci okuma sırasında hızlı geçtiği yerleri iyi anlamak, anlama güçlüklerini gidermek ve derinlemesine anlamak için metni kendi kendine defalarca yüksek sesle okur. Bu uygulama öğrencinin anlama ve öğrenme becerilerini geliştirmeye önemli katkılar sağlar. Öğrenmek için sesli okumada temel kural metnin farklı zamanlarda ve birden fazla okunmasıdır. Yani tekrarlı okumadır. Bazen anlamı karmaşık metinlerde metnin anlamını yakalamak veya izlemek için de bu sesli okumaya başvurulur. Öğrenmek için sesli okuma hem zihinsel becerileri geliştirme hem de okunanları genişletme ve zihinde yeniden yapılandırma aracıdır. Ayrıca öğrencilerde aktif ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir. Bu nedenle ilköğretimin her düzeyinde uygulanır.

Başkaları için sesli okuma: Bu iletişim amaçlı sesli okumadır. Dinleyicilere tanımadıkları bir metni yüksek sesle okuma söz konusudur. Bu okumada öğrenci metindeki bilgileri başkalarına doğru olarak aktarmaya çalışır. Metinle sesli iletişim kurar,

okurken vurgu ve tonlamaya dikkat eder. Öğrenci bir aktarıcı ya da aracı rolünde olduğundan okuma sırasında iletişim süreç ve işlemlerine dikkat eder. Okunan metni önce öğrencinin kendisi anlamalı, ardından dinleyicilerin anlamasını sağlamalıdır. Bu nedenle öğrenci bir taraftan metnin anlamını araştırır bir taraftan da başkalarına doğru aktarmaya çalışır. Bu sesli okuma sınıf içi etkinliklerde, drama, tiyatro gibi çalışmalarda uygulanır.

2. 1. 5. 1. 3. Sesli Okumanın Yararları

Sesli okumanın öğretim, dil, zihinsel ve sosyal gelişim açısından yararları aşağıda açıklanmaktadır.

2. 1. 5. 1. 3. 1. Öğretim Açısından Yararları

Günümüz araştırmalar, sesli okumanın yavaş olduğunu, ancak yararlarının sadece okul yıllarında değil yaşam boyu sürdüğünü, bireyin yaşam boyu öğrenmesine yardım ettiğini göstermektedir. Sesli okumanın öğretim açısından bazı yararları şöyle sıralanabilir:

Sesli okuma ilkokula yeni başlayan öğrencilerin ilkokuma ve yazmayı kolay öğrenmelerini sağlar: Okuma sırasında öğrencinin yapmış olduğu hataların öğretmen tarafından hemen fark edilmesini ve düzeltilmesini sağlar. Öğrencinin sesi okuma, birleştirme, hece yapma, kelime yapma, vurgu ve tonlama becerilerini geliştirir.

Sesli okuma aktif öğrenmeyi sağlar: Öğrenci bu sayede kendini izler ve kontrol altına alır. Yaptığı hataları tek başına düzeltme yoluna gider. Okuduğunu anlama becerisini geliştirir. Ayrıca öğretmene öğrencinin gelişimi hakkında bilgi verir.

Sesli okuma sayesinde öğrencinin kendine olan güveni gelişir ve öğrenci öğrenmeye güdülenir: Bu durum öğrencinin kendini daha kolay ifade etmesini sağlar. Böylece sesli okuma sınıf içi etkinliklere katılımı artırmakta, öğrencilerde girişimcilik ve yaratıcılığı geliştirmektedir.

2. 1. 5. 1. 3. 2. Dil Gelişimi Açısından Yararları

Güneş (2011)'e göre sesli okumanın dil gelişimi açısından yararları şöyle sıralanmaktadır:

Okuma becerilerini geliştirir: Sesli okuma ilkokuma ve yazma sürecinde öğrencilerin sesleri birleştirme, hece ve kelime yapma, kelimeleri tanıma, vurgu ve tonlama gibi becerilerini geliştirir. Bu durum giderek akıcı okuma becerilerinin gelişimini getirir. Öğrenciler sesli okuyarak bütün okuma ve anlama becerilerini geliştirirler.

Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir: Öğrenci, sesli okuma ile kendi sesi ve sesinin özellikleri hakkında bilgi edinir, sesini ve ses tonunu tanır, keşfeder, ses

yüksekliğini ayarlar, ses ritmini oluşturur, vurgu ve tonlamayı öğrenir. Sesli okuma etkinlikleriyle bu becerilerini giderek geliştirir ve konuşma etkinliklerinde uygulamaya başlar. Böylece hem okuma, hem dinleme hem de konuşma becerilerini de geliştirir.

Öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştırır: İlköğretim öğrencilerine sesli okumayla birlikte çeşitli teknikler de öğretilir. Bunlar noktalama kurallarına uyma, hafif müzikal bir sesle okuma, önemli yerleri vurgulama, soru sorar gibi okuma vb. Bu teknikler öğrencinin kendini ifade etmesini, projelerini uygulamaya koymasını, seyirci karşısında okuma ve sunu yapmasını, drama, piyes ve tiyatroyu sahneye koymasını, ses montajı yapması gibi etkinlikleri kolaylaştırır.

2. 1. 5. 1. 3. 3. Zihinsel Gelişim Açısından Yararları

Sesli okumanın öğrencilerin zihinsel gelişimine katkısı çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Sesli okumanın zihinsel gelişim açısından bazı yararları şöyle sıralanabilir:

Sesli okuma sırasında öğrenci ses, hece, kelime telaffuzlarına dikkat ederek okur. Bu da öğrencinin odaklanmasını ve dikkatini geliştirir: Öğrenci okurken vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumasını sürdürür. Böylece okunan metin daha anlaşılır hale gelir.

Sesli okuma anlama becerilerini geliştirir: İlköğretimin temel amaçlarından biri de öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektir. Anlama becerilerini geliştirmede sesli okumanın önemli bir rolü vardır. Özellikle öğretmen tarafından yapılan örnek sesli okumalarda öğrenci metni daha çabuk kavrayıp anlayacak ve ipuçlarını yakalayacaktır. Kısaca sesli okuma öğrencilerde anlama becerilerini geliştirmeye önemli katkılar sağlar.

Öğrencilerin kendilerini dinleyerek düşünmelerine katkı sağlar: Sesli düşünme öğrencilerin probleme odaklanarak daha iyi çözmelerini sağlar. Bireyin problem çözmedeki hatalarını daha kolay fark etmelerini sağlar.

2. 1. 5. 1. 3. 4. Sosyal Gelişim Açısından Yararları

Sesli okuma öğrencilerin duygusal ve sosyal yönden gelişimlerine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Öğrencinin kendine güvenini artırır: Ros-Dupont, Billaud-Lecoinet, Ducros, Dupinay-Lemaire gibi yazarlar sesli okuma sırasında öğrencilerin yaşadıkları korkuyu dile getirirler. Sesli okuyan öğrenciye dikkatlerin yönelmesi, herkesin bakması, uygun sesler çıkarmak zorunda olma, satırları kaybetmeme gibi durumlar utangaç öğrencilerin aşması gereken sorunların başında gelir. Bu tür sorunlar sesli okumayı öğrenmenin başında önemli bir engel oluşturur. Kendine güven sorunu yaratır (Ros-Dupont, vd.,1999).

İletişim ve etkileşimi kolaylaştırır: Sesli okuma öğrencinin çevresindeki çocuklarla ve toplulukla iletişim kurmasına yardım eder. Sesli okumak, iyi okunan bir metni dinlemek, metindeki heyecanları hissetmek, kendi duygularıyla karşılaştırmak, çeşitli hayaller geliştirmek, arkadaşlarının sesli okuması ile kendini karşılaştırmak gibi etkinlikler öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi getirmektedir. Sesli okumayla öğrenci bilgilerini yeniden düzenler, geliştirir, sorgular ve arkadaşlarıyla paylaşır. Kısaca iyi düzenlenen sesli okuma etkinlikleri öğrenciler arasında iletişim ve etkileşmeyi geliştirir (Arfa, 2008).

Sosyal etkileşimi artırır: Sesli okuma öğrencide okuma zevkini canlandırır, arkadaşlarıyla kendini karşılaştırmasını, kendi güçlü yanlarını görmesini ve kendine güvenmesini sağlar. Sınıfta okunan metinleri ve öyküleri dinlemek, tartışmak, sorgulamak, öğrencinin arkadaşlarıyla zihinsel etkileşime girmesini sağlar ve grup içi etkileşimi artırır. Bu durum öğrencinin bir taraftan kendini yeni bilgilerle beslemesini, bir taraftan da başkalarının görüş ve tutumlarını öğrenerek kendisiyle uyumlu hale getirmesini sağlar (Arfa, 2008). Böylece sesli okuma öğrencinin sosyal etkileşim ve sosyal çatışmaları iyi yönetmesini getirmektedir. Sonuç olarak sesli okuma öğretim, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişime katkılar sağlamaktadır.

2. 1. 5. 1. 4. Sesli Okuma Süreç ve Becerileri

Yapılandırıcı yaklaşıma göre sesli okuma sürecinde öğrencilerde geliştirilecek beceriler üç aşamada ele alınmaktadır. Bunlar görme ve seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırmadır. Güneş (2011)'e göre bu boyutlar aşağıda belirtilmektedir:

Görme ve Seslendirme: Görme, sesli okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Yazıların ve resimlerin görülmesidir. Görme aşamasında yazılar, görseller fiziksel olarak alınmakta ve beyne iletilmektedir. Gözümüzde 130 milyon duyu alıcısı vardır. Bunlar aracılığıyla harf, kelime, rakam, şekil, resim gibi bilgiler alınmakta ve beyne aktarılmaktadır. Sessiz okumada bir kelime 10 salise, sesli okumada ise 40 salise içinde beyne aktarılmaktadır (Güneş, 2009). Bu nedenle sesli okumada önce görme ve seslendirme becerileri üzerinde durulmalıdır. Bu becerileri geliştirmek için sesi geliştirme, doğru seslendirme ve kelime tanıma etkinlikleri yapılmalıdır. Bunlar nefesi ve sesi ayarlama, metinde ses değişiklikleri yapma, sesi yorulmadan iyi kullanma, sesi ve vurgusunu geliştirme, sesin yoğunluğunu ve tonunu düzenleme, sesine yorum katma, metindeki kelime ve tekrarlarla oynama, cümleleri doğru telâffuz etme, yeni ve karmaşık kelimeleri seslendirme, okunan kelimeleri gözle takip etme gibi etkinliklerdir.

Anlama: Sesli okuma sürecinin ikinci aşamasını anlama oluşturmaktadır. Bu aşamada önce kelimelerin anlamı keşfedilmekte, bunlar birleştirilerek cümle anlaşılmalıdır. Ardından metni anlamak için çeşitli dil ve zihinsel beceriler (hatırlama,

bağ kurma, sınıflama, tahmin yapma, neden-sonuçları bulma, çıkarım yapma vb.) harekete geçirilmekte ve aktif olarak kullanılmaktadır. Böylece metinden ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmekte ve zihinde işlenmektedir. Bu aşamada dikkat becerileri önemli olmakta ve bütün süreci etkilemektedir. Öğrencinin okuma amacını önceden belirlemesi, dikkatini ve okuma sürecini yönetmesini sağlamaktadır. Anlama sürecinde dört özel teknik hem anlama becerilerini hem de zihinsel becerileri geliştirmektedir. Bunlar tahmin etme, sorgulama, özetleme ve anlamı açıklama teknikleridir. Sesli okuma sürecinde bu teknikler öğretilmelidir. Anlama becerilerini geliştirmek için sesli okumaya hazırlık yapma, okunacak metni tanıma, noktalamaya dikkat ederek okuma, okumasına saygı gösterme ve okuduklarını dinleme, kontrol etme, sözdizimine saygı gösterme, yazıları atlamadan sırayla okuma, metindeki duyguları farklı şekillerde veya stillerde ifade etme, jest ve mimiklerle metni canlandırma, oyunlaştırma, metne heyecan katma, çeşitli duygularla metni canlandırma, okumaya özen ve saygı gösterme, başkalarının okuduklarını saygıyla dinleme, konuşma becerilerini geliştirme gibi çalışmalar da yapılmalıdır (Ros-Dupont, vd.1999).

Zihinde Yapılandırma: Sesli okuma sürecinin üçüncü aşamasını zihinde yapılandırma oluşturmaktadır. Anlama aşamasında seçilen bilgi, düşünce ve anlamlar yeniden gözden geçirilmekte ve incelenmektedir. Bunlar öğrencinin zihinsel yapısına göre ön bilgilerle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Anlamı zihinde etkili biçimde yapılandırmak için çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bunların başında öğrencinin okuma amacını belirlemesi, ön bilgilerini harekete geçirmesi ve tahminler yapması gelmektedir. Bir metnin sonunu veya içinde olacakları tahmin etme, eksik bırakılan yerleri tamamlama, sesli okumayla zihinde canlandırma, sesli düşünme, metnin ve yazarın amacını belirleme, çıkarım yapma, okuma amaçlarına ya da beklentilerine cevap bulma durumunu gözden geçirme gibi etkinlikler yapılabilir.

Görüldüğü gibi öğrencilerde sesli okuma becerileri üç aşamalı çalışmalarla geliştirilmektedir. Bu aşamalar düz bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş halkalar biçiminde yürütülmelidir. Sesli okuma etkinlikleri sadece bunlarla sınırlı değildir. Öğretmen bunlardan bazılarını seçebilir, öğrencinin durumuna ve sınıf düzeyine göre daha farklı etkinlikler yapabilir.

2. 1. 5. 1. 5. Sesli Okuma Ölçütleri

Öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmek, değerlendirmek ve sesli okumanın niteliği artırmak için çeşitli ölçütler geliştirilmiştir (Arfa, 2008). Bunlardan bazıları şöyledir:

1. Metne saygı duyma ve bütünlüğünü koruma,
2. Nefesini yönetme ve sesini iyi kullanma,

3. Ortamı ve dinleyicileri dikkate alma, sesini ayarlama,
4. İçeriğe uygun bir seslendirmeye dikkat etme,
5. Anlamı açıklayıcı yerlere vurgular yapma,
6. Okumaya uygun bir ses tonu kullanma,
7. Ses tekniklerinden yararlanma ve değişik sesler kullanma,
8. İçeriğin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için dinleyicileri izleme,
9. Okumasını sadeleştirme ve kişisel bir ifade biçimi oluşturma,
10. Sesine heyecan katma,
11. Göz tekniklerini uygulama,
12. Bakışlarını eğitime ve etkili kullanma,
13. Metin ile dinleyiciler arasında göz gezdirirken okuduğu yeri kaybetmeme, gibi.

Bu ölçütler öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirme ve değerlendirmede kullanılabilir.

Sonuç olarak, ilköğretim düzeyinde öğrencilerimizin öğretim, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynayan sesli okumanın geliştirilmesi için bu konudaki çalışmalara önem verilmelidir. Bu konuda başta öğretmen ve aileler olmak üzere herkes üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir.

2. 1. 5. 2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organları kullanılmadan, yalnız görme ve zihinle kavramanın gerçekleşmesiyle yapılan okumadır. Sessiz okuma, sadece göz ve zihin etkinlikleri ile yapıldığından, sesli okumaya oranla daha hızlıdır. Dolayısıyla, anlamı kavrama da daha çabuk gerçekleşir. Dökmen (1994: 28), sessiz okumada okuyucunun, belli yazı gruplarını bir bütün hâlinde algıladığı için, anlama katkısı az olan bağlaç ve benzeri türde kelimeleri okuyarak zaman kaybetmediğini; takılma ve geriye dönmelerin hemen hemen hiç olmadığını ve sessiz okumanın, sesli okumaya oranla daha yüksek okuma hızlarına erişebileceğini belirtmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 65) sessiz okumanın amacı, "öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak" olarak belirtilmiştir.

Sağlıklı bir sessiz okuma becerisinin temelinde, sağlıklı bir sesli okuma becerisi yatmaktadır. Çünkü sessiz okuma becerisi, sesli okuma becerisinden sonra kazanılmaktadır. Sesli okumanın kuralları tam olarak kavratılmadan, sessiz okumanın amacına ulaşması güçtür.

İlköğretim ikinci sınıftan itibaren sessiz okuma önem kazanmaktadır. Sessiz okuma hem daha hızlı hem de daha anlamlıdır.

Sessiz okumada başarılı olmak için okuyucunun bazı yeteneklere sahip olması ve bu yetenekleri geliştirmesi gerekmektedir. Sözcük zenginliği, okuma hızı, kavrama ve zihinde tutma yeteneği bunlar arasındadır (Binbaşıoğlu, 1988).

Sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı ve algılama daha kolaydır. Çünkü;

1. Sesli okumada konuşma okuma hızını sınırlar.
2. Sesli okumada algılama ve algıladığını seslendirme vardır, sessiz okumada ise sadece algılama vardır.
3. Sesli okumada cümledeki tüm kelimeler okunurken, sessiz okumada cümlenin anlam bütünlüğüne katkısı az olan bazı kelimeler atlanarak okunur.
4. Sesli okumada geri dönmeler sessiz okumaya göre daha azdır (Güneş, 2011).

2. 1. 6. İlkokul Türkçe Programında Okuma Becerisi ve Öğretimi

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda, Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Programda, yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar önem kazanmıştır (MEB, 2005).

İlkokul 1-5. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programında “okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma, okuduğunu anlama, anlama ve zihinsel becerileri geliştirme ve söz varlığını geliştirme amaçlı kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2009, s. 17). Bu bilgilere bakıldığında çağa uygun bir şekilde yapılandırmacı yaklaşım ışığında Türkçe öğretim programındaki okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar yenilenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’ nın hazırlanmasında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim ve bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim yaklaşımları göz önünde bulundurulmuştur. Bu programda Türkçeyi doğru, etkili, güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir. Eğitimdeki son gelişmeler göz önüne alınarak eleştirme, ilişki kurma sorgulama gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşım esas alınmakla birlikte, aktif öğrenme yöntemi ve çoklu zekâ kuramından da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır.

Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bu programla öğrencilerin, konuların öğretimi sürecinde aktif, katılımcı olmaları esas alınmaktadır.

Programda, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımının paylaşım tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (MEB, 2005).

2. 2. Okuduğunu Anlama

2. 2. 1. Anlama

“Anlama; görülen, işitilen, okunanların kavranması ve algılanmasıdır. Böylece anlama, kişilerin öğrenim, eğitim deneyimlerinden elde ettiklerinin tümü anlamına gelmektedir.” (Ruşen, 1995). Türkçe programında anlama, dinleyip izleyerek anlama ve okuyarak anlama olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Dinleme ve okuma öğretiminde bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tanımlanır. Anlama etkinlikleri, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar vd., 1998).

“Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir.” (Yılmaz, 2008 s. 133). Anlam yükleme olmadan yapılan okuma sadece sesli bir okuma olarak kalır ve böyle bir okuma ile metinden verilmek istenen mesaj tam olarak algılanamaz (Yılmaz ve Köksal, 2008; Aktaş ve Gündüz, 2011). Kısaca okuma temel hedefi olan anlamaya ulaşamaz (Aktaş ve Gündüz, 2011). Anlama ulaşma, son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla beraber daha fazla önem kazanmış olup öğrencinin anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla, anlama sürecine ve anlama ulaştıracak yöntemlere daha fazla ağırlık verilmeye başlanmıştır (Güneş, 2009).

Okuma eyleminin temelinde okuduğunu anlama yer alır. Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmediği bir okuma eylemi amacına ulaşmış sayılmaz. Eğer okuyucu okuduklarını anlamazsa okuma süreci tam olarak gerçekleşmemiş demektir (Erdoğan, 2013).

Okuduğunu anlamamanın gözlemlenmesi ve ölçülmesi zordur ancak bu beceri öğretilir ve geliştirilebilir. Okuduğunu anlamada etkili olan temel öğeler okuyucu, okuma eylemi ve okuma metnidir. Okuduğunu anlamada okuyucunun sahip olduğu şemalar, okuyucunun okuma amacı ve metnin yapısı önemli rol oynar (Weaver, 1994).

Okuduğunu anlama süreci yüksek düzeyde interaktif bir süreçtir. Metinle etkileşim halindeyken anlamı yapılandırma eylemidir ve öğrencilerin düşünme süreçlerine dayanır. Bir metindeki anlamı yapılandırırken kişi ön bilgilerini ve düzenleme stratejilerini kendi anlamını oluşturur. Okuduğunu anlama, öğrenci materyali okuduktan sonra diğer öğrencilerle etkileşim kurduğu zaman artar. Bu becerinin geliştirilmesinde okuma materyaliyle ilgili sınıf içi etkileşim çok önemlidir ve bu süreç dikkatlice planlanmalıdır. Bu

noktada öğretmenin görevi, öğrencilerin anlamı yapılandırmasına yardımcı olmak ve onları desteklemektir (Burn, Roe ve Ross, 1992; Rudel ve Ruddel, 1995). Öğretmenin okuduğunu anlama süreci içindeki rolleri şunlardır (Ruddel ve Ruddel, 1995):

1. Okuma amacının net bir şekilde anlaşılması ve beklene okuma deneyimi için öğrencilerle görüşme yapma.
2. Öğrencilerin okuma materyalinin içeriğine yönelik ön bilgilerini harekete geçirme.
3. Metnin inceleme stratejilerini geliştirme.
4. Çocukların ön bilgi, tutum ve değerlerini metnin içeriği ile ilişkilendirmelerine yardımcı olma.
5. Öğrencilerin, okuma sürecinde anlam oluşturmanın önemini fark etmelerini sağlama.
6. Etkili okuduğunu anlama süreci için bu öğelerin uyumlu bir şekilde işlenmesini sağlama.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirmek için okunana metinle ilgili okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli etkinlikler yapılması gerekmektedir. Yapılacak bu etkinlikler öğrencilerin tahmin etme, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, yaratıcı düşünme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini gerektirecek nitelikte olmalıdır. Böylece öğrencilerin hem metni anlamaları hem de bilişsel becerilerini geliştirmeleri sağlanır (Erdoğan, 2013).

İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılması gerekenler şöyle özetlenebilir (Çelenk, 2007).

- a. Okunan metne başlık bulma.
- b. Yarısı okunan metni tamamlama.
- c. Metin hakkında sorular sorarak, okuma sonunda bu soruların tekrar sorulacağını belirtme.
- d. Okuma sonunda, olayların geçtiği yeri, zamanını, olay kahramanlarını, metnin ana ve yardımcı noktalarını içerecek şekilde soru sorma.
- e. Okuduğu metnin özetini çıkarma. Böyle bir durum metin okumadan önce çocuğa söylenirse, özet çıkarma amacıyla okuma gerçekleşeceği için, okuma daha etkili olur.
- f. Okunan metni dramatize ettirme.
- g. Başlığı verilen metin ya da okuma parçasında geçecek muhtemel olayların neler olacağını çocuğa tahmin ettirdikten sonra okuma.

- h. Okunacak metin hakkında okunmaya başlamadan önce resimle anlatılacağı belirtilerek, okuma işleminden sonra çocukların anladıklarını resmetmelerini sağlama.

2. 2. 1. 1. Anlamanın Aşamaları

Anlama faaliyeti üç aşamayı içermektedir;

- Anlamı bulma
- Anlamı kavrama
- Anlamı değerlendirme

Anlamı bulma: Anlamı bulma ve değerlendirme anlama aşamalarının temelidir. Bu aşamanın basamakları:

- Kelimenin anlamını bulma
- Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

Anlamı kavrama: Bu aşamanın basamakları:

- Anlamı çevirme: Anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmesidir.
- Anlamı yuvarlama: Anlamı, bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazması ifade etmesidir.
- Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmalardır.

Anlamı değerlendirme: Bu aşamanın basamakları:

- Anlamı analiz etme: Yazıda ileri sürülen düşünce ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma.
- Anlamı değerlendirme: Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 1997).

2. 2. 2. Okuma-Anlama İlişkisi

Tam bir okuma etkinliğinin gerçekleştirilebilmesi için okunan metnin anlamlandırılması gerekir. “İki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama” aslında neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister.” (Demirel, 1995).

Gibson ve Levin okumayı metinden bilgi çıkarmak olarak tanımlar. Önemli olan bilgidir. Harfleri tanıma, ses ve heceleri doğru telâffuz etme, bunları doğru bir şekilde

birleştirip kelimeleri doğru okuma da önemlidir. Ancak başlı başına okumayı meydana getirmez. Okuma, anlama ve yorumlamayı kapsar (Gibson ve Levin 1975, Akt. Tuncel 1992). Gary ve Rogers da “Bir yazıyı, yapıtı anlamak, yorumlamayı bilmektir” derler. Onlara göre yorum:

- a. Yazarın sözlerini, ileri sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,
- b. Yazarın doğrudan ifade ettiği düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek,
- c. Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
- d. Anladığını, duyduğunu, davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek (Ggş, 1978).

Tazebay (1997)’a göre okunan bir metnin iletisinin tam olarak anlamlanması ve bilgi kaybının engellenmesi için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği abalari aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz:

Metnin kısa yapısını zmleme: Bütün bir kitap yahut kısa bir yazı da olsa her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve tespit etme, okuduğunu anlamının ana yönlerinden birini oluşturur.

Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Her hangi bir metni okuyan bir kişinin, okuduğu metinde yazarın iletteği mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimlerini) iyi tanınması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamının n koşuludur.

Metni eleştirme: Okuma, yazar ile okuyucu arasında bir konuşmadır. Okurun okuduğu bir metnin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi, metni eleştirmesidir. Okul ncesi eğitim kurumlarında, okuma öncesi dönem çocuklarının ileride başarılı birer okuyucu olmalarını sağlayacak, düşünme becerilerine yönelik faaliyetlere yoğun olarak yer verilmesinin uygun olduğu söylenebilir. Çocuğun ilkokul döneminde göstereceği başarının büyük ölçüde, dili öğrenme ve kullanma, aynı zamanda da yazılı metinleri okuma, anlama ve anlatmaya bağlı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir (Oktay ve Aktan, 1997). Dolayısıyla, anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak, ikincisi de okunan yazıyı kavramaktır. Bir yazıyı anlayarak okuyup kavramak istiyorsak, bazı yöntemlerden yararlanmak gerekir. Bu yöntemler:

- a. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
- b. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
- c. Ana fikri araştırıp bulmak,
- d. Yardımcı fikirleri incelemek,
- e. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak,
- f. Metin anlaşılmadığında okuma hızını düşürmek (Demirel, 1998).

Egelioglu (1993)'un araştırma sonuçlarına göre, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılısın, eğer bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği bildirilmektedir. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama eğitiminin önemini oldukça iyi vurgulamaktadır (Erginer, 1998). “Öğrenciler 3. sınıfta tam olarak okumayı öğrenirler. Öğrenciler, literatürün okuma parçalarında alabileceği çeşitliliklere, okumanın değerine ve okurken alabilecekleri hazza alışmış olurlar. Bu dönemde öğrenciler kendi bilgi dağarcıklarını geliştirir, düşünsel bilgileri elde eder, harf-ses ilişkisini ve yazılı-sözlü arasındaki ilişkiyi öğrenir ve orta öğretimdeki teknik ve daha karmaşık parçalarla uğraşabilmesi, daha hızlı ve daha akıcı bir okuyucu olabilmesi için gerekli araştırmaları yapar.” (Jacobs 2002, Akt.: Koçyigit, 2003).

Nitekim ilköğretim 1. sınıfında verilmeye başlayan okuma öğretimi, sadece eğitim hayatı ile sınırlı değildir. Bireyler hayatları boyunca okuma etkinliği ile karşı karşıya kalacaklardır. Fakat gerçek anlamda okuma yani okuduğunu anlama çalışmaları ilköğretim 3. sınıftan itibaren başlamakta olup, anlama çalışmaları üzerinde öğrenim süreci boyunca önemle durulmalıdır. Okuduğunu anlamada ortaya çıkabilecek problemlerin ya da eksikliklerin tespit edilip, bunları giderici çalışmalarda bulunması gerekir (Güneş, 2011).

2. 2. 3. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazanılmasını Kolaylaştırıcı Ön Koşul Etkinlikler

Okuduğunu anlama becerilerini kolaylaştırıcı ön koşul etkinlikler Güneş (2011)'e göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir:

1. Başlık bulma,
2. Kelimenin metindeki anlamını bulma,
3. Olayın geçtiği yeri bulma,
4. Olay kahramanlarının kayışını bulma: Bu becerinin alt koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Metne anlamca denk ifadeyi bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma, olay kahramanlarının özelliklerini bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir. Öğrencilerin olay kahramanlarının sayısını bilmesi, görüldüğü gibi birçok alt becerinin kazanılmasında anahtar rolündedir.
5. Metne anlamca denk ifadeyi bulma: Bu becerinin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “ Karşıt anlamdaki kelimeyi bulma, ana fikir bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma, olay kahramanlarının özelliklerini bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma, metnin maksadını bulma” becerileridir. Görüldüğü gibi

metne anlamca denk ifadeyi bulmak, metni anlamada kullanılan pek çok alt beceriyi kazanmada, olmazsa olmaz değerlerden biridir.

6. Karşıt anlamdaki kelimeyi bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Ana fikir bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma, olay kahramanlarının özelliklerini bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir. Karşıt anlamdaki kelimeleri bilmek de bir metni anlamak için önemli bir ön koşul durumudur.
7. Ana fikir bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Yardımcı fiilleri bulma, es anlamlı kelimeyi bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir. Ana fikri anlamadan, bu alt becerileri kazanmak mümkün görünmemektedir.
8. Gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “ Olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir.
9. Yardımcı fiilleri bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Anlamını bozan kelimeyi bulma” becerisidir. Bir öğrencinin metindeki anlamı bozan kelimeleri bilmesi için metindeki yardımcı fikirleri anlaması gerekmektedir.
10. Eş anlamlı kelimeyi bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Metnin maksadını bulma” becerisidir. Bir öğrencinin metnin maksadını bilmesi için metindeki eş anlamlı kelimeleri bilmesi gerekmektedir.
11. Olay kahramanlarının özelliklerini bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir.
12. Olayın geçtiği zamanı bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Gerçek anlamını bulma ve anlamı bozan kelimeyi bulma” becerileridir. Öğrencilerin kelimelerin anlamına yönelik ifadeleri bilmesi olayın zamanını bilmesi ile açıklanacak kadar güçlü görünmektedir.
13. Gerçek anlamını bulma: Bu becerilerin kazanılması için gerekli alt beceriler: “Başlık bulma, kelimenin metindeki anlamını bulma, olayın geçtiği yeri bulma, olay kahramanlarının sayısını bulma, metne anlamca denk ifadeyi bulma, karşıt anlamdaki kelimeyi bulma, ana fikri bulma, gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma ve olay kahramanlarının özelliklerini bulma, gerçek anlamını bulma, anlamı bozan kelimeyi bulma” becerileridir. Görüldüğü gibi, gerçek anlamını bulma becerisini kazanmak, metni kavramaya yönelik çok sayıda beceriyi öğrenmeye bağlıdır.

14. Metnin Maksadını Bulma: Bu becerilerin kazanılması için gerekli alt beceriler: “Olayın geçtiği yeri bulma, metne anlamca denk ifadeyi bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma” becerileridir.
15. Anlamı Bozan Kelimeyi Bulma: Bu becerilerin kazanılması için gerekli alt beceriler: “Başlık bulma, metindeki anlamı bulma, olayın geçtiği yeri bulma, yardımcı fikirleri bulma ve olayın geçtiği zamanı bulma” becerileridir. Görüldüğü gibi, anlamı bozan kelimeyi bulma becerisini kazanmak için metni kavramaya yönelik, özellikle olay ve kelimelerin metindeki anlama becerilerini kazanmaya gerek vardır (Erginer, 1998).

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir (Epçaçan, 2009). Anlam kurma, yapılandırma olarak tanımlanabilecek okuma süreci kendi içinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını barındıran etkin bir süreçtir. Bu aşamalar birçok yazar tarafından temelde benzer etkinliklerle belirtilmiştir (Epçaçan, 2009).

Castilleja (2011)'ya göre okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma öncesinde; dikkati dağıtan şeylerin ortadan kaldırma, başlık ve alt başlıkları vurgulama, tahmin yaptırma; okuma sırasında ise metne ilişkin notlar alma ve metni notlarla açıklama, önemli kelimelerin altını çizme ve bu kelimeleri tanımlama, okuma sonrasında ise sorudaki anahtar kavramları işaretleme, neyin sorulduğunu not alma ve doğru cevabı kanıtlama gibi stratejiler kullanılmalıdır. Akyol (2010)'a göre ise etkili bir okuma süreci için okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında yapılacak bazı etkinlikler vardır. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

Okuma öncesinde yapılabilecek etkinlikler:

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

Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler

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

Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler

- a. Okunanları özetleme
- b. Okunanları değerlendirme

Güngör ve Açıkgoz'e (2006) göre alan yazında yer alan, okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmak için önerilen stratejiler şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 1. Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Öncesi	Okuma Sırasında	Okuma Sonrası
Harekete geçme	Hedefe yoğunlaşma	Özet yapma
Güdülenme	Bağ kurma	Soruları cevaplama
Hedef belirleme	Yordama	Sentez yapma
Ön bakış, tarama	Not alma	Yansıtma
Beyin fırtınası	İrdeleme	Resim çizme
Öngörüde bulunma	Gözünde canlandırma	Haritalama

Okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini artırmayı amaçlayan ve bu süreci daha verimli kılan pek çok strateji önerilmektedir (Güngör ve Açıkgoz, 2006). Bu stratejilerden biri de TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütlenme-Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisidir. Bu strateji Englert ve Mariage (1991) tarafından öğrenme yetersizliği yaşayan öğrencilere açıklayıcı metinlerde kendi bilgilerini hatırlamalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiş ve geçerliliği ortaya konmuştur. Strateji adını tahmin, inceleme, özetleme, örgütlenme ve değerlendirme kelimelerinin baş harflerinden almaktadır (Epçaçan, 2009; Hollingsead ve Ostrander, 2006; Rotruck, 2001). Bu strateji, Palincsar ve Brown tarafından (1985) geliştirilen bir okuma parçasını anlamada modelleyici adımlar aracılığıyla öğrencilere rehberlik eden karşılıklı öğretim ile sözcüklerin anlamını görsellerle sunan kavram haritalarıyla birleştirilmiş karma bir okuma stratejisidir (Mariage, 1995, Akt.: Epçaçan, 2009; Rotruck, 2001).

2. 2. 4. Okumada Hızı ve Anlamayı Düşüren Nedenler

Temeli okul yıllarında ilkokuma-yazma öğretimindeki yanlış uygulamalardan kaynaklanan ve sonraki yıllarda kişinin karşısına çıkan ve okuduğunu anlama gücünü olumsuz yönde etkileyen birçok bozuk okuma alışkanlığı vardır. Bu olumsuz okuma alışkanlıklarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Çelenk, 2007; Ruşen, 1990):

1. Kelimeleri teker teker okuma: Gözü yoran, okumayı yavaşlatan, anlamayı azaltan bir okuma hatasıdır. Aynı zamanda okuyucunun okuma heves ve arzusunu kırdığı için onu okumaktan da uzaklaştırır. Çünkü anlam yükü tek tek sözcüklerle değil, sözcük kümelerinden oluşan cümlelerdir. Okurun gözünün tek tek sözcükleri değil, sözcüklerin bütününe oluşturan cümleyi hızla görmesi ve cümlenin bütününden anlam çıkarması gerekir.

2. Geri dönüş ve ayrıntılara takılma: Sözcük sözcük okuma alışkanlığı arkasından okurken sık sık tekrarlamalar yapmayı gündeme getirir. Dikkatsiz ve kendine güvensiz okuyucular geri dönüşler yaparlar. Zamanında gerekli önlemler alınmadığı takdirde bu hatalı okuma alışkanlığına dönüşür ve kökleşir. Okuma hızını düşüren önemli bir etkidir. Okuma hızı düşünce, cümlenin başında algılanan sözcükler, cümle sonuna doğru unutulur. Okuyucu cümlenin başı ile sonu arasındaki anlam bağına kurmayınca, Tekrar etme gereği duyar.
3. Sessiz okunması gereken durumlarda, sesli okuma ya da sesli okuma organlarını kullanma: Sesli okumanın hızı ses organlarının kullanılmasından dolayı düşüktür. Sesli okurken zorunlu olarak yararlandığımız dudak, ağız, gırtlak gibi ses organlarının sessiz okumada da kullanılması okuma hızını düşürür. Sesli okuyan kişi, okurken gözlerini, dudaklarını, gırtlaklarını, dilini, kulak ve zihnini kullanır. Bu durumda okuyucu, hem okuma hızını frenlemekte, hem de dikkatini farklı yönlere dağıttığı için okuduğunu anlama sorunuyla karşılaşmaktadır.
4. Pasif okuma: Okunan metne zihinsel odaklaştırmadan, yazarın düşüncesini ve olaylara bakış açısını, metnin ana düşüncesini alıp özümsemeden yapılan okumadır. Öğrenilenler metni ana düşüncesi etrafında beyne kodlandığı için her türlü okuma biçimi de okuduğunu anlama sorunun yanında okuma hızını düşüren bir okuma hatası olarak karşımıza çıkar.
5. Hızlı okursam anlayamam inancı: Okurun kendisi düşük hızla okumaya koşullandırılmasının bir sonucudur. Eğer ağır okuyanlar daha iyi anlasaydı bir ilkokuma-yazma hatası olarak ortaya çıkan heceleyerek ya da sözcük sözcük okuyarak okuyanların okuduklarını çok daha iyi anlamaları gerekirdi. Oysa bilinen gerçek beynin çok hızlı bir algılama ve anlama yeteneğinin olduğudur. Göz beynin bu algılama-kavrama hızına yetişemediği için yavaş okuyup az anlıyoruz.
6. Gözün eğitimsiz olması: Hızlı okuma teknikleri üzerinde yapılan çalışmalar insan gözünün eğitilerek aktif görme alanının genişletilmesinin mümkün olabildiğini gösterdiği gibi, gözün eğitilerek geri dönüşlerin sayısının azaltılmasının mümkün olduğu, sıçramaları ve duraklamaların bir anda gözün daha çok sözcüğü tanımasını sağlayacak şekilde geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır.
7. Bilgi ve kültür düzeyindeki yetersizlikler: Yeni öğrenilenler önceki öğrenilenler üzerine yapılarak öğrenme gerçekleşir. Okunan metnin konusu hakkında beyinde bir alt yapı daha önceden mevcut değilse, zihnin yönlendirilmesi,

dikkatin yoğunlaştırılması okumanın hızlanıp anlama-kavramanın istenilen düzeyde gerçekleşmesi oldukça zor olmaktadır.

8. Dil bilgisi ve sözcük dağarcığı yetersizliği: Dil düşüncenin algılanmasını sağlar. Okuduğu metnin dilini iyi bilmeyen kişi hızlı okuma ve anlama-kavrama sorunlarıyla karşılaşır. Ayrıca sözcük dağarcığındaki yetersizlikler de hızlı okuma ve anlamayı olumsuz etkiler. Okunan metindeki anlamı bilinmeyen sözcük sayısı ne kadar çok ise duraklamaların sayısı o kadar çok artacaktır.
9. Zekâ geriliği: Okumanın amacı öğrenme, anlama, kavrama, yorumlama ve problem çözme gibi pek çok zihinsel etkinliği içerir. Bunun içinde belli bir zihinsel güce ihtiyaç vardır. Zekâ geriliği hızlı okuma ve okuduğunu anlama gücünü olumsuz etkiler.
10. Dikkatin okunan yazı üzerinde odaklaşmaması: Çevreden gelen pek çok uyarının etkisiyle dikkatin okunan metin üzerinde yoğunlaşmaması, iç uyaranların etkisiyle okuyucunun kendi sorunlarıyla meşgul olması ya da kişinin kendisini yönlendirmede yetersizliklerinin olması da hızlı okuma ve okuduğunu anlama engeli olarak ortaya çıkar.

2. 2. 5. Okuma, Okuduğunu Anlama ile Başarı Arasındaki İlişki

Okuma ile okul başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi Özdemir (1971) şu şekilde açıklamaktadır:

“Okuduğunu ve dinlediğini anlamayan, anladığını da söz ve yazıyla anlatamayan bir öğrencinin hiç bir derste başarılı olacağı düşünülemez.”

Okuma, okuduğunu anlama ve okul başarısı arasında çok büyük bir bağlantı vardır. Çünkü okul hayatı boyunca okuma ve okuduğunu anlama becerisini tam olarak kazanamamış bir öğrencinin başarılı olması beklenemez. Okuma ve anlama Türkçe dersinde kazanılması gereken en temel becerilerdir ve bu beceri bütün derslerde kullanılması gereken ortak bir beceridir. Bir öğrencinin kendini anlatabilmesi, ifade edebilmesi ve öğrendiği bilgileri içselleştirebilmesi için okuduğunu anlama becerisi gerekmektedir. Öğrenciler bazen okuduklarını tam ve doğru olarak anlayamamaktadırlar. Bu durum onların okudukları okul, öğretmenin nitelikleri ve diğer çevresel etkenlerden, kendileri ile ilgili sebeplerden kaynaklanabilir. Öğrencinin geçmiş öğrenme yaşantıları, onların okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilir. Öğrencinin okuma ve anlamaya karşı tutumu eğitim sürecinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu tutum bireyin gelecek yaşamını da olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Zira okuldaki eğitim ve öğretimin etkisinin artması için öğrencilerin okula, öğretmene, derslere ve diğer eğitim öğretim unsurlarına yönelik olumlu eğilim göstermesi gerekmektedir.

Eğitim ğretim sreци içinde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik okuma etkinlikleri yapılarak okuma ve anlamaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi sağlanabilir. Tutumların doğuştan kazanılmayıp sonradan öğrenildiği dikkate alındığında, okuma ve anlamaya yönelik olumlu tutum kazanımının sadece okulda verilen eğitimle kazanılması mümkün değildir. Aile ve toplum yaşantısıyla bu durumun desteklenmesi gerekmektedir.

Okuma bireyin bütün hayatı boyunca kullanacağı ve ihtiyaç duyacağı çok yönlü bir bilişsel etkinliktir. Aile, yakın evre ve öğretmenler çocuğa okuma alışkanlığı kazandırarak, onun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmalıdırlar. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olması, onların okuma ve anlama becerisinin öneminin farkında olduğunu göstermektedir. Okuma etkinliğinin yürütüldüğü ana ders olan Türkçe derslerinde, okuma ve anlama uygulamalarının daha iyi yapılması sağlanmalıdır. Okuma ve anlama becerisinin öneminin anlayan bir öğrencinin eğitim-ğretim hayatı boyunca başarısız olması mümkün değildir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan araştırmalar, sesli ve sessiz okumanın ilkokulun ilk iki yılında eşit ilerlediğini göstermektedir. Sesli okumada okuma hızının ilkokulun ilk üç yılında hızla arttığı ve son yıllarda sesli okuma gelişiminin daha yavaş olduğunu, yerini sessiz okumaya bıraktığı belirlenmiştir. Basit metinleri anlama düzeylerinin ilkokulun ilk iki yılında hızla geliştiği ve üçüncü yıldan itibaren st düzeye çıktığı, zor metinleri anlama becerisinin ilkokul boyunca sürekli geliştiği belirlenmiştir.

2. 3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2. 3. 1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi ile ilgili Yapılan Yurt İçi Araştırmaları

Belet (2005) doktora tezi kapsamında, öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmaya bir ilköğretim okuluna devam eden 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış olup, araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplamda 43 ğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Denel işlem sresinde, sınıf-içi etkinliklere katılım

düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak, özetleme stratejisine ilişkin “Okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “Materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma” davranışlarının gözlem sistematığı içinde; göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2005) yüksek lisans tezi kapsamında, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Ayrıca bununla ilişkili olan 17 alt probleme de cevap aramıştır. Bu araştırma deneysel bir çalışma olarak plânlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Güngör (2005) yaptığı araştırmada, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya 6. sınıflardan 104 kız, 122 erkek; 7. sınıflardan 127 kız, 166 erkek; 8. sınıflardan 165 kız, 174 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; “bilmediği kelimelerin karşılığını bulma, ilgili soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma, önemli yerleri bulmaya çalışma” stratejilerini diğer okuduğunu anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği, 6., 7. ve 8. sınıfta yer alan kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları, 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Sidekli ve Yangın (2005) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak çoklu duyuşsal yaklaşımların etkisini incelemiştir. Araştırma, Ankara ili Kalecik ilçesinin bir ilkokulunun 5. sınıfında okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen 10 öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensory yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Çaycı ve Demir (2006) yaptıkları araştırmada, zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) sorunu olan iki öğrenci seçip, sorunun nedenleri ile birlikte ortaya konması ve çözümü amacıyla uygulamalar yapmışlardır. Bu amaçlar doğrultusunda bir ilköğretim okulundan aynı sınıf düzeyinde iki öğrenci çalışma için seçilmiştir. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışma, toplam 11 haftalık periyodu kapsamıştır. Öğrenciler ile yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda bu sorunlar önemli ölçüde azalmıştır.

Duman (2006) yüksek lisans tezi kapsamında, hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Özaslan (2006) yüksek lisans tezi kapsamında, öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön test- son test deseninin kullanıldığı araştırma Konya ili Meram ilçesinde bulunan ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi erişileri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çakıroğlu (2007) doktora tezi kapsamında, üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğretilen üstbiliş stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama erişi düzeylerinin artmasında, deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretimi öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede, yapılan strateji öğretiminin, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karatay (2007) doktora tezi kapsamında, Türkçe öğretmeni adayı üniversite 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaştığı, okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türünün şiir, en düşük olduğu metin türünün ise öyküleyici metin olduğu belirlenmiştir. Kızların okuduğunu

anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapının, kelime-kelime grubu ve paragraflar olduğu, öğretmen adaylarının metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu anlaşılmaktadır. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrası süreçtir. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığının kız öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Temizkan (2007) doktora tezinde, okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okumakta olan sekizinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler içinden bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi açısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24'er kişilik iki öğrenci grubu deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucu deney grubu lehine sonuçlanmış ve okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydoğan (2008) yüksek lisans tezi kapsamında, okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Betimsel bir model niteliğinde olan araştırmanın evrenini 177, örneklemini ise 137 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular, okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre daha sık kullandıklarını göstermiştir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak okumaya karşı tutumlarına göre öğrencilerin yaratıcılıkları arasında önemli bir farka rastlanmamıştır.

Demirci (2008) yüksek lisans tezinde, okuma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesinde yer alan üç resmi ilköğretim okulundaki 329 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin

doğru okuma düzeyleri; yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri; ortalama düzeyde; ancak okuma hızı orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne-babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir.

Kırmızı (2008) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 75 öğrenciyle (kız=37; erkek=38) yapılan çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 1 deney grubu, 1 kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırma, İzmir/Buca'da bir İlköğretim Okulunda, yedi hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın verileri "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; 1. Okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak yaratıcı drama yöntemi grubu ve Türkçe dersi öğretim programı grubu arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. 2. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemine dayalı öğrenme, Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan öğrenmeden daha etkilidir.

Sallabaş (2008) yaptığı araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığını da belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileridir. Örneklemi Yenimahalle ilçesi, Etimesgut ilçesi ve Çankaya ilçesinden birer ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 143 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmek üzere, bilgilendirici ve öyküleyici türlerde ikişer metin ve bu metinleri anlamaya yönelik olarak hazırlanmış çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun analiz teknikleri ve SPSS 11.5 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu, öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şahinli (2008) yüksek lisans tezi kapsamında, hikâye okuma kampanyasının okuduğunu anlama başarısı ve tutum puanları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Elde edilen

verilerin analizleri sonucunda kampanyanın; okuduğunu anlama başarısında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu, tutum puanlarını ise anlamlı fark oluşturacak kadar etkilemediği, cinsiyetin başarı ve tutumda etkili olmadığı, okuma alışkanlığını geliştirdiği saptanmıştır.

Yılmaz ve Köksal (2008) araştırmalarında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemişlerdir. Tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan 3 aylık bir öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu görülmüştür.

Başaran ve Akyol (2009) yaptıkları çalışmada, ilköğretim 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirdikleri tutumlar üzerinde metin türünün (bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere) etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda toplam 601 5. sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmış ve bu öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

Coşkun (2010) doktora tezinde, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumunu incelemiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ili, Keçiören ilçesi MEM'e bağlı 1. ilköğretim okulu'ndan 5 ve başka bir 2. ilköğretim okulu'ndan 5 olmak üzere toplam 10 ilköğretim 4. sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. 1. İ.Ö.O.'ndan alınan 5 öğrenci araştırmacının "Yazma Grubunu", 2. İ.Ö.O.'ndan alınan 5 öğrenci ise araştırmacının "Okuma Grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırma bir eylem araştırmasıdır. Araştırma sonucuna göre, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin; yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ilerleme olmuştur. Okuma ve yazma grubundaki öğrenciler uygulama sonunda okuduğunu anlama beceri düzeyinde basit anlama hem de derin anlama düzeyinde ya öğretim düzeyinden bağımsız okuyucu yüzeyine yükselmişler ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ise öğrencilerin tamamı en az bir aşama olmak üzere gelişim göstermişlerdir.

Dağ (2010) bu çalışmasında, okuma güçlüğü çeken ilköğretim 5. sınıfta okuyan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (doze) tekniğinin katkısını incelemiştir. Bu çalışma, 2009-2010 öğretim yılının güz döneminde Sinop il merkezindeki gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmede ve

öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde hikâye edici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulama sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişme gösterdiği görülmüştür.

Dedeoğlu ve Diğeri (2010) yaptıkları çalışmada, çocukların okuma davranışlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada “Yanlış Analizi Envanteri” ni kullanmışlardır. Çalışmada birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları I. Kademe sınıflarında okuyan 8 öğrenciden toplanan 24 okuma örneği değerlendirilmiştir. Genel tarama modelleri altında niteliksel bir çalışma olan araştırma tekil tarama modeli kesit alma yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Veriler, öğrencilerin kelime tanıma, anlama düzeylerini belirleme ve yaptıkları hataların analizi olmak üzere üç açıdan değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonunda kelime tanıma ve anlama düzeyleri açısından öğrenciler serbest, öğretim ve endişe okuma düzeyi olarak üç gruba ayrılmıştır.

Kartal ve Çağlar Özteke (2010) yaptıkları çalışmada, farklı iki sosyo-ekonomik grupta yer alan ilköğretim I. Kademe öğrencilerinin okuduklarını anlama ve yazılı olarak ifade edebilme düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin okuduklarını anlama ve yazılı olarak ifade edebilme düzeylerini artırdığı görülmüştür. Ancak uygulamaların hem ön test hem de son testlerinde, özellikle de alt sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin önemli bir kısmının bazı sorulara hiç yanıt verememesi veya her iki testte de yanlış yanıt verilen çok sayıda sorunun bulunması araştırmanın dikkat çeken en önemli bulgularından biridir.

Özyılmaz (2010) yüksek lisans tezinde, okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Ön test-son test kontrollü desen kullanılarak yapılan çalışma, Hızır Reis İlköğretim Okulu’nda bulunan iki şubeden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya toplam 69 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin anlama başarısının tespitinde ön test ve son test olarak, Temizkan (2007) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” 8 haftalık sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Sidekli (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerini gidermeyi amaçlamıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda 2006-2007 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili, Beypazarı ilçesinin bir ilköğretim okulundaki okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenciyle araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama

durumlarının tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin sesli okumadaki temel ve akıcı okuma hatalarını belirlemek için rubrikler kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesini sağlamak için üç alan uzmanı puanlayıcı olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerde var olan okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin düzeyi belirlendikten sonra öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama hataları nedenleriyle birlikte belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı ve bu doğrultuda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Sidekli (2010) doktora tezi kapsamında, fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceği incelemiştir. Araştırma bir eylem araştırmasıdır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilköğretim okulu 5. sınıftan seçilen sekiz öğrenciyle (3 kız ve 5 erkek) yürütülmüştür. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 4 test uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan “yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri” nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2010) doktora tezinde, ilköğretim 5. öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunun belirlenmiştir.

Yüksel (2010) yaptığı araştırmada, bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda da öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisinin (Listening Passage Preview Strategy)” öğrencinin okuma düzeyine etkisini tespit etmeye çalışmıştır.

Eylem araştırması deseni kullanılan bu çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Afyonkarahisar'daki bir ilköğretim okuluna devam eden bir 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüştür ve toplamda

33 saate ulaşmıştır. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir. Öğrenci ile yapılan ilk çalışmalarda, öğrencinin akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. Öğrenci ile yapılan tüm çalışmalar video kaydına alınmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler olduğu görülmüştür.

Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlüklerini ve bu güçlükleri gidermek için nasıl uygulamalar yaptıklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Nitel araştırmalarda kullanılan özel durum çalışması yöntemiyle araştırmayı yürütmüşlerdir. Veriler, Trabzon, Gümüşhane ve Rize illerinde 10 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Veriler temel düzey ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin birçok okuma güçlüğüyle karşılaştığı ve bunları gidermek için çeşitli uygulamalara başvurdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin uygulamalarını kısmen de olsa etkili gördüğü ancak kendilerini tam anlamıyla yeterli görmedikleri tespit edilmiştir.

Ayyıldız (2011) yapmış olduğu araştırmada, ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının metin oluşturma evresinde yaptıkları sesli okuma ve yazma hatalarını; bu hataların cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, ailenin gelir düzeyine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna göre dağılımını ve hatalara neden olan faktörleri belirlemek amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına örnek teşkil eden araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören 45 birinci sınıf öğrencisi ve farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan 31 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada doküman incelemesi, görüşme ve kontrol listesi aracılığıyla toplanan veriler, nitel içerik analizi ile çözümlenmiş ve sesli okuma hataları formu ile yazma hataları formu doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki en fazla öğrenci tarafından yapılan sesli okuma hatası, tekrarlayarak okumaya bağlı heceyi tekrar okumadır. Bu hatayı ses atlama, sesleri değiştirerek okuma, vurguya dikkat etmeden okuma ve kelimeyi tekrar okuma hataları izlemektedir.

Baştuğ ve Keskin (2011) yaptıkları araştırmada, bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Konya/ Kulu'ndaki bir ilköğretim okuluna devam eden 30 deney, 29 kontrol grubunda olmak üzere toplam 59 öğrenci katılmıştır. Araştırma, yarı deneysel desenlerden, Statik-Grup Karşılaştırma Deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Deney grubundaki öğrencilere “Açıklama-Tanımlama, Sıralama, Karşılaştırma, Neden-Sonuç ve Problem-Çözüm” türündeki bilgi verici metin yapılarının öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise metin yapıları hakkında herhangi bir öğretim yapılmamış, doğrudan sesli ve sessiz okuma çalışmaları yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait bilgi verici metin yapılarını okuduğunu anlamaya yönelik anlama puanlarını karşılaştırmak amacıyla t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bilgi verici metin yapıları öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Baydık (2011) yaptığı araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımını ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını incelemiştir. Okuma stratejileri anketi 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerden (n=39) yaptıkları okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını öğretmen anketinde seçmeleri istenmiştir. Araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce kendine soru sorma, metni zihinde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilgilerin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi, etkinleştirme ve akran aracılığı ile öğretim olduğu belirlenmiştir.

Çayır (2011) yüksek lisans tezinde, Türkçe Dersi öğretiminde çoklu zekâ kuramının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi araştırmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Manisa ili Turgutlu ilçesindeki bir ilköğretim okulu 4. sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Örneklemdaki 17 öğrenci deney grubunu, 17 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ilköğretim 4. sınıf Türkçe Dersi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının kullanıldığı deney grubunda okuduğunu anlama, yazma puanları ön test ve son teste göre, anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Hanedan (2011) yüksek lisans tezinde, 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine tespitler yapmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenci tanıma formu ve okuduğunu anlama ve çözümlene ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinin Buca ilçesinde, 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Buca ilçesine ait 10 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, bir metni anlama ve çözümleme becerisini geliştirmede son derece etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurtdede Fidan ve Akyol (2011) araştırmalarını, hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan, Afyonkarahisar ilindeki bir ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencisi on bir yaşındaki bir kız öğrencinin okuma becerileriyle ilgili yetersizliklerinin tespiti ve giderilmesine yönelik olarak gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi “endişe düzeyinden” “serbest düzeye” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler tespit edilmiştir.

Kutlu ve Diğerleri (2011) yaptıkları araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını sınıflamada (başarılı-başarısız) etkili olan değişkenlerin modeldeki önem düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma 10 ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan 279 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerden elde edilen veriler, lojistik regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesi olasılığını; cinsiyet, öğrenciye ait kitap sayısı, evde bulunan kitap sayısı, öğretmenin okunan metinlerle ilgili özet yazdırması ve öğretmenin okumayla ilgili ev ödevi vermesi değişkenlerinin anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Koç (2011) yaptığı araştırmada, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullanılmıştır. Bir ilköğretim okulunun iki sekizinci sınıfında yürütülen deneysel çalışmada yer alan deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Uygulama 13 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan Okuduğunu Anlama Testi, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

İleri (2011) yüksek lisans tezi kapsamında ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini incelemiştir.

Araştırma deneysel modellerin altında yer alan gerçek deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı II. dönem Sakarya İli Hendek merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinlerin bilgisayar ekranından okunması öğrencilerin okuma motivasyonlarında olumlu bir etki yapmadığı belirlenmiştir.

Özçelik (2011) yüksek lisans tezinde, Türkçe dersinde kazanılan okuma becerilerinin diğer alanlara etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu etkiyi tanımlayabilmek için SBS-2009 8. sınıf testine katılan 1964 öğrencinin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji testlerine verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerisi matematik dersinde ulaşılması amaçlanan kazanımlardan problem çözme becerisinin %40'ını, fen ve teknoloji dersi kazanımlarından bilimsel süreç becerilerinin %83'ünü ve sosyal bilgiler dersi kazanımlarından eleştirel düşünme becerisinin %85'ini açıkladığı görülmüştür.

Özdemir (2011) yüksek lisans tezi kapsamında, ilköğretim 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan, metinlerle ilişkili okuduğunu anlama sorularının, öğretim programı kazanımlarına, öğrencilerin gelişim ve yaş özelliklerine, soru yazım kurallarına uygunluğunu incelemiştir. Araştırma sonunda, soruların, kazanımların hedeflediği bilişsel beceri seviyelerine uygun olarak hazırlandığına, sınıf düzeyi arttıkça, soruların temsil ettiği bilişsel beceri seviyelerinin azaldığına ve sorular yazılırken gelişim ve yaş özelliklerinin dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sorular içerik boyutu bakımından incelendiğinde, soruların ağırlıklı olarak tek yapısal kavrama seviyesinde (% 78,3) olduğu görülmüştür. Beş sınıf düzeyinde de kullanılan soru türüne bakıldığında en fazla kullanılan soru türünün açık uçlu (% 66,0) soru türü olduğu belirlenmiştir. Soruların sadece % 3,5'inin metinle doğrudan ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Temizkan ve Sallabaş (2011) yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaları karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilköğretim okullarından yansız atama yoluyla (random yöntemi) seçilen 183 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, okuduğunu anlama düzeyi ölçekleri ile alınmış; bu ölçeklerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan birinci bölümünün geçerliliğini sağlamak amacıyla madde analizine, açık uçlu sınav sorularından oluşan ikinci bölümünün geçerliliğini sağlamak amacıyla da uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırma sonucuna göre, öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi açısından çoktan seçmeli sorularda daha başarılı olmuşlardır.

Demirel ve Epçaçan (2012) yaptıkları çalışmada, ITS ve TIÖD okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, ITS ve TIÖD okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde daha etkili oldukları belirlenmiştir.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012) yaptıkları çalışmada, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki eksiklerinin belirleyip, bu eksikleri ortadan kaldırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada “Kelime Tekrar Tekniği” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” kullanılarak bunların okuma güçlüğüne olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma “Nitel Araştırma Yaklaşımı” kapsamında “Aksiyon Araştırma Yöntemi” ile yürütülmüştür. Veri toplama araçlarını ‘günlük ve gözlemler’ oluşturmaktadır. Örneklem çeşidi “Kritik Durum Örneklemesidir. Bu araştırma 30 günlük bir çalışma sürecini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda, “Kelime Tekrar Tekniği” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”nin bir öğrencinin okuma güçlüğüne yenmesinde oldukça etkili oldukları görülmüştür.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012) yaptıkları çalışmada, okuduğunu anlama becerisi yetersiz olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla, okuduğunu anlama stratejilerinden TIÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, eleştirel kuram yaklaşımı çerçevesinde aksiyon araştırması yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak günlük ve doğal gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Kars iline bağlı bir ilköğretim okuluna devam eden üç öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem tekniği ise olasılık dışı örneklem kapsamında tipik durum örneklemesidir. Araştırmada her gün bir çalışma olmak koşuluyla toplamda 22 günlük çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, TÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güldenoğlu (2012) doktora tezi kapsamında, işitme engelli okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini araştırmıştır. Bu çalışmaya farklı sınıf düzeylerinde (3-4., 6-7., 9-10. sınıf) öğrenim gören 75 işitme engelli ve 78 işiten olmak üzere toplam 153 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışma sırasında okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama performanslarına ilişkin veri toplayabilmek için farklı düzeyleri temsil eden dört farklı okuduğunu anlama becerileri değerlendirme işlemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda,

işitme engelli okuyucuların sınırlı ses bilgisel bilgi ve becerilerine sahip oldukları düşünülse bile kelime işleme sürecinde yer alan kelime çözümü becerileri açısından işiten okuyucularla benzer performans sergiledikleri görülmüştür. Kelimelerin anlamlandırılması ve kelimeler arasındaki anlamsal ilişkinin bulunması sırasında ise işitenlere göre tüm eğitim düzeylerinde de daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Okuyucular okuduğunu anlama becerisi açısından karşılaştırıldığında ise işitme engelli okuyucuların, işiten okuyuculara göre hem toplam cümle anlama puanına hem cümlelerin anlamlılık düzeyine hem de eğitim durumlarına göre daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir.

İnce (2012) yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini, Kütahya merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli 145 sınıf öğretmeni örnekleme ise, 2011-2012 öğretim yılında Kütahya merkezi, Altıntaş, Aslanapa, Dumlupınar ve Hisarcık ilçelerindeki 100 sınıf öğretmenini oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak ölçek hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın her zaman gerekli olduğunu fakat ders kitaplarındaki bazı metinlerin stratejileri uygulamak için elverişli olmadıklarını, ayrıca okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak için bazı durumlarda sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve ders sürelerinin yetmediğini belirttikleri görülmüştür.

Bozkurt (2013) yüksek lisans tezinde, 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit etmiştir. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın evrenini 2918 beşinci sınıf öğrencisi oluştururken örneklem grubunda ise 600 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı, ailenin kitap alma durumu ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun rekabet alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Fındık Dönmez (2013) yüksek lisans tezi kapsamında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisini araştırmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ikinci

döneminde araştırmacının görev yaptığı bir ilköğretim okulunda 7. sınıfların iki farklı şubesindeki toplamda 82 öğrenci örneklemini üzerinde yapılmıştır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının seçimi random (rastgele) bir şekilde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe dersinde karikatür kullanılarak hedeflenen kazanımlara ulaşmada deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Gençer (2013) yüksek lisans tezinde, Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi inceliştir. Araştırma toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama durumları açık uçlu sorular yoluyla 10 açıklayıcı metin üzerinden belirlenmiştir. Öte yandan, okuyucuların okuduğunu anlama durumlarının tespit edilmesinde kullanılan metinlerdeki bağlantı öğeleri tespit edilmiş, yapısal ve anlamsal açıdan çözümlenerek sayıları belirlenmiştir. İyi okuyucu grubundaki okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde yer alan “alta sıralama bağlaçları” ve “yana sıralama bağlaçları” arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken “söylem belirteçleri” arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zayıf okuyucu grubundaki okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile yalnızca “yana sıralama bağlaçları” arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2. 3. 2. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmaları

Stevens (1988) yaptığı bir çalışmada, açıklamalı metinlerin ana fikrinin nasıl bulunacağını öğreten okumayı geliştirici stratejilerin etkililiği araştırmıştır. Öğrencilere strateji öğretimi boyunca paragrafların ana fikrini ve uygun başlık bulmaya yönelik biliş ötesi stratejileri, uygun başlıklar altında sözcük, deyim ve cümleleri sınıflama öğretilmiştir. Bu denemeler, hem sınıflama hem de strateji öğretiminin birleştirildiği koşulda karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucu, strateji öğretiminin, öğrencilerin içerikle ilgili ana fikri bulmalarında önemli etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Pressley ve Diğerleri (1992) yaptıkları çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi üzerinde durmuşlardır. Karşılıklı olarak öğretmen ve öğrencilerin metin üzerindeki çalışmalarına yönelik okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, karşılıklı yanıt gerektiren bir yaklaşımda gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımdaki strateji öğretimi, öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalogları içermektedir.

Alderman ve Diğerleri (1993) araştırmalarında, okuma çalışması için geliştirdikleri ön inceleme (preview), soru sorma (questioning), okuma (read), ezberden anlatma (recite),

yansıtma (reflect) ve gözden geçirme (review) PQ4R yöntemlerini kullanmış ve çalışma süresince öğrencilere haftada bir gün on beş dakikalık eğitim vermişlerdir. Sonuçlar başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin de strateji öğretiminden yararlandığını göstermiştir.

Murphy (1994) araştırmasında, okuduğunu anlama ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin etkisini incelemiştir. Araştırmacı çalışmasını alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuma-yazma arasındaki ilişkiyi çözme becerisinden yoksun ilköğretim birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmacı araştırmasını üç ana aşamada gerçekleştirmiştir: okuma-yazma süreçlerinin bütünleştirilmesine yönelik etkinlikler, öğrenci merkezli okuma-yazma iletişim faaliyetleri ve okuma-yazma becerileri aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. Araştırmacı, araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde uygulanan bütünleştirilmiş okuma-yazma stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde, orijinal fikirler hakkında iletişim ve okuma-yazma becerilerindeki gelişim sayesinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini bulmuştur.

Gaultney (1995) yaptığı deneysel çalışmada; okuma güçlüğü görülen ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ön bilgi ve tahmin stratejilerinin metni anlamlandırmadaki etkisine bakmıştır. Araştırmacı öncelikle 4. ve 5. sınıftan okuduğunu anlama becerilerinde sorun olan fakat belli konulara (beyzbol) ilgisi fazla olan erkek öğrenciler ve aynı sınıftan okuduğunu anlama becerisi iyi fakat aynı konuya (beyzbol) daha az ilgili veya ilgisiz olan erkek öğrencilerle, beyzbol konulu bir metin üzerinde çalışmıştır. Daha sonra araştırmacı, aynı metin üzerinden, belirli aralıklarla öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına ve metni hatırlamalarına bakmıştır. Araştırmanın sonunda, bir konu hakkında ön bilgileri olan ancak okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin; anlama stratejilerini kullanma ve metni anlamlandırma becerilerinde gelişme gösterdikleri bulunmuştur.

Chapman (1997) 5. sınıf öğrencilerinin hikâye haritası yöntemini kullanarak öyküleyici metinleri anlamalarını geliştirmelerini incelemiştir. Sınıftaki 24 öğrenci iki gruba ayrılmış ve gruplardan biri ile etkileşimsel ortamda öykü yapısı çalışılmıştır. Diğer grupta ise öğrencilerin hikâye yapısına ilişkin hazırlanmış hikâye haritası ile etkileşimli öğretim modeli birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilmiş hikâye okumaya yönelik kavramlarını ölçmeye dönük ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonunda; etkileşimli model ile hikâye haritası kullanılarak öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin okunan hikâyeye yönelik üst bilişsel becerilerini ve strateji bilgilerini hikâye yapısı ile bütünleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Katim ve Harris (1997) araştırmalarında, orta öğretim öğrencilerinin okuduklarını anlamalarının geliştirilmesini incelemiştir. Kontrol gruplu deneysel bir araştırma

yapmışlar ve bu araştırmada “ipucu buldur, yaptır ve kontrol et” şeklindeki üçlü stratejiyi kullanmışlardır. Bu strateji “paragrafı oku, kendi kendine sorular sor, (paragrafla ilgili, ana fikir vb.) ana fikri ortaya koy” şeklindedir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır.

Rotruck (2001) doktora tez çalışmasında, öğretmen adaylarının algılarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde TIÖD’ün etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu çalışmasında normal sınıflarda okudukları halde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılı bir biçimde öğrenmelerini sağlayan etkenlerin etkililiğini anlamada, öğretmen adaylarının algılamaları üzerinde bir ölçüt oluşturmaya çalışmıştır. Bu araştırmanın temel değişkenleri, dört tane aday öğretmen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere öğrenmeyi öğretme için düzenlenen özel teknik (TIÖD) ve aday öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğretime ilişkin algılarını belirleyen gözlemlerdir. Araştırmada aday öğretmenler TIÖD’ün öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel olarak tasarlandığının bilincindedirler. TIÖD’ün etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın verilerini araştırmanın başından sonuna kadar aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini ve görüşlerini belirtmek için tuttıkları günlükler, yaptıkları gözlemler ve görüşmelerden kayıtlar oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda işe koşulan bağımsız değişkenin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitiminde aday öğretmenlere farklı başarı düzeyindeki öğrencilere yardımcı olduğu saptanmıştır.

Allen (2006), çalışmasında amaçlı kelime öğretimi çalışmalarının kelime dağarcığını geliştirdiğinden söz etmektedir. Kelime öğretimi çalışmalarında öğrencilerin sıra dışı etkinliklerden hoşlandıklarını bu yüzden, dil çalışmalarının kelime boyutunda onları sürekli farklı etkinliklerle karşılaştırmanın öneminden söz etmektedir. Öğrencilerin serbest okuma yaşantılarının desteklenmesine ek olarak bu sürecin amaçlı kelime öğretimi çalışmaları ile desteklenmesinin kelime dağarcığını geliştirdiğini belirtmektedir. Anlamlı kelime öğretimi için ise, “İçerik Tahmini” (Predicting Content), “Konu Alanı Kavrama Çalışması” (Understanding Across Content Areas) ve “Kelimelerden Yararlanarak Kavramanın Değerlendirilmesi” ni (Assessing Understanding) önermektedir.

Catts ve arkadaşları (2006), okuduğunu anlama düzeyleri düşük, dil çözümleme becerileri yetersiz öğrenciler ile tipik okurların dil becerilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada öğrencilerin dili kavrama ve sesletim performansları, kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri araştırılmıştır. Çalışmalar 2. sınıf, 4. sınıf ve 8. sınıf düzeylerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ‘Woodcock Reading Mastery Test’, Gray Oral Reading Test’ ve 2. sınıf düzeyine uygun pasajlar kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okuduğunu kavrama düzeyi düşük öğrencilerin dili algılamada sıkıntı yaşadıklarını ancak sesletim becerilerinin normal düzeyde olduğunu; dil çözümleme

becerileri yetersiz öğrencilerde ise tersine bir durum olduğu ayrıca, dil çözümleme becerileri yetersiz öğrencilerin algısal kelime dağarcıklarının (receptive vocabulary) tipik okurlara kıyasla daha düşük olduğu gözlenmiştir. Okuduğunu kavrama düzeyi düşük öğrencilerin metinlerin dilbilgisi yapılarını kavramada tipik okurlardan daha zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Eilers ve arkadaşları (2006) çalışmalarında, bilişsel farkındalık stratejileri kullanımının etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmalarında 1. sınıf düzeyinden itibaren öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminin okuduğunu anlama düzeyinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada ölçme aracı olarak "Index of Reading Awareness" ve "Beaver Developmental Reading Assesment" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilere bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımını öğretmenin hem okuduğunu kavrama düzeyini hem de serbest okuma alışkanlığını geliştireceği sonucuna varılmıştır.

Hollingsead ve Ostrander (2006) yapmış oldukları çalışmada, okuduğunu anlamada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye çalışarak bu güçlükleri nasıl giderebileceklerini araştırmışlardır. Önceden seçilmiş olan bazı öğrencilerin okuma yönünden güçlü ve zayıf yönlerini belirlemiş ve bu öğrencilerin okuma yeterliliği ve özelliklerine göre hangi okuduğunu anlama stratejisiyle okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilebileceğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar önce öğrencilerin özellikleri hakkında bilgi vermiş, ardından işe koşulabilecek okuduğunu anlama stratejilerinin genel özelliklerinden bahsetmişlerdir. Araştırmacıların, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerini gidermek için önermiş oldukları stratejiler arasında Akran Destekli Öğrenme Stratejisi (ADÖS) = PALS (Peer Assisted Learning Strategy, TİÖD (POSSE), ITS (Coop-Dis-Q), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) gibi stratejiler vardır. Araştırmacılar sonuç olarak 2. sınıfta okuyan bir öğrencinin biliş ötesi becerilerinin gelişimi için ITS okuduğunu anlama stratejisini önermişlerdir. Çünkü işbirlikçi tartışma etkinliklerinin onun okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırılmasına ve çekinmeden sosyal ortamlara, etkinliklere katılmasına yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. 11. sınıfta okuyan bir öğrenci için de görsel uzamsal örgütlemeleri ve üst biliş becerileri ve kendi kendini gözlemeyi kapsayan TİÖD okuduğunu anlama stratejisini önermişlerdir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve analizleri ile ilgili bilgiler, bu bölümde yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar; verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler. Etnografik ve tarihi yöntemler gibi yöntemler de yapıları bakımından aslında betimseldir. Eğitim alanındaki betimsel çalışmalara verilecek örnekler; çeşitli öğrenci gruplarının başarılarını belirlemek, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışlarını tanımlamak olabilir (URL-1). Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005, s. 77). Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu araştırma öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin tespiti ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi yönleriyle betimsel tarama çalışmasıdır.

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan "karma yöntem" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu öğretmenlerin karşılaştıkları okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri ve bu güçlükleri gidermek için neler yaptıkları hakkındaki görüşleri oluşturmaktadır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ise nicel boyutunu oluşturmaktadır.

3. 1. 1. Nicel Araştırma Yaklaşımı

Felsefi dayanakları incelendiğinde, pozitivism ve realizm paradigmalarına dayanan nicel araştırma yaklaşımı aslında biyoloji ve doğa bilimlerinde yararlanılan yöntem ve metotlardan esinlenmiş ve hatta pek çok durumda benzerlerini taklit etmiştir. Pozitivism,

gerçeği tek olarak görür. Bunun için bilgi üretir ve üretilen bilgiler ya doğrudur, ya da yanlış. Her ikisinin arasında bir seçenek yoktur. Diğer bir anlatımla, üçüncü şey yoktur. Realizm, bilgi üretmek amacıyla gerçeğin, gözlemciden bağımsız bir şekilde olacağını ve bunun objektif bir biçimde incelenebileceğini savunur. Nicel araştırmanın temel çalışma ilkesi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca bu araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu en belirgin prensiptir (Ekiz, 2009, s. 9).

Pozitivizm ve realizm içerisinde bilimsel yöntemler aracılığıyla üretilen bilimde, insanların doğayı anlamaları ve anlaşılın doğanın insanların kontrolü altına alınması düşüncesi vardır. Gerçekten bu düşünce pek çok örnekle kanıtlanmıştır. Pozitif bilim doğal dünyayı nasıl insanların kontrolüne vermiş ise, yine benzer bir şekilde bilim, eğitim dünyasını insanların kontrolüne verebilecek ve dolayısıyla genel olarak bütün insanlığın, özel olarak da bireysel toplumların ihtiyaçlarına yanıt verebilecektir (Ekiz, 2009, s. 100).

Nicel ve nitel araştırma yöntemleri iki farklı görüş ve paradigma üzerine oturur. Bu iki paradigma gerçek konusunda bize iki farklı pencere açar ve her bir pencerenin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu anlamda sosyal olgu ve olaylar üzerinde çalışırken tek bir yöntem yeterli olmayabilir. Bu açıdan her iki yönteminde bize gösterebileceği ve diğer yöntemin açıklarını kapatabilecek boyutları vardır. Bu nedenlerle bu iki araştırma yöntemi birbirini tamamlayıcı yöntemler olarak düşünölmelidir. Önemli olan her iki yöntemi de sosyal araştırmalarda doğru ve yaratıcı olarak kullanabilmektir.

3. 1. 2. Nitel Araştırma Yaklaşımı

Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2009). Sosyal olguları doğal ortamında araştırmaya ve anlamaya dayanan nitel araştırma yaklaşımı kuram oluşturmayı temel almaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

Nitel araştırma yaklaşımı, dünyanın sosyal yönü ile ilgilenen, araştırma problemlerini ya da fenomenlerini kendi doğal ortamlarında çok metotlu olarak ele alan, çok yönlü veri elde etmeyi amaçlayan, amaç temelli örnekleme yöntemlerini kullanan, gözlem ve görüşme metotlarını yaygın olarak kullanan, araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı benimseyen, insanların yargı, tutum, algılarını ortaya koyan ve böylelikle üzerinde çalışılan konuyu daha derinlemesine inceleme fırsatı sunmaktadır (Çakıcı, 2007, s. 50).

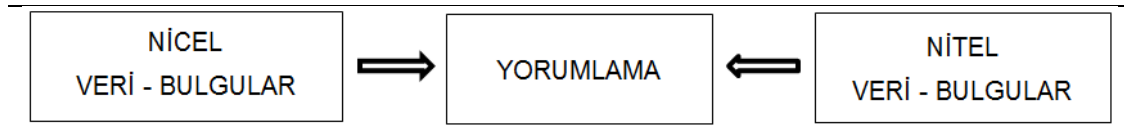
Sosyal bilimler alanındaki araştırmalar insan davranışlarını, özellikle farklı yer ve durumlarda çok değişken olabilen öğrenme-öğretme süreçlerini ayrıntılı olarak incelemeyi gerektirmektedir. Bu durumlarla ilgili olguları, yüzeysel yorum ve sayılarla açıklamak çok

zordur. Olgu ve davranışların yerinde ve derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Çakıcı, 2007).

3. 1. 4. Karma Araştırma Yaklaşımı

Karma araştırma; tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Karma yöntemin temel sayılması nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak araştırma problemi ve sorularının daha iyi anlaşılacağı ve inceleneceği üzerinedir (Cresswell, 2008, Fraenkel ve Wallen, 2006). Karma yöntem; zenginleştirilmiş (triangulation), açıklayıcı (explanatory) ve keşfe yönelik (exploratory) desen olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır. Daha sonra bu verilerin birbirini destekleyip desteklemediği incelenerek veriler karşılaştırılır. Elde edilen veriler bu karşılaştırmaya göre yorumlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Tablo 2. Zenginleştirilmiş (Triangulation) Desen Aşamaları



(Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009)

Karma model araştırması, araştırmacının yapmış olduğu araştırmasının bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını harmanlaması şeklinde ifade edilebilir. Bir taramada çoklu kapalı uçlu ya da nicel tipte maddelerin yanında birkaç açık uçlu nitel tipte maddeleri içeren bir anketin uygulaması buna örnek olarak gösterilebilir (Kıral ve Kıral, 2011).

Karma yöntemin en önemli özelliği nicel ve nitel yaklaşımlardan birinin eksikliğini diğerinin tamamlamasıdır. Karma araştırma yöntemi ile araştırmacı araştırmasını daha da güçlendirmekte, araştırmasını daha tutarlı hale getirerek hem daha gerçekçi verilere ulaşmakta hem de araştırmasının genelliğini artırmaktadır. Bu yöntemi kullanmak isteyen araştırmacılar öncelikle nitel ve nicel paradigmaya tamamen hâkim olmalı; ardından bu iki yaklaşımı ustaca karıştırmalıdır.

3. 2. Araştırma Grubu

“Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin (bulgu) genellenmek istenilen bütününe evren denilmektedir. Çalışma evreninden, belirli kural ve ölçütlere göre seçilmiş olan ve seçildiği çalışma evrenini temsil ettiği kabul edilen küçük kümeye örneklem denir.” (Ekiz, 2009, s. 102-103).

Araştırmanın grubu, olasılığa dayalı örnekleme çeşitlerinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Evrenden araştırmaya katılımcıların rastgele yöntemle seçildiği örneklem türüne basit olasılıklı örnekleme denir. Bunu diğerlerinden ayıran en belirgin özellik, katılımcıların araştırma sürecine dâhil olabilmeleri için eşit şansa sahip olmasıdır (Ekiz, 2009, s.104).

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Trabzon ili Merkez ilçesinde öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın grubu ise Trabzon ili Merkez ilçesinde bulunan üç devlet ilkokulunda bulunan ilkokul 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için üç okuldan da 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinden üçer şube seçilmiştir. Araştırmaya 2. sınıflardan 142, 3. sınıflardan 134, 4. sınıflardan 150 öğrenci katılmıştır. Sesli okuma düzeylerini belirlemek için 2, 3 ve 4. sınıflardan 36’şar öğrenci katılmıştır. Bunlara ek olarak elde edilen verileri desteklemek amacıyla sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Basit rastgele örnekleme yolu ile 13 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler basit rastgele örnekleme ile seçilmiş okullarda görev yapmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri yanlış analiz envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

3. 3. 1. Yanlış Analiz Envanteri

Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’den uyarlanmıştır. Akyol (2008, s. 89)’a göre bu envanter, “Okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama seviyesini belirleme amacına hizmet etmektedir.”. Yanlış Analiz Envanteri öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama konusunda yaşadığı problemleri ortaya koyabilecek ve bu problemlerin çözümü noktasında eğitimcilere rehber olması bakımından önemlidir (Dedeoğlu ve diğerleri, 2010). Sesli okuma biçimi kullanılarak okuyucuların yaptıkları okuma yanlışlarına göre, okuma yani kelime tanıma düzeyleri; sessiz okuma yaptırılarak da sorulan sorulara verilen cevaplara göre

okuyucuların anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılır (Akyol, 2008). Yanlış Analiz Envanterini tecrübeli öğretmenler kendileri geliştirebilirler. Anlama ve kelime tanımada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter bilgilendiricidir. Yanlış Analiz Envanteri standartlaştırılmış bir test değildir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir (Akyol, 2006, s. 83).

- b) Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.
- c) Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.
- d) Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder.

Yanlış Analiz Envanterinde 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 (Akyol, 2006: 83).

Bu metinler seçilirken öğrencinin durumu ve materyalin güçlük seviyesi (metindeki kelime sayısı ve kelimelerin telaffuz zorluğu) dikkate alınmalıdır. 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, 2006). Sesli okuma sırasında yapılan hata türleri ve simgesel olarak ifade biçimleri Tablo 3'te verilmiştir (Clay, 1993; Johnston, 2000; akt: Dedeoğlu ve diğerleri, 2010, s. 852).

Tablo 3. Yanlış Türleri ve Simgesel İfadeler

Yanlış Türleri	İşaretler
1. Atlayıp geçmeler	○
2. Eklemeler	↑
3. Öğretmen tarafından verilen kelimeler	()

Tablo 3'ün devamı

4. Tekrarlar	—
5. Kendi kendini düzeltme	√
6. Yanlış okuma	X
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	?!,,:;
8. Ters çevirmeler	←
9. Parmakla takip	P
10. Kafa hareketleri	^^^

Tablo 3'te 1, 2, 3, 4, 6. ve 8. maddeler yanlış olarak kabul edilmiştir ve akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini bulmak için yapmış oldukları sesli okuma hatalarına bakılır. Diğer maddeler okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplamada kullanılması uygun bulunmamaktadır.

Kelime tanıma ve anlama düzeylerine karşılık gelen okuma düzeyleri ve yüzdelerini belirten tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri, Ekwall ve Shanker (1988).

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

Aşağıdaki tablonun ilk satırı yanlış sayılarını, alt alta verilen sayı aralıkları metindeki kelime sayısını göstermektedir. Hangi okuma ve anlama düzeyinde olduğunu belirlemek için ise yanlış sayısı ve metindeki kelime sayısının kesiştiği yere bakılır.

Tablo 5. Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri Hesaplama, Ekwall ve Shanker (1988).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	20-25	96	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
M	26-30	96	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	31-35	97	94	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
T	36-40	97	95	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ	41-45	98	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
N	46-50	98	96	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L	51-55	98	96	94	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	56-60	98	97	95	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
R	61-65	98	97	95	94	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
D	66-70	99	97	96	94	93	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	71-75	99	97	96	95	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K	76-80	99	97	96	95	94	92	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ	81-85	99	98	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	86-90	99	98	97	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	91-95	99	98	97	96	95	94	93	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	96-100	99	98	97	96	95	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
K	101-105	99	98	97	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
E	106-110	99	98	97	96	95	94	94	93	92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
L	111-115	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
İ	116-120	99	98	97	96	96	95	94	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E
M	121-125	99	98	98	97	96	95	94	93	93	92	91	E	E	E	E	E	E	E	E
E	126-130	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	131-135	99	98	98	97	96	95	95	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E	E
	136-140	99	99	98	97	96	96	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
	141-145	99	99	98	97	97	96	95	94	94	93	92	92	91	E	E	E	E	E	E
S	146-150	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
A	151-155	99	99	98	97	97	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E

Tablo 5'in devamı

Y	156-160	99	99	98	97	97	96	96	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E	E
I	161-165	99	99	98	98	97	96	96	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E	E	E
S	166-170	99	99	98	98	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E	E
I	171-175	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	92	92	91	91	E	E	E	E
	176-180	99	99	98	98	97	97	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	E	E	E	E
	181-185	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	93	93	92	92	91	91	E	E	E
	186-190	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	91	91	E	E	E
	191-195	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E
	196-200	99	99	98	98	97	97	96	96	95	95	94	94	93	93	92	92	91	91	E	E

Kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu. Ekwall ve Shanker'dan (1988, s. 421) uyarlanmıştır.

Johnson ve Kress (1965, Aktaran; Ekwall ve Shanker, 1988, s. 397)'e göre "Serbest okuma düzeyinde olanların özellikleri şunlardır:

- a) Ritmik ve uygun bir sesle okurlar.
- b) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurlar.
- c) Uygun okuma vaziyeti (oturuş, kitap-göz mesafesi, vb.) alarak okurlar.
- d) Sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlıdır.
- e) Sorulara verilen cevaplar uygun ve yeterlidir.
- f) Dudak hareketleri yoktur.
- g) Parmakla takip yoktur.
- h) Kafayı sallama yoktur.
- i) Kelime kelime veya hece hece okuma yoktur.

"Öğretim düzeyinin" özellikleri de genel olarak serbest düzeye uymaktadır. Özellikle öğretim sonrası ilgili materyal açısından serbest düzeye ulaşılacaktır.

"Endişe düzeyinde" olanların özellikleri şunlardır:

- a) Anormal derecede gürültülü veya yumuşak sesle okurlar.
- b) Kelime kelime okurlar.
- c) Vurgulama yetersizlikleri vardır.
- d) Noktalama işaretlerine dikkat etmezler.
- e) Parmakla takip ederler.
- f) Dudakları hareket ettirirler ve kafa sallarlar.
- g) Hece hece okurlar.
- h) Sık sık öğretmenden yardım isterler.
- i) Okunan metne ilgisizdirler.
- j) Yorgunluk belirtileri sergilerler, esnerler.
- k) Okumaya devam etmede isteksizdirler.

Yanlış analiz envanterini oluşturmak için araştırmacı tarafından okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerine uygun iki ayrı metin seçilmiştir. Okuma metinlerini seçerken sınıf düzeylerine uygun metindeki kelime sayılarına dikkat edilmiştir. İlkokul 2. sınıf okuma metni 42, 3.sınıf okuma metni 104, 4. sınıf okuma metni 186 kelimedenden oluşmaktadır. Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için yapılan yanlış sayısı envanter uygulanarak bulunur. Öğrencinin yapmış olduğu yanlış sayısı ve metindeki toplam kelime sayısı tablo 5'ten bulunur ve ikisinin kesiştiği alan öğrencinin okuma düzeyini gösterir. Okuduğunu anlama metinlerinde ise metinler seçilmiş ve ona uygun okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından

oluşturulan yanlış analiz envanterleri uzman görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınmıştır. İlkokul 2. ve 3. sınıf okuduğunu anlama metinleri 5 sorudan oluşmaktadır. 1. ve 2. sorular basit anlam, 3, 4 ve 5. sorular derin anlam sorularıdır. 1. ve 2. sorular 2 puan, 3, 4 ve 5. sorular 3 puandır. Bu sorulardan alınabilecek en yüksek puan 13'tür. İlkokul 4. sınıf okuduğunu anlama metni 6 sorudan oluşmaktadır. 1. ve 2. sorular basit anlam, 3, 4, 5, 6. sorular derin anlam sorularıdır. 1. ve 2. sorular 2 puan, 3, 4, 5 ve 6. sorular 4 puandır. Bu sorulardan alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Basit anlamaya dayalı sorular için cevap durumuna göre 2. 1. 0 şeklinde sıralanmaktadır. Derin anlamaya dayalı sorular için ise cevap durumuna göre 4. 3. 2. 1. 0 şeklinde sıralanmaktadır. Ölçme aracının hesaplamaları klasik (essay) türüne göre yapılmıştır.

Basit Anlamaya Dayalı Sorular: Öğrencinin sorunun cevabını okuduğu metin içerisinden kolaylıkla bulabileceği sorulardır.

Derin Anlamaya Dayalı Sorular: Öğrencinin sorunun cevabını okuduğu metnin içerisinde doğrudan bulamayacağı, metne dayanarak çıkarımlarda bulunabileceği yorum gücüne dayalı sorulardır.

Öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için ise sorulardan almış olduğu puan / alınabilecek en yüksek puan hesaplanır. Tablo 5'ten elde edilen sonuca karşılık gelen düzey öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini gösterir.

3. 3. 2. Görüşme Tekniği

Ekiz (2009)'e göre görüşme, insanların neyi neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarına yön veren etkenlerin tespit edilmesini sağlayan veri toplama aracıdır. Araştırmada görüşme çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hem sabit seçenekli cevaplar hem de derinlemesine veri elde edebilmeye imkân sağlar (Büyüköztürk vd., 2009). Bu teknikte araştırmacı önceden hazırlamış olduğu soruları sorabileceği gibi görüşme esnasında soruları değiştirebilir, ekleme yapabilir (Ekiz, 2009).

Araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme ya da mülakat; önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003, s. 50).

Görüşmenin diğer bir tanımı ise, önceden belirlenmiş ve ciddi bir hedefe yönelik yapılan, karşısındaki soru sorma yöntemiyle yanıtlar alan etkileşime dayalı bir iletişim sürecidir. Tanımda geçen belirtilen süreç, bu karşılıklı yapılacak iletişimin süreğen ve dinamik yapısını ifade eder. Bu dinamik yapı, karşılıklı bir etkileşime dayalı bir bağ kurmayı gerektirir. Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği ise görüşme tekniğini, bir sohbet olmaktan farklı kılar ve onu hedeflere yönelik planlanmış bir veri

toplama çabası yapar. Görüşmede kullanılan soru ve cevap yöntemi de veri toplarken bir ilişkiyi kurma ve veriye ulaşma yolu olarak nitelendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 119-120).

Görüşmede amaç; somut veriler elde etmektir. Somut veriler arasında raporlar, dokümanlar, istatistiki raporlar ve benzeri diğer kaynaklarda bulunur. Olay bulmak, bilgi vermek ve teşvik etmek görüşmenin üç temel işlevi olarak düşünülebilir (Rummel, 1968, s. 57).

Görüşmelerde görüşmeci hem görüşme sırasında işbirliğini sağlamalı hem doğal ve nesnel olmalı hem de yargılamalardan kaçınmalıdır ve kendi fikirlerini görüşme süresince dile getirmemelidir. Görüşmecinin rolü ilk olarak durumun tanımlanmasına yardım etmektir. Görüşmecinin bir diğer rolü ise görüşme yapacağı kişi ile işbirliği yaparak onu sorulara ciddiyetle cevap verme konusunda, karşısındaki kişinin kendisine yöneltilen soruları doğru anlamasını sağlayıp soru ile ilişkili cevaplar vermek üzere onu güdülemektir. Görüşmecinin; görüşme yapılacak kişi hazır olduğunda görüşmeye başlaması, ulaşılmaması zor kişilerle ilişki kurma konusunda yetenekli olması, görüşmenin gizlilik kuralına bağlı kalması, kişinin verdiği cevaplar üzerine herhangi bir oynama yapmaması ve görüşme sırasında kendi hakkında benzer bir olay anlatmaması gerekir. Bir görüşmeci, görüşmedeki durumun tanımlanmasına yardım eder. Görüşme yaptığı kişinin, kendisinden istenen bilgiye sahip olup olmadığını kendisinden beklenen konuyu anlayıp anlamadığını ve karşısındakinin soruya uygun bir cevap verip vermediğini garantileme şansı vardır. Bu sebeple araştırma için uygun görüşmecinin seçilmesi özenle yapılması gereken bir iştir (Kuş, 2003, s. 54-55).

Görüşme verilerinin kaydedilmesinde kayıt cihazı kullanma ve not alma şeklinde iki yol izlenir. Kayıt cihazı ile alınan görüşmeler görüşmeciye kolaylık sağlar ancak görüşme yapılacak kişiden mutlaka bu konuda izin alınmalıdır. Not almada görüşmecinin soru sorma, dinleme, gerektiğinde cevaplayıcıyı yönlendirme, not alma işlerini kısa sürede ve tek başına yapması gerekir. Genellikle görüşmelerde tercih edilen yöntem her ikisinin de kullanılması yönündedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 147).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak için araştırmacı öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Bu ön görüşmeler daha çok informal nitelikte olup, asıl yapılacak olan görüşme sorularının hazırlanmasına zemin hazırlamak amacıyla tertip edilmiştir. Bu öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca soruların anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla araştırma kapsamında olmayan bir sınıf öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Gerekli değişiklikler yapılarak son hali oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 14 sorudan

oluşmakta ve ilk 6 sorusu katılımcı bilgilerini belirlemektedir. Katılımcılardan izin alınarak cevapları ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulamaları 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci dönem ekim ayı, ikinci dönem mart ayı olmak üzere bir eğitim-öğretim yılının iki döneminde de uygulanmıştır. İki ölçüm yapılmasının nedeni okumanın bir süreç olmasıdır. Tek ölçümle anlık bir okuma yapıp okuma becerilerini ifade etmek sınırlı kalacaktır. Bunun için iki ölçüm yapılmıştır. İkinci uygulamanın mart ayında uygulanmasının sebebi ise öğrencilerin uygulamaları hatırlamalarını engellemektir. Böylece araştırmanın da geçerlik ve güvenilirliği de sağlanmıştır. Yanlış analiz envanteri sonuçlarına öğretmen görüşleri de eklenerek araştırma güçlendirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından öğrencilerle yüz yüze yapılmıştır. Uygulama yapılacak okullara önceden gidilerek, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülüp, yapılacak çalışmalar hakkında açıklayıcı bilgi verilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasından sonra, okullara tekrar gidilip uygulama için uygun görülen gün ve saatler için randevu alınmıştır. Uygulama sırasında her sınıfa öğretmeni ile birlikte girilmiş, kısa bir tanışmadan sonra uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Okuduğunu anlama metni öğrencilere tanıtılmış ve nasıl yapacakları açıklanmıştır. Okuma uygulamaları sınıf öğretmeninin uygun gördüğü derste öğrenci alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye bir okuma parçası verilmiş ve bunu sesli olarak dikkatlice okumaları istenmiştir. Öğrencinin okuma sırasında yapacağı hataları belirlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır.

3. 4. 1. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Güvenirlik kavramı, bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığı, yansıtıyorsa yansıtma derecesi, aynı zamanda araştırma farklı zamanlarda ya da farklı kişiler aracılığıyla yürütülürse aynı ya da benzer sonuca ulaşılmasıyla ilgilidir. Bu yaklaşım, pozitivist ya da nicel araştırma geleneği içerisinde yer almaktadır. Herhangi bir araştırmanın bilimsel olabilmesi için araştırılan konuyu bütün gerçekliğiyle ortaya koyması beklenmektedir (Ekiz, 2009: 38).

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmacı tarafından oluşturulan yanlış analiz envanterlerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilmek için uzman ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bir yıl öncesinden, oluşturulan envanterler örneklem dışından bir grup öğrenciye ön uygulama

olarak uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonuçları incelenerek tekrardan uzman görüşleri alınmış ve envanter yeniden düzenlenmiştir. Yanlış analiz envanterini uygularken dikkat edilmesi gereken en önemli unsur öğrencilerin envanteri hatırlama düzeyleridir. Bu unsur göz önüne alınarak araştırma süresi uzun tutulmuş, birinci uygulama ile ikinci uygulama arasından altı ay geçmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için uygulama olağan sınıf ortamında yapılmış ve öğrencilerin rahatlamaları sağlanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri için gerekli tedbirler alınmıştır. Okuma sırasında öğrenciyi etkilememek için kayıt cihazı ve takip formu araştırmacı tarafından uygun bir yere konulmuştur. Envanterlerin uygulama aşamasında araştırmacı öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmamış ve görüş bildirmemiştir. Araştırmacı öğrencilerin hatalarını düzeltmeye çalışmamış, uygulama esnasında sessiz kalarak var olan durumu tespit etmeye çalışmıştır. Bütün bu tedbirler sayesinde araştırmanın nicel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Nitel veri toplama araçlarının güvenilirliği nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistiksel testler veya yöntemlerle değerlendirilemez. Ancak alınabilecek önlemler ve dikkat edilebilecek unsurlarla güvenilirlik sağlanabilmektedir. Bu yöntem nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında kullanılan bir yöntem olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmacı, yapılan çalışmanın bilimsel bir araştırma olduğunu ve kesinlikle farklı amaçlar için kullanılmayacağı güvencesini vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için formun hazırlanmasında uzman ve öğretmen görüşleri alınmış ve geçerliği artırmak amacıyla araştırma kapsamında olmayan bir öğretmenle ön görüşme yapılmıştır.

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, araştırmacının sonuçlarına nasıl ulaşıldığının belirtilmesi nitel çalışmaların geçerliğini arttıran önemli unsur olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dolayısıyla bu çalışmada verilerin toplanması, metin haline dönüştürülmesi, analiz edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ile ilgili olarak ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Yapılan görüşmelere ilişkin ses kayıtları ve okuduğunu anlama yanlış analiz envanterleri iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Çalışmanın verilerinin sunumunda doğrudan alıntılarının kullanılması, görüşme verilerinin ilişkilendirilmesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için tercih edilmiştir. Bütün bu tedbirler sayesinde araştırmanın nitel veri toplama aracı ile elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

3. 4. 2. Veri Toplama Süreci ve Uygulama Akışı

Bu araştırmada sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Literatür taraması yapılması,
2. Araştırma konusunun belirlenmesi,
3. Sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılması (veri toplama araçlarını oluştururken yol gösterici olması açısından),
4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yanlış analiz envanterlerinin taslağının oluşturulması,
5. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yanlış analiz envanterlerinin uzman görüşüne sunulması,
6. Bir sınıf öğretmenine soruların okutulması (anlaşılabilirliği açısından),
7. Bir grup öğrenciye yanlış analiz envanterlerinin uygulanması,
8. Görüşme formuna ve yanlış analiz envanterlerine son halinin verilmesi,
9. Araştırmanın yapılacağı okulun, katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin belirlenmesi
10. Okul müdürleri ve sınıf öğretmenleri ile araştırma amacı ve kapsamı hakkında görüşülmesi, ilkokullardaki 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri ile görüşülmesi,
11. Görüşme ve uygulamaların tarih ve saatlerin öğretmenlere bildirilmesi,
12. Öğretmenlerle görüşmelerin yapılması,
13. Öğrencilere 1. ve 2. dönem uygulamaların yapılması,
14. Görüşme ve yanlış analiz envanterlerinden elde edilen verilerinin analiz edilmesi,
15. Raporlaştırma.

3. 5. Verilerin Analizi

3. 5. 1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri; endişe düzeyi: 1, öğretim düzeyi: 2, serbest düzey: 3 olarak kodlanmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrenci sayıları frekans ile belirlenmiştir. Her sınıf seviyesinden kaç öğrencinin hangi düzeyde olduğu frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hataları frekans ve yüzde ile verilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “Mann Whitney U- Testi” ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “Kruksal Wallis H- Testi” ile analiz edilmiştir.

3. 5. 2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir. Analizlerde, temele alınan soru ya da konu başlık haline getirilerek, başlığa uygun olan verilerden doğrudan doğruya alıntılar yapılarak analizler ortaya konur. Betimsel analiz doğrudan doğruya alıntılar ile beslenir ya da desteklenir (Ekiz, 2009: 75-76).

Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve şimşek, 2005). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve şimşek, 2005):

1. Betimsel analiz için çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin incelenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bu aşamalara uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar verileri düz metin hâline getirilmiştir. Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Ayrıca görüşmelerden elde edilen bulgular öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplardan aynen alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Öğretmenlerin gerçek isimleri yerine K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

İlkokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlükleri ve bunları giderme yollarının incelendiği bu çalışmada, iki ayrı veri toplama aracıyla elde edilen nicel-nitel verilerin analizi ve bulguları tablolar halinde bu bölümde sunulmaktadır. Bu bölümde sırasıyla;

1. İlkokul öğrencilerinin okuma beceri düzeyine ilişkin bulgular,
2. İlkokul öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ve bunların sayılarına ilişkin bulgular,
3. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular,
4. İlkokul öğrencilerinin cinsiyete göre sesli okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular,
5. Sınıf öğretmenlerinin okuma ve anlama güçlüklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Yanlış analiz envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarından elde edilen veriler, kategorileştirilerek uygun yerlerde tablolar halinde sunulmuştur. Bulguların sunumunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden aktarılan doğrudan konuşma alıntılarına yer verilerek birbirini destekleyen yanlış analizi envanteri bulguları ile yarı yapılandırılmış görüşme bulguları arasında ilişki kurulmuştur.

4. 1. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Birinci alt problem iki alt başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

1. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerileri ne düzeydedir?
2. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?

4. 1. 1. İlkokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Düzeyleri

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini belirlemek için her sınıf seviyesinde üç ayrı okuma metninden oluşan yanlış analizi envanterleri kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci dönem ekim ayı, ikinci dönem mart ayı olmak üzere bir eğitim-öğretim yılının iki döneminde de uygulanmıştır.

Öğrencilerin yanlış analizi envanterinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan puanlar ile öğrencilerin hangi okuma düzeyinde oldukları belirlenmiştir. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Düzeyleri (I. Uygulama)

	Endişe Düzeyi (1)		Öğretim Düzeyi (2)		Serbest Düzey (3)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Sınıf	3	8.33	23	63.88	10	27.77	36	100
3. Sınıf	7	19.44	21	58.33	8	22.22	36	100
4. Sınıf	5	13.88	30	83.33	1	2.77	36	100

Tablo 6 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin 3'ü (% 8.33), 3. sınıf öğrencilerinin 7'si (% 19.44), 4. sınıf öğrencilerinin 5'i (% 13.88) endişe düzeyindedir. 2. sınıf öğrencilerinin 23'ü (% 63.88), 3. sınıf öğrencilerinin 21'i (% 58.33), 4. sınıf öğrencilerinin 30'u (% 83.33) öğretim düzeyindedir. 2. sınıf öğrencilerinin 10'u (% 27.77), 3. sınıf öğrencilerinin 8'i (% 22.22), 4. sınıf öğrencilerinin 1'i (% 2.77) serbest düzeydedir. Tablo 6'da belirtilen veriler doğrultusunda I. uygulama sonucunda 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun öğretim düzeyinde oldukları görülmektedir. Endişe düzeyindeki öğrenci sayısı en çok 3. sınıftadır.

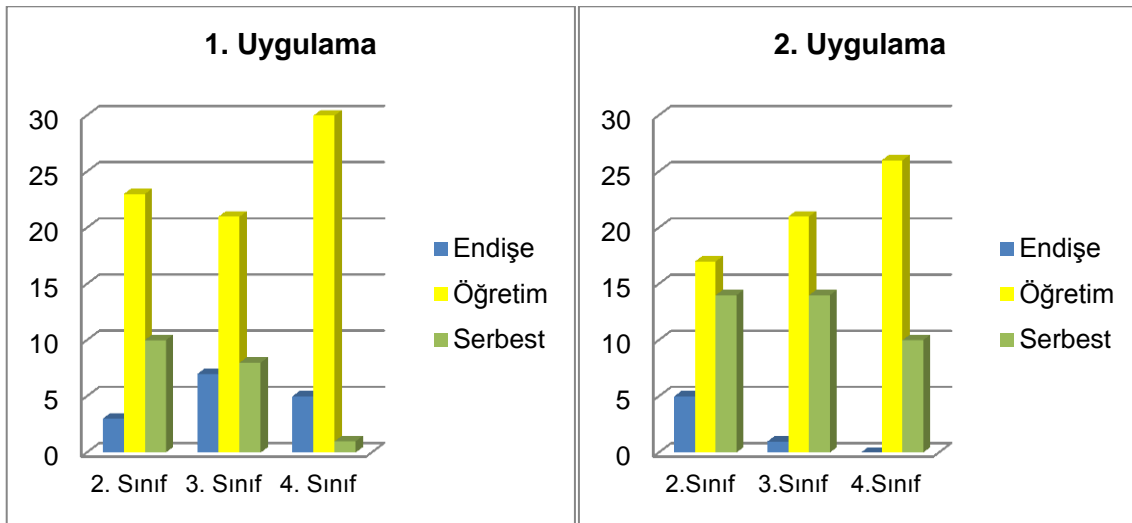
Tablo 7. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Düzeyleri (II. Uygulama)

	Endişe Düzeyi (1)		Öğretim Düzeyi (2)		Serbest Düzey (3)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Sınıf	5	13.88	17	47.22	14	38.88	36	100
3. Sınıf	1	2.77	21	58.33	14	38.88	36	100
4. Sınıf	0	0	26	72.22	10	27.77	36	100

Tablo 7 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin 17'si (% 47.22), 3. sınıf öğrencilerinin 21'i (% 58.33), 4. sınıf öğrencilerinin 26'sı (% 72.22) öğretim düzeyindedir. 2. sınıf öğrencilerinin 5'i (% 13.88), 3. sınıf öğrencilerinin 1'i (% 2.77) endişe düzeyindedir. 4. sınıf öğrencilerinin hiçbiri endişe düzeyinde değildir. 2. sınıf öğrencilerinin 14'ü (% 38.88), 3. sınıf öğrencilerinin 14'ü (% 38.88), 4. sınıf öğrencilerinin 10'u (% 27.77) serbest düzeydedir. Tablo 7'ye bakıldığında II. uygulama sonucunda da 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun öğretim düzeyinde oldukları ve serbest düzeydeki öğrenci sayısının arttığı, endişe düzeyindeki öğrenci sayısının da azaldığı görülmektedir.

Tablo 8. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Düzeylerinin I. ve II. Uygulama Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

	I. Uygulama						II. Uygulama						Toplam	
	Endişe (1)		Öğretim (2)		Serbest (3)		Endişe (1)		Öğretim (2)		Serbest (3)			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Sınıf	3	8.33	23	63.88	10	27.77	5	13.88	17	47.22	14	38.88	36	100
3. Sınıf	7	19.44	21	58.33	8	22.22	1	2.77	21	58.33	14	38.88	36	100
4. Sınıf	5	13.88	30	83.33	1	2.77	0	0	26	72.22	10	27.77	36	100



Grafik 1. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerinin I. ve II. uygulama sonuçlarına göre karşılaştırılması

Tablo 8'e bakıldığında 2. sınıfların I. uygulama sonucunda endişe düzeyindeki öğrenci sayısı 3 iken II. uygulama sonucunda endişe düzeyindeki öğrenci sayısı 5'tir. I. uygulama sonucunda öğretim düzeyindeki öğrenci sayısı 23 iken II. uygulama sonucunda öğretim düzeyindeki öğrenci sayısının 17 olduğu belirlenmiştir. Serbest düzeydeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 10, II. uygulama sonucunda 14 olduğu görülmektedir. I. ve II. uygulama sonuçlarına bakıldığında 2. sınıf öğrencilerinin çoğunun öğretim düzeyinde olduğu, serbest düzeydeki öğrenci sayısının II. uygulamada olumlu yönde arttığı, endişe düzeyindeki öğrencilerin I. uygulamada daha az olduğu, II. uygulamada bu sayının olumsuz yönde arttığı gözlenmiştir.

3. sınıflarda endişe düzeyindeki öğrenci sayısı I. uygulama sonucunda 7, II. uygulama sonucunda 1 olduğu, öğretim düzeyindeki öğrenci sayısının I. ve II. uygulama sonuçlarında değişmediği ve sayının 21 olduğu, serbest düzeydeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 8, II. uygulama sonucunda 14 olduğu tespit edilmektedir. I. ve II. uygulama sonuçlarına bakıldığında 3. sınıftaki öğrencilerin çoğunun öğretim düzeyinde

olduğu, endişe düzeyindeki öğrenci sayısının I. uygulamada 7, II. uygulamada 1 olduğu, serbest düzeydeki öğrenci sayısının I. uygulamada 8, II. uygulamada 14 olduğu görülmektedir. I. ve II. uygulama sonuçlarına bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun öğretim düzeyinde olduğu, endişe düzeyindeki öğrenci sayısının II. uygulama sonucunda olumlu yönde azaldığı, serbest düzeydeki öğrenci sayısının II. uygulama sonucunda olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir.

4. sınıflarda endişe düzeyindeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 5, II. uygulama sonucunda 0 olduğu, öğretim düzeyindeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 30, II. uygulama sonucunda 26 olduğu, serbest düzeydeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 1, II. uygulama sonucunda 10 olduğu belirlenmiştir. I. ve II. uygulama sonucunda öğretim düzeyindeki öğrenci sayısı I. uygulama sonucuna göre azalmıştır. Buna rağmen öğrencilerinin çoğunun öğretim düzeyinde olduğu, endişe düzeyindeki öğrencilerin II. uygulama sonucunda olumlu yönde azaldığı, serbest düzeydeki öğrenci sayısının II. uygulama sonucunda olumlu yönde arttığı belirlenmiştir.

4. 1. 2. İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için her sınıf seviyesinde üç ayrı okuma metni ve bu metinlerle ilgili okuduğunu anlama sorularından oluşan yanlış analizi envanterleri kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2013-2014 eğitim-öğretim yılı birinci dönem ekim ayı, ikinci dönem mart ayı olmak üzere bir eğitim-öğretim yılının iki döneminde de uygulanmıştır. Öğrencilerin yanlış analizi envanterinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan puanlar ile öğrencilerin hangi okuduğunu anlama düzeyinde oldukları belirlenmiştir. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri (I. Uygulama)

	Endişe Düzeyi (1)		Öğretim Düzeyi (2)		Serbest Düzey (3)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Sınıf	92	64.78	47	33.09	3	2.11	142	100
3. Sınıf	67	50	57	42.53	10	7.46	134	100
4. Sınıf	107	71.33	40	26.66	3	2	150	100

Tablo 9'da İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin I. uygulamadaki okuduğunu anlama düzeyleri verilmiştir. Araştırmaya 2. sınıflardan 142, 3. sınıflardan 134, 4. sınıflardan 150 öğrenci katılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin 92'si (% 64.78), 3. sınıf öğrencilerinin 67'si (% 50), 4. sınıf öğrencilerinin 107'si (% 71.33) endişe düzeyindedir.

Tablo 9'da belirtilen veriler doğrultusunda I. uygulama sonucunda 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun endişe düzeyinde oldukları görülmektedir. Serbest düzeydeki öğrenci sayısı en azdır.

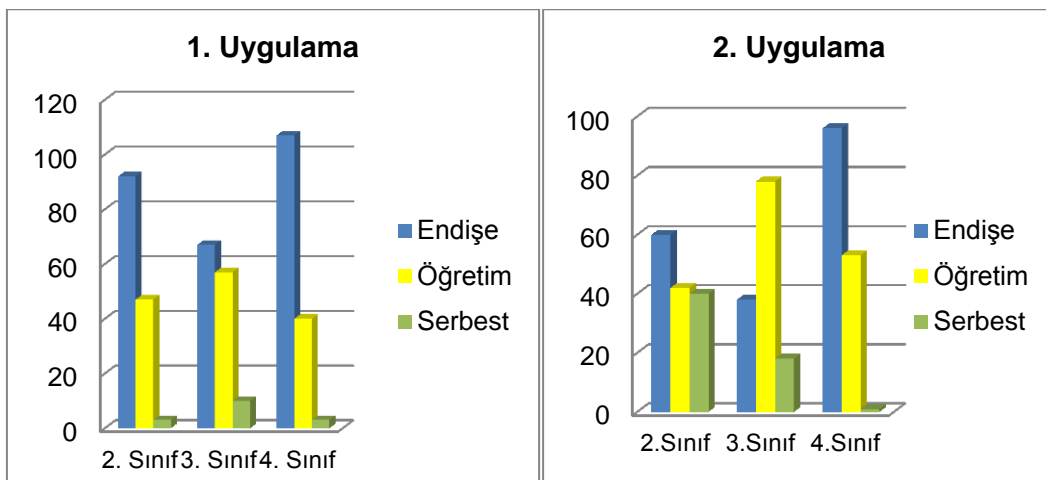
Tablo 10. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri (II. Uygulama)

	Endişe Düzeyi (1)		Öğretim Düzeyi (2)		Serbest Düzey (3)		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
2. sınıf	60	42.25	42	29.57	40	28.16	142	100
3. sınıf	38	28.35	78	58.20	18	13.43	134	100
4. sınıf	96	64	53	35.33	1	0.66	150	100

Tablo 10'a bakıldığında II. uygulama sonucunda 2. sınıf öğrencilerin 60'ı (% 42.25), 4. sınıf öğrencilerinin 96'sı (% 64) endişe düzeyindedir. 3. sınıf öğrencilerinin 78'i (% 58.20) öğretim düzeyindedir. II. uygulama sonucunda 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun endişe, 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun ise öğretim düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

Tablo 11. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri I. ve II. Uygulamaların Karşılaştırılması

	I. Uygulama						II. Uygulama						Toplam	
	Endişe Düzeyi (1)		Öğretim Düzeyi (2)		Serbest Düzey (3)		Endişe Düzeyi (1)		Öğretim Düzeyi (2)		Serbest Düzey (3)			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2. Sınıf	92	64.78	47	33.09	3	2.11	60	42.25	42	29.57	40	28.16	142	100
3. Sınıf	67	50	57	42.53	10	7.46	38	28.35	78	58.20	18	13.43	134	100
4. Sınıf	107	71.33	40	26.66	3	2	96	64	53	35.33	1	0.66	150	100



Grafik 2. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri I. ve II. uygulamaların karşılaştırılması

Tablo 11 incelendiğinde 2. sınıfların I. uygulama sonucunda endişe düzeyindeki öğrenci sayısı 92 iken II. uygulama sonucunda endişe düzeyindeki öğrenci sayısı 60'tır. I. uygulama sonucunda öğretim düzeyindeki öğrenci sayısı 47 iken II. uygulama sonucunda öğretim düzeyindeki öğrenci sayısının 42 olduğu belirlenmiştir. Serbest düzeydeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 3, II. uygulama sonucunda 40 olduğu görülmektedir. I. ve II. uygulama sonuçlarına bakıldığında 2. sınıf öğrencilerinin çoğunun endişe düzeyinde olduğu, serbest düzeydeki öğrenci sayısının II. uygulamada olumlu yönde arttığı gözlenmiştir.

3. sınıflarda endişe düzeyindeki öğrenci sayısı I. uygulama sonucunda 67, II. uygulama sonucunda 38 olduğu, öğretim düzeyindeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 57, II. uygulama sonucunda 78 olduğu, serbest düzeydeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 10, II. uygulama sonucunda 18 olduğu tespit edilmektedir. I. ve II. uygulama sonuçlarına bakıldığında 3. sınıftaki öğrencilerin çoğunun endişe düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Endişe düzeyindeki öğrenci sayısının II. uygulama olumlu yönde azaldığı, öğretim ve serbest düzeylerdeki öğrenci sayısının II. uygulamada olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir.

4. sınıflarda endişe düzeyindeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 107, II. uygulama sonucunda 96 olduğu, öğretim düzeyindeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 40, II. uygulama sonucunda 53 olduğu, serbest düzeydeki öğrenci sayısının I. uygulama sonucunda 3, II. uygulama sonucunda 1 olduğu belirlenmiştir. Endişe düzeyindeki öğrenci sayısı II. uygulama sonucuna göre olumlu yönde azalmıştır. Öğretim düzeyindeki öğrenci sayısı II. uygulama sonucuna göre olumlu yönde artmıştır. Serbest düzeydeki öğrenci sayısı I. uygulamaya göre olumsuz yönde azalmıştır. İki uygulama sonucunda da öğrencilerin çoğunun endişe düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

4. 2. İlkokul Öğrencilerin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Sesli Okuma Hata Sayılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarının neler olduğu ifade edilmiştir. İkinci alt problem her sınıf düzeyi için ayrı ayrı incelenmiş ve yapılan hata türlerinin sayısı da belirlenmiştir. Seçilen metinler 2. sınıflar için 42, 3. sınıflar için 104, 4. sınıflar için 186 kelimedenden oluşmaktadır.

Tablo 12. 2. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırılması

Hata Türleri	Hata Sayıları	
	I. Uygulama	II. Uygulama
	f	f
Harf Değişimi (s-z, b-p)	7	10
Yanlış Okuma	26	25
Tekrarlar	22	40
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	4	0
Atlayıp Geçmeler (Harf, Hece, Kelime)	9	4
Eklmeler (Harf, Hece, Kelime)	9	7
Toplam	77	86

Tablo 12 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin “harf değişimi, yanlış okuma, tekrarlar, öğretmen tarafından verilen kelimeler, atlayıp geçmeler, eklemeler” hatalarını yaptıkları gözlenmiştir. II. uygulamada öğretmen tarafından verilen hata türü yer almamaktadır. I. uygulamada toplam 77 hata, II. uygulamada toplam 86 hata yapılmıştır. En çok yapılan hata türü I. ve II. uygulamada da yanlış okuma ve tekrarlar olarak gözlenmektedir. “tekrarlar” hata türü II. uygulamada en çok artan hata türü olmuştur. I. ve II. uygulamalar karşılaştırıldığında yapılan toplam hata sayısının II. uygulamada olumsuz yönde arttığı belirlenmiştir.

Tablo 13. 3. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırılması

Hata Türleri	Hata Sayıları	
	I. Uygulama	II. Uygulama
	f	f
Harf Değişimi (s-z, b-p)	0	0
Yanlış Okuma	33	21
Tekrarlar	53	84
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	2	2
Atlayıp Geçmeler (Harf, Hece, Kelime)	37	25
Eklmeler (Harf, Hece, Kelime)	26	18
Toplam	141	150

Tablo 13 incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin “yanlış okuma, tekrarlar, öğretmen tarafından verilen kelimeler, atlayıp geçmeler, eklemeler” hatalarını yaptıkları gözlenmiştir. I. uygulamada toplam 141 hata, II. uygulamada toplam 150 hata yapılmıştır. En çok yapılan hata türü I. ve II. uygulamada da atlayıp geçmeler ve tekrarlar olarak gözlenmektedir. “tekrarlar” hata türü II. uygulamada en çok artan hata türü olmuştur. I. ve

II. uygulamalar karşılaştırıldığında yapılan toplam hata sayısının II. uygulamada olumlu yönde azaldığı belirlenmiştir.

Tablo 14. 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hataları ve Bu Hataların Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırılması

Hata Türleri	Hata Sayıları	
	I. Uygulama	II. Uygulama
	f	f
Harf Değişimi (s-z, b-p)	0	0
Yanlış Okuma	79	61
Tekrarlar	184	54
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	10	5
Atlayıp Geçmeler (Harf, Hece, Kelime)	69	66
Eklemler (Harf, Hece, Kelime)	28	39
Kelimelerin Yerini Değiştirme (çok daha-daha çok)	2	2
Toplam	372	227

Tablo 14 incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin “yanlış okuma, tekrarlar, öğretmen tarafından verilen kelimeler, atlayıp geçmeler, eklemeler” hatalarını yaptıkları gözlenmiştir. I. uygulamada toplam 372 hata, II. uygulamada toplam 227 hata yapılmıştır. En çok yapılan hata türü I. uygulamada tekrarlar, II. uygulamada atlayıp geçmeler olarak gözlenmektedir. “tekrarlar” hata türü II. uygulamada en çok azalan hata türü olmuştur. I. ve II. uygulamalar karşılaştırıldığında yapılan toplam hata sayısının II. uygulamada olumlu yönde azaldığı belirlenmiştir.

Tablo 15. 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hata ve Hata Sayıları I. ve II. Uygulama Karşılaştırması

Hata Türleri	Hata Sayısı					
	I. Uygulama			II. Uygulama		
	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
	f	f	f	f	f	f
Harf Değişimi (s-z, b-p)	7	0	0	10	0	0
Yanlış Okuma	26	33	79	25	21	61
Tekrarlar	22	53	184	40	84	54
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	4	2	10	0	2	5
Atlayıp Geçmeler (Harf, Hece, Kelime)	9	37	69	4	25	66
Eklemler (Harf, Hece, Kelime)	9	26	28	7	18	39
Kelimelerin Yerini Değiştirme (çok daha-daha çok)	0	0	2	0	0	2
Toplam	77	151	372	86	150	227

Tablo 15'e bakıldığında “yanlış okuma, tekrarlar, öğretmen tarafından verilen kelimeler, atlayıp geçmeler, eklemeler” hata türlerinin üç sınıf seviyesinde de ortak yapıldığı görülmektedir. Harf değişimi hata türünün sadece 2. sınıfta, kelimelerin yerini değiştirme hata türünün sadece 4. sınıfta yapıldığı belirlenmiştir. Üç sınıf seviyesinde de en çok yapılan hata türlerinin “yanlış okuma, tekrarlar, atlayıp geçmeler”, en az yapılan hata türünün “öğretmen tarafından verilen kelimeler” olduğu görülmektedir. Metindeki kelime sayısı arttıkça buna bağlı olarak yapılan hata sayısının arttığı da gözlenmiştir. İlkokul 2. sınıf hariç 3. ve 4. sınıflarda öğrencilerin I. uygulamada yaptıkları sesli okuma hatalarının II. uygulamada olumlu yönde azaldığı görülmektedir. Sesli okuma hata sayısındaki en çok azalma 4. sınıflarda görülmektedir.

4. 3. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Üçüncü alt problem iki alt başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

1. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Sesli Okuma Becerileri Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular
2. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

4. 3. 1. İlkokul Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Sesli Okuma Becerileri Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sesli okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis H- Testi ile belirlenmiştir. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre sesli okuma becerisine ilişkin I. uygulama Kruskal Wallis H- Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Düzeyine Göre Sesli Okuma Becerisine (I. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
2	36	61,71	2	5,44	,066
3	36	54,18			
4	36	47,61			

Tablo 16'daki verilere göre, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma I. uygulamadaki düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 17. Sınıf Düzeyine Göre Sesli Okuma Becerisine (II. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
2	36	53,47	2	,618	,734
3	36	57,36			
4	36	52,67			

Tablo 17'deki verilere göre, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma II. uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

I. ve II. uygulama Kruskal Wallis H- Testi sonuçlarına bakıldığında aynı bulguya ulaşılmıştır.

4. 3. 2. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuduğunu anlama becerisine ilişkin I. uygulama Kruskal Wallis H- Testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Becerisine (I. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
2	142	207,37	2	15,78	,000
3	134	241,37			
4	150	193,87			

Tablo 18'deki verilere göre, 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama I. uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre 3. sınıfların düzeyi 2. ve 4. sınıflardan anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 19. Sınıf Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Becerisine (II. Uygulama) İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
2	142	236,14	2	44,55	,000
3	134	244,54			
4	150	164,33			

Tablo 19'daki verilere göre, 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama I. uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis H- testi sonuçlarına göre 2. ve 3. sınıfların düzeyi 4. sınıflardan anlamlı derecede yüksektir.

I. ve II. uygulama Kruskal Wallis H- Testi sonuçlarına bakıldığında 2. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farkın görüldüğü, I. uygulamada 3. sınıflar 2. ve 4. sınıflardan anlamlı derecede yüksekken II. uygulama sonucunda 2. sınıfların da 4. sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

4. 4. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Dördüncü alt problem iki alt başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

1. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular
2. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

4. 4. 1. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sesli Okuma Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sesli okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U- Testi uygulanmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sesli okuma becerisine ilişkin I. uygulama Mann Whitney U- Testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Cinsiyete Göre Sesli Okuma Becerisine İlişkin (I. Uygulama) Mann Whitney U- Testi Sonuçları

İkinci Sınıflar Sesli Okuma I	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	18,14	326,50	155,50	,839
Erkek	18	18,86	339,50		
Üçüncü Sınıflar Sesli Okuma I	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	16,17	242,50	122,50	,265
Erkek	21	20,17	423,50		
Dördüncü Sınıflar Sesli Okuma I	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	22	20,41	449,00	112,00	,180
Erkek	14	15,50	217,00		

Tablo 20'deki veriler, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma I. uygulama ölçümüyle ilgili düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 21. Cinsiyete Göre Sesli Okuma Becerisine İlişkin II. Uygulama Mann Whitney U- Testi Sonuçları

İkinci Sınıflar Sesli Okuma II	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	18	18,19	327,50	156,50	,864
Erkek	18	18,81	338,50		
Üçüncü Sınıflar Sesli Okuma II	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	15	17,10	256,50	136,50	,505
Erkek	21	19,50	409,50		
Dördüncü Sınıflar Sesli Okuma II	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	22	20,05	441,00	120,00	,281
Erkek	14	16,07	225,00		

Tablo 21'deki veriler, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma II. uygulama ölçümüyle ilgili düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

I. ve II. uygulama Mann Whitney U- Testi sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre sesli okuma düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4. 4. 2. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U- Testi uygulanmıştır. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama becerisine ilişkin I. uygulama Mann Whitney U- Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin (I. Uygulama) Mann Whitney U- Testi Sonuçları

İkinci Sınıflar Anlama I	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	77	68,81	5298,50	2295,50	,308
Erkek	61	74,68	4854,50		
Üçüncü Sınıflar Anlama I	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	70	75,91	5314,00	1651,00	,003
Erkek	64	58,30	3731,00		
Dördüncü Sınıflar Anlama I	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	82	81,15	6654,50	2324,50	,026
Erkek	68	68,68	4670,50		

Tablo 22'deki veriler, ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama I. uygulama ölçümüyle ilgili düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise gösterdiğini ortaya koymaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama I. uygulama düzeyleri erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin (II. Uygulama) Mann Whitney U- Testi Sonuçları

İkinci Sınıflar Anlama II	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	77	72,68	5596,50	2411,50	,691
Erkek	61	70,10	4556,50		
Üçüncü Sınıflar Anlama II	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kız	70	77,16	5401,00	1564,00	,001
Erkek	64	56,94	3644,00		
Dördüncü Sınıflar Anlama II	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	82	80,63	6611,50	2367,50	,057
Erkek	68	69,32	4713,50		

Tablo 23'teki veriler, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama II. uygulama ölçümüyle ilgili düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise gösterdiğini ortaya koymaktadır. Üçüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama II. uygulama düzeyleri erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları okuma ve okuduğu anlama güçlüklerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında; katılımcı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bunun için katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler “betimsel analiz” tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenler K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13 şeklinde kodlanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

Bu bölümde okuma ve anlama güçlükleriyle ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur.

Elde edilen bulgular; öğrencilerde karşılaşılan okuma ve anlama güçlükleri, okuma ve anlama güçlüklerinin nedenleri, okuma ve anlama güçlüklerinin çocuklar üzerindeki etkileri, katılımcıların karşılaştıkları okuma ve anlama güçlüklerini gidermek için kullandıkları etkinlikler/uygulamalar, yapılan uygulamaların etkililiği, katılımcıların okuma ve anlama güçlükleri ile başa çıkmadaki yeterlilik düzeyleri, katılımcıların okuma ve anlama güçlüklerini giderme konusunda istedikleri katkılar/yardımlar, katılımcıların okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi ile ilgili önerileri olmak üzere 8 başlık altında incelenmiştir.

Tablo 24’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri ile ilgili ön bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri ile İlgili Ön Bilgiler

Katılımcı No	Cinsiyet		Eğitim Düzeyi			Çalışma Yılı	1. Sınıf Okutma Sayısı	Şu Anda Okuttuğu Sınıf	Öğrenci Sayısı
	Bayan	Erkek	Ö. Lisans	Lisans	Y. Lisans				
K1	✓		✓			35	6	1	11
K2	✓			✓		20	4	4	28
K3		✓	✓			36	9	2	18
K4	✓				✓	5	1	1	11
K5		✓		✓		17	7	4	24
K6		✓	✓			29	16	1	19
K7		✓		✓		6	1	3	29
K8	✓			✓		9	1	1	12
K9		✓		✓		29	6	1	14

Tablo 24'ün devamı

K10	✓	✓	20	4	4	22
K11	✓	✓	35	6	3	14
K12	✓	✓	28	8	2	20
K13	✓	✓	34	8	3	20

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine bakıldığında K1, K2, K4, K8, K10, K11'in bayan, K3, K5, K6, K7, K9, K12, K13'ün erkek olduğu toplamda 6 kadın ve 7 erkek olmak üzere 13 katılımcının olduğu görülmektedir.

Araştırmada bulunan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde 7 öğretmenin ön lisans düzeyinde, 5 öğretmenin lisans düzeyinde, 1 öğretmenin yüksek lisans düzeyinde buldukları; öğretmenlik kıdemi açısından bakıldığında 7 öğretmenin 25 ve üzeri olduğu, 6 öğretmenin 25'in altında olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlik kıdemlerinin ortalaması 23.307'dir. Araştırmaya 1. sınıfları okutan 5 öğretmen, 2. sınıfları okutan 2 öğretmen, 3. sınıfları okutan 3 öğretmen, 4. sınıfları okutan 3 öğretmen katılmıştır. Ayrıca öğretmenler arasında 1. sınıftan 4. sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerini okutan farklı öğretmenler bulunmaktadır. Bu özellikler farklı sınıf seviyelerinde ve farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıflarında okuma güçlükleri konusunda yaşananlar hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olunmasını sağlayacaktır.

4. 5. 1. Öğrencilerde Karşılaşılan Okuma ve Anlama Güçlükleri

Öğretmenlere öncelikle öğrencilerde görülen okuma ve anlama güçlükleri sorulmuştur. Tablo 25'te bu konu hakkındaki verileri sunmaktadır.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Karşılaştıkları Okuma ve Anlama Güçlükleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Tekrarlar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Atlayıp geçmeler	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Hecelemeler				X	X								
Bazı seslerin karıştırılması				X				X					
Vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuma			X	X				X				X	
Dikkatini okuduğuna vermeme				X									
Eklmeler	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Çıkarmalar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Açık uçlu cümlelerde, mecaz anlatımda anlama güçlüğü			X						X	X			

Tablo 25'in devamı

Kesik kesik okuma													X
Soru kökünün yanlış okunması				X									
Kelime sonunu uydurmalar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan bütün katılımcıların “tekrarlar, eklemeler, çıkarmalar, kelime sonunu uydurmalar” gibi okuma ve anlama güçlükleriyle karşılaştıkları görülmektedir. 12 katılımcının atlayıp geçmeler, 4 katılımcının vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuma, 3 katılımcının açık uçlu cümlelerde, mecaz anlatımda anlama güçlüğü, 2 katılımcının hecelemler, bazı seslerin karıştırılması, 1 katılımcının soru kökünün yanlış okunması, kesik kesik okuma, dikkatini okuduğuna vermeme gibi güçlükleri gözlemediği görülmektedir. Bu konuda K3 ve K10 karşılaştıkları okuma ve anlama güçlüklerine ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Namık Kemal’in bir sözü vardır. “Adem’in hayvaniyeti yemekle, insaniyeti okumakla kaimdir.”. Namık Kemal çok güzel söylemiştir. Kitap okumayan nesillerin giderek düşünme ve anlama fonksiyonları körelmektedir. TV seyrederek, bilgisayar oynayarak büyüyen çocuklar okuma ve anlama istidatlarını kaybetmektedirler. 36 yıllık meslek hayatımda en çok karşılaştığım okuma ve anlama güçlükleri kısaca şöyle sayabilirim: “tekrarlar, atlayıp geçmeler, noktalamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuma, eklemeler, çıkarmalar, mecaz anlatımı öğrencinin anlamaması...”(K3).

“...Okumada açık uçlu hecelerde çok zorluk çektiler. Örneğin al, el, il hecelerini kolay okurlarken la, le, li hecelerini okumakta daha çok zorlandılar. Okumaya geçtikten sonra yavaş okuyan öğrenciler kelime tekrarı yaptılar. Hızlı okumaya çalışanlar ise kelimeleri atladi, kelimenin sonunu uydurdu. Yavaş okuyan öğrencilerde anlama güçlüğü daha çok ortaya çıkmaktadır. Bir de anlama güçlüğü mecaz anlatımlarda çok yaşıyor. Bu öğrencilerin genel kültürlerinin zayıflığından kaynaklanıyor.”(K10).

K3 ve K10 ‘un ifadelerinden de gördüğümüz gibi çocukların okumayı tam olarak kavrayamamaları okuma güçlüklerinin oluşmasına neden olmaktadır.

4. 5. 2. Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Nedenleri

Katılımcılara yöneltilen “Sizce okuma ve anlama güçlüklerinin nedenleri nelerdir?” sorusuna katılımcıların çoğunun az okuma ve dikkat eksikliği cevabını verdikleri gözlenmiştir. En belirgin sebeplerin de bunlar olduğu belirlenmiştir. Okuma ve anlama güçlüklerinin sebepleri ile ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Dikkat eksikliği	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Ailenin ilgisizliği	X	X	X	X	X	X	X						
Az okuma	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X
Noktalama işaretlerine dikkat etmemek			X	X				X		X	X	X	X
Acelecilik		X	X	X			X	X		X	X	X	X
Heyecanlanma, korkma		X		X					X	X			
Evde farklı çalışma					X				X				
Ezbere okuma												X	
Okumanın akıcı hale gelmemesi									X			X	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde okuma ve anlama güçlüklerinin sebepleri olarak 11 katılımcı dikkat eksikliğini, az okumayı, 10 katılımcı ailenin ilgisizliğini, 9 katılımcı aceleciliği, 7 katılımcı noktalama işaretlerine dikkat etmemeyi, 4 katılımcı heyecanlanma, korkmayı, 2 katılımcı evde farklı çalışma (ses temelli yöntemi kullanmama), okumanın akıcı hale gelmemesini, 1 katılımcı ezber okumayı görmüşlerdir. Bu konuda K4, K10, K12 okuma ve anlama güçlüğünün sebeplerini şöyle ifade etmişlerdir:

“...Çocuğun biran önce okuyup bitirme isteği, dikkatsizlik, heyecanlanması ya da korkması bunlara bağlı olarak metni yanlış okuması ve yanlış anlamasına yol açacaktır. Metinde geçen cevaplara bile doğru cevap veremeyecektir. Bunlara ek olarak ailenin ilgisizliği ve az okumada bu sebepler arasında sayılabilir.”(K4).

“...Bir önceki soruda da anlattığım gibi çocuklar bol bol okuma tekrarı yapmıyor. Bol bol okusalar her okuduklarındaki anlamadıklarını sorarak öğrenecekler, kelime hazineleri geliyecek, mecaz anlatımları daha iyi kavrayabilecekler...”(K10).

“Okumanın tam akıcı hale gelmemesi, özellikle noktalamaya hiç dikkat edilmemesidir... Anlama ile ilgili olarak ta ezber yoluna gitmeleri ve algılama yetisinin ölçüsüdür. Çünkü genellikle ilk ya da son cümleyi söylemekte...”(K12).

4. 5. 3. Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Katılımcılarla yapılan görüşmede bu yaşanan okuma ve anlama güçlüklerinin öğrencileri nasıl etkilediği sorusu yöneltilmiş ve okuma ve anlama güçlüklerinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Özellikle çocukların diğer derslerdeki başarısını da olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumda çocukların okuldaki başarılarını arttırabilmek için okuma konusuna dikkat edilmesi gerektiği şeklinde bir sonuca ulaşılabilir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri ile İlgili Görüşleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Yorum yapamama, konuşma ve anlama becerisinde geriye gitme	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
Diğer derslerde de başarısız olma	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Sınıf önünde utanma, söz almama	X		X	X	X	X				X	X		X
İçine kapanma, daha çekingen olma, hırçınlaşma	X			X	X								
Arkadaşları tarafından dalga geçilmesi				X		X							
Özgüven eksikliği, sosyalleşememe				X									X
Boş verme, ilgisizleşme, sorunu çözememe	X					X							

Tablo 27 incelendiğinde öğrenci üzerindeki etkilerine bütün katılımcıların “diğer derslerdeki başarı üzerine etkisi” ‘nde hem fikir oldukları görülmüştür. 11 katılımcı yorum yapamama, konuşma ve anlama becerisinde geriye gitme, 8 katılımcının sınıf önünde utanma, 5 katılımcının özgüven eksikliği, sosyalleşememe, 3 katılımcının içine kapanma, daha çekingen olma, hırçınlaşma, 2 katılımcının arkadaşları tarafından dalga geçilmesi, boş verme, ilgisizleşme, sorunu çözememe olduğunu belirtmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bazı öğrencilerin hiç umurunda olmaz. Bazıları da düzeltmeye çalışır. Umurunda olmayanlar uzun bir sürede düzeltir. Düzeltmeye çalışanlar daha kısa sürede düzeltiyorlar... Etkilenme öğretmenin tutumuna bağlıdır. Öğretmen güzel davranarak, sabırla yaklaşırsa kötü etkilenmez, çocuğun psikolojisi bozulmaz. Öğretmen agresif davranırsa çocuk korkar düzelterek daha kötü olur.”(K1).

“Çocukları olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Sınıf önünde yanlış okuyan çocuk arkadaşlarından utanacak ve sıkılacaktır. Bu da onu içine kapanmasına sebep olabilir. Sınıfta söz almayabilir bundan sonra. Arkadaşları onunla dalga geçip arkadaşlık ilişkileri bozulabilir. Bu durum diğer derslerini de olumsuz etkileyecektir...”(K4).

“...Okuma ve anlama güçlüğü çeken çocuk her dersten başarısız olur. En basiti matematik dersinin çoğu öğrencide zayıf olması, okudukları problemleri anlamamalarındandır. Siz anlatırsınız, bakarsınız ki çözmüşler. Fakat kelime dağarcıkları da zengin olmadığından dolayı çözümü anlatamazlar, düzgün cümleler kuramazlar. Bildikleri bir konuyu bakarsınız ifade edemiyorlar...”(K10).

Katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü gibi okuma ve anlama problemlerinin dersler üzerindeki etkilerinden bahseden katılımcıların birçoğunun problem çözme becerisini örnek verdiği ve okuma ve anlama problemlerinin çocukların diğer derslerdeki başarılarını da olumsuz etkilediğini belirttikleri görülmüştür. Bu da okuma ve anlamanın sadece Türkçe gibi sözel derslerle ilgili olmadığı, tüm derslerde üzerinde durulması gereken bir unsur olduğunun göstergesi olarak karşımıza çıkmakta ve okuma ve anlama güçlüklerini önlemek için çeşitli uygulamaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4. 5. 4. Katılımcıların Karşılaştıkları Okuma ve Anlama Güçlüklerini Gidermek İçin Kullandıkları Etkinlikler/Uygulamalar

Katılımcılara yöneltilen “Karşılaştığınız okuma ve anlama güçlüklerini engellemek için öğretimde ne tür etkinlikler/uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunun daha çok hikâye okutma, paragraf okutma yaptıkları ve bunların en belirgin uygulamalar oldukları tespit edilmiştir. Yapılan uygulamalar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Okuma ve Anlama Güçlüklerini Gidermek İçin Kullandıkları Etkinlikler/Uygulamalar ile İlgili Görüşleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Cümle okutma	X	X		X			X	X	X		X	X	X
Paragraf okutma	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X
Hikaye okutma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Şiir ezberletme		X											
Okuduğunu anlattırma		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X
Okuduğundan sonuç çıkarttırma		X	X	X						X		X	X
Doğru heceleme çalışmaları				X	X								
5N1K							X			X			
Tekerleme okutturma				X			X						
Özet çıkarttırma				X			X			X			X

Tablo 28 incelendiğinde bütün katılımcıların hikâye okutma etkinliğini yaptıkları görülmektedir. 11 katılımcının paragraf okutma, 10 katılımcının okuduğunu anlattırma, 9 katılımcının cümle okutma, 6 öğrencinin okuduğundan sonuç çıkarttırma, 4 katılımcının özet çıkarttırma, 2 katılımcının tekerleme okutturma, 5N1K, 1 katılımcının şiir ezberlettirme etkinlik/uygulamalarını yaptıkları gözlenmiştir. K3, K4, K12 katılımcıları okuma ve anlama güçlüklerini gidermek için yaptıkları uygulama/etkinlikleri şöyle ifade etmişlerdir:

“...Kitap okuma konusunda çocuklara baskı yapılmamalı, bu alışkanlık onlara sevdirilerek kazandırılmalıdır. Her öğrencim haftada en az iki kitap okuyor. Bu da ayda 8 kitap, okul süresince yılda 64 kitap demektir. Her öğrenci dönüşümlü olarak okuduğu kitabın tamamını veya bir bölümünü anlatmaktadır.”(K3).

“...Öncelikle doğru hecelere ayırmayı öğretmek gerekir. Sesli okumalar yaptırıyorum. Okuduklarını duysunlar ve kendileri düzeltsinler diye. Anlama hatalarını düzeltmek için ise okudukları metinleri ya da hikâyeleri sınıf önünde anlattırıyorum. Kâğıtlara yazdırıyorum. Neden, niçin gibi soru cümlelerine nasıl cevap verileceğini söylüyorum. Basit okuduğunu anlama soruları çözdürüyorum.”(K4).

“...Tekrar okutmalar, sadece anladığını söylemesi, ezber yapmaması gibi tavsiye ve uyarılarda bulunmaktayım. Hikâye kitabı okumaları için 15 günde bir “kitap okuma formu” adı altında onlardan okudukları ile ilgili dönütler alıyor, inceleyip kendilerine veriyorum. Şiir ezberleme yöntemine de başvuruyorum.”(K12).

Elde edilen bulgular öğretmenlerin geleneksel uygulamaları kullandıklarını ve farklı uygulamaları kullanmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini ve isteklerini göz önünde bulundurarak yapacakları uygulamaları belirlemeleri sorunların çözülmesini ve daha kolay sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Öğretmenlere bu uygulamaları neden seçtikleri sorulduğunda da genel olarak sınıfımın seviyesine daha uygun olduğu için, etkisini gördüğüm için, aklıma bunlar geldiği için gibi cevaplar vermişlerdir.

4. 5. 5. Yapılan Uygulamaların Etkililiği

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine “Bu uygulamalarınız ne kadar etkili oluyor?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 29’da öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşlerini göstermektedir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Yaptıkları Uygulama/Etkinliklerin Etkililiği Konusundaki Görüşleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Etkili olmuyor.													
Kısmen etkili oluyor.	X				X			X	X	X			
Etkili oluyor.		X	X	X		X	X				X	X	X

Tablo 29’a bakıldığında 8 katılımcının yaptıkları uygulamaların etkili olduğunu düşündükleri, 5 katılımcının yaptıkları uygulamaların kısmen etkili olduğunu düşündüğü, ve hiçbir katılımcının uygulamaların etkili olmadığını düşündüğü görülmüştür. Bu konuda bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sesli okumaları ve kendi kendilerini düzeltmeleri özgüvenlerini geliştiriyor ve daha cesaretli oluyorlar ve daha dikkatli okuyorlar. Hikâye anlatımı etkinliği ise daha cesaretli olmalarını sağlıyor...”(K4).

“...Etkili olduğunu gözlemleyebiliyorum. Çünkü kitap okumaya istekli olmaları, konuşmadaki gelişmeler bunu göstermektedir.”(K12).

4. 5. 6. Katılımcıların Okuma ve Anlama Güçlükleri İle Başa Çıkmadaki Yeterlilik Düzeyleri

Katılımcılara okuma ve anlama güçlükleri ile başa çıkmadaki yeterlilik düzeyleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğunun bu konuda kendini yeterli düzeyde gördüğü belirlenmiştir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlükleri ile Başa Çıkmadaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Yetersiz görüyorum.		X											
Kısmen yeterli görüyorum.			X				X		X	X	X		
Yeterli görüyorum.	X			X		X		X				X	X

Tablo 30'a bakıldığında katılımcıların 7'sinin kendini yeterli gördüğü, 5'inin kısmen yeterli gördüğü, 1'inin kendini yetersiz gördüğü gözlenmiştir. K12 bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Somut bir ölçüm olmasa da gözlemlerim gelişme olduğunu göstermekte bu da beni memnun kılmaktadır. Ancak ölçüm, gösterilen gelişimin ölçüsü belirgin olmamaktadır."(K12).

4. 5. 7. Katılımcıların Okuma ve Anlama Güçlüklerini Giderme Konusunda İstedikleri Katkılar/Yardımlar

Araştırmanın bu kısmında katılımcılara okuma ve anlama güçlüklerini giderme konusunda istedikleri katkılar/yardımlar sorulmuş ve cevaplar tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerini Giderme Konusunda İstedikleri Katkılar/Yardımlar Konusundaki Görüşleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Alanında uzman olan kişilerin seminer vermesi	X	X		X			X	X		X			X
Öğretmen-veli işbirliğinin daha etkili olması		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X
Öğrenciler için bu konuyla ilgili kurslar verilmesi				X									
Daha fazla materyal ve etkinlik cdleri				X	X			X					
Gerek yok her türlü materyal vb. var.						X							
Bu konuda çıkan eğitimle ilgili kitap ve kaynakların öğretmenlere dağıtılması	X			X				X		X			

Tablo 31 incelendiğinde 10 katılımcının öğretmen-veli işbirliğinin daha etkili olması, 7 katılımcının alanında uzman olan kişilerin seminer vermesi, 4 katılımcının bu konuda çıkan eğitimle ilgili kitap ve kaynakların öğretmenlere dağıtılması, 3 katılımcının daha fazla materyal ve etkinlik CD'lerinin verilmesi, 1 katılımcının öğrenciler için bu konuyla ilgili kurslar verilmesi, gerek yok her türlü materyal vb. var konularında katkı/yardım istedikleri gözlenmektedir. Bazı katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"...Anne baba evde kitap okumalı ve bunu çocuklar görmelidir. Çocuğun değer verdiği özel günlerde ona kitap hediye edilmelidir."(K3).

“...Velilerin de sürece katkı yapmaları, tarafsız kişilerce periyodik gözlemler yapılabilip, ölçütler tutulması, teşvik ve yönlendirmede çeşitlilik olabilir.”(K12).

4. 5. 8. Katılımcıların Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi ile İlgili Önerileri

Katılımcılara “Öğrencilerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi için neler önerirsiniz?” sorusu sorulduğunda çoğunun öğretmen-veli-öğrenci işbirliği içinde çalışılmalı ve öğrencilere evde bol bol kısa metin, tekerleme vb. okutulmalı önerilerini getirdikleri görülmüştür.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi ile İlgili Önerileri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13
Öğretmen-veli-öğrenci işbirliği içinde çalışmalı.	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
Öğrencilere evde bol bol kısa metin, tekerleme vb. okutulmalı.		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Her çocuğa evde bir kitaplık oluşturulmalı.			X	X			X		X	X		X	X
Öğrencilerin kitap okumaları ödüllendirilmeli.			X	X			X		X			X	X
Tablo 32'nin devamı													
Anne-babada dahil evde kitap okuma saatleri düzenlenmeli.			X	X			X					X	X
Öğrencilere günlük tutturulmalı.				X			X	X					X
5N1K gibi etkinliklere öğretimde sıkça yer verilmeli.							X						X

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 11 katılımcının öğretmen-veli-öğrenci işbirliği içinde çalışılmalı, öğrencilere evde bol bol kısa metin, tekerleme vb. okutulmalı, 7 katılımcının her çocuğa evde bir kitaplık oluşturulmalı, 6 katılımcının öğrencilerin kitap okumaları ödüllendirilmeli, 5 katılımcının anne baba dâhil evde kitap okuma saatleri düzenlenmeli, 3 katılımcının öğrencilere günlük tutturulmalı, 2 katılımcının 5N1K gibi etkinliklere öğretimde sıkça yer verilmeli önerilerini getirdikleri görülmüştür. K7 bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Arka arkaya sıralamak gerekirse düzenli kitap okuma, 5N1K çalışmaları, kavram haritası oluşturma, zihinsel aktiviteler, aile ilgisi, güdüleme, ödüllendirme, dengeli beslenme, televizyondan uzak tutma gibi önerilerde bulunabilirim.”(K7).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında okul ve aile işbirliğinin artması gerektiği görülmektedir. Bu önerinin gerçekleştirilmesiyle öğrencilerdeki okuma ve anlama güçlüklerini azaltabileceği söylenebilir. Öğretmenler, öğretmen ve veli iletişimini

öğrencilerin okuma güçlüklerinin ortadan kaldırılmasında da çok önemli görmekte ve velilerini kendilerine destek olarak görmek istediklerini vurgulamaktadırlar Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerini önlemek için yaptıkları çalışmalara ek olarak doğru model olarak da öğrencilerine yardımcı olabilecekleri sonucuna ulaşılabilir.

5. TARTIŞMA

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin tespiti ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma ve anlama güçlükleri ile ilgili görüşlerin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular ile literatürde bu alana yakın yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçların ortak ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerini belirlemek için bir eğitim-öğretim yılı içinde I. ve II. dönem olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Bu becerilere yönelik ölçme araçları uygulanmıştır. Ayrıca sınıflarında karşılaştıkları okuma ve anlama güçlükleri ile ilgili sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri öğretimin I. ve II. dönemi okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yanlış analizi envanterleri uygulanarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma beceri düzeyleri sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri olarak iki alt bölümde incelenmiştir.

Öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili elde edilen bulgular, araştırma sürecinde yapılan I. ve II. uygulamada da ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunun öğretim düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sesli okuma beceri düzeyleri tespit edilirken öğrencilerden sadece sesli okuma yapmaları istenmiştir.

Devinişsel beceriler, beceriye ilişkin davranışların gözlenmesi, davranışların rehber eşliğinde tekrar edilmesi, davranışların beceri haline gelmesi ve bu becerinin çeşitli durumlarda uygulanması ve tekrar edilmesiyle kazanılmaktadır (Sönmez, 2007).

Okuma becerisi de diğer dil becerilerin de olduğu gibi bol tekrar ve çalışma yapılarak geliştirilebilir. Bu nedenle özellikle ilkokuldaki öğrencilerin mekanik okuma becerilerini geliştirmek için öğrencilere onların ilgi ve istekleri yönünde yeteri kadar etkinlikler ve uygulamalar yaptırılması gerekmektedir. Kelime ve cümle okutmanın yanında paragraf, şiir, hikâye, masal, tekerleme gibi farklı metin türlerinde mekanik okuma çalışmaları yaptırılmalıdır.

Okuma becerisi ne kadar çok okuma yapılırsa ve tekrar edilirse o kadar çok gelişecektir. Bundan yola çıkarak bir eğitim-öğretim yılının iki döneminde de uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin II. dönemde I. döneme göre okuma ile ilgili daha çok deneyim ve tecrübe kazanacakları düşünülmüştür. II. uygulamada üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma beceri düzeyleri artmıştır. Bunun sebebi olarak birinci sınıfta temelleri atılmış ve ikinci sınıfta tamamen yerleşmiş olan okuma ve okuduğunu anlama

becerileri bir dönem daha çalışma ve tekrarlarla var olan beceriyi daha ileriye götürdüğü görülebilir. I. ve II. dönem karşılaştırıldığında bu durumun ikinci sınıflar için gerçekleşmediği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun sesli okuma beceri düzeylerinde düşüş gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak birinci sınıfta öğrenilen okuma ve okuduğunu anlama becerisi tam yerleşmeden unutulmaya başlanıp ve ikinci sınıfın I. dönemi birinci sınıfta öğrenilen becerilerin hatırlanması ve yeniden kazandırılması ile geçmektedir. İkinci sınıf konularının öğrenilmeye çalışılması ve birinci sınıftaki becerilerin yeniden kazanılmaya çalışılması öğrencilerin yoğun çaba sarf etmesini gerektirmektedir. Bu sebeple II. dönemde öğrencilerde yoğunluk, yorgunluk ve sıkılmadan dolayı performans düşüklüğü görülmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerinin yükselmesi için birinci sınıfın yaz tatili sürecinde eğitim-öğretim yılı içinde temeli atılmış olan becerilerin yerleşmesi ve öğrencinin ikinci sınıfa hazır olması için okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirici etkinlikler ve çalışmalar yapılmalıdır. Bol bol sesli olarak hikâye vb. metinler okutturulması ve okutturan metinler çocuğa anlattırılması ve çeşitli sorularla çocuğun anlam bilgilerinin yoklanması gerekmektedir.

Okuma, sadece harf, sözcük ve cümlelerin tanınması ve seslendirilmesiyle ilgili bir beceri değildir. Aynı zamanda okuma, yazıdaki sözcüklerin ve cümlelerin algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Bu yüzden düşünmeyi, yazılı sözcükleri tanımayı ve sembolleri yorumlamayı gerektirir. Okunan bir metni kavrama, yazarın amacını anlama, çıkarım yapma, sunulan fikirleri değerlendirme ve bu fikirleri gerçek hayata uyarlama için bilgiyi kullanma becerisi gerekir. Okuduğunu anlama okuma eyleminin en temel etkinliğidir. Okuduğunu anlama ile desteklenmeyen bir okuma etkinliği gelişmiş güzel bir seslendirmeden veya zaman kaybından ibarettir (Çelenk, 2007; Burns, Roe ve Ross, 1992).

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri öğretimin I. ve II. döneminde yanlış analizi envanteri uygulanarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili elde edilen bulgular, I. uygulamalara göre endişe düzeyindeki öğrenci sayısı II. uygulamada azalmıştır. Bu da üç sınıf seviyesinde okuduğunu anlama beceri düzeyinin arttığını göstermektedir. I. ve II. dönemdeki yapılan uygulamada, okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında iki uygulamada da en çok öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumun eğitim-öğretimde sesli okumaya daha çok yer verildiğini ve okuduğunu anlama becerisine yeteri kadar vakit ayrılmadığını gösterebilir. Sesli okuma becerisi okuduğunu anlama becerisine göre öğrencilere daha kolay kazandırılmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi sesli okuma becerisine göre daha üst düzey zihinsel ve karmaşık bir beceridir. Bunun için öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha fazla durması gerekmektedir. Çünkü anlama olmadan okuma tek

başına yeterli değildir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi bütün derslerde kazanılması gereken bir beceridir. Sadece Türkçe dersi için değil bütün dersler için önemli bir beceridir. Öğrencilerde zor kazanılan bu beceriyi geliştirmek için öğretmenlerin okuduğunu anlama çalışmalarını bütün derslerle ilişkilendirmesini, 5N1K etkinliklerini, hikâye haritası etkinliklerini, okuduğunu anlattırma ve yazdırma çalışmalarını daha sık yaptırılmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okunan metinlerle ilgili okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında tahmin etme, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler gerektiren çeşitli etkinlikler yaptırılması gerekmektedir (Akyol, 2010; MEB, 2009; Demirel, 2002). Yaptırılacak bu etkinlikler öğrencilerin okuyacakları metne ilgi duymalarını ve okudukları metni anlamlandırmalarını sağlar. Böylece yapılacak okuma etkinlikleri öğrencilerin zihinsel ve ana dili gelişimlerine katkıda bulunur (Erdoğan, 2010).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Demirci (2008)'in ve Sidekli (2010)'un araştırma sonucuyla tutarlılık göstermiştir. Demirci (2008) yapmış olduğu araştırmada okuma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma düzeyleri; iyi düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri; alt ve ortalama düzeyde; ancak okuma hızı orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2010) yaptığı araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerini gidermeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı ve bu doğrultuda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda da öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde bir artış gözlenmiştir. Fakat yeterli düzeyde bir artış olmadığı belirlenmiştir.

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin en çok yaptıkları sesli okuma hataları incelendiğinde üç sınıf seviyesinde de “yanlış okuma, tekrarlar, öğretmen tarafından verilen kelimeler, atlayıp geçmeler, eklemeler” hata türlerinin ortak yapıldığı görülmektedir. En çok yapılan hata türlerinin ise “yanlış okuma, atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar” olduğu görülmektedir. Metindeki kelime sayısı arttıkça buna bağlı olarak yapılan hata sayısının arttığı da gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak hangi sınıf seviyesinde olursa olsun öğrencilerin birinin karşısında okurken heyecanlanma, bir an önce bitirme çabasından dolayı bazı kelime, hece ve harfleri atlaması, telaştan kelimeleri yanlış okuyup atması, diğer yandan doğru okumaya çalıştıkça yapılan tekrarların artması gösterilebilir.

İlkokul 2. sınıf hariç 3. ve 4. sınıflarda öğrencilerin I. uygulamada yaptıkları sesli okuma hatalarının II. uygulamada olumlu yönde azaldığı görülmektedir. Sesli okuma hata sayısındaki en çok azalma 4. sınıflarda görülmektedir. Bunun sebebi olarak ikinci sınıf öğrencisinin sesli okuma deneyiminin daha az olması ve birinci sınıfta temeli atılan okuma becerisinin yeteri kadar yerleşmemiş olması gösterilebilir. Sesli okumada yapılan hata sayısındaki en çok azalmanın dördüncü sınıflarda olmasının sebebi ise okuma ile ilgili deneyimlerinin diğer sınıflara göre fazla olması ve deneyim sonucunda okuma durumuna alışıldığından dolayı heyecanlanma ve telaşlanma gibi davranışlardaki azalmadır.

Yapılan araştırma Ayyıldız (2011)'in yapmış olduğu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Ayyıldız araştırmasında, ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının metin oluşturma evresinde yaptıkları sesli okuma ve yazma hatalarını; bu hataların cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, ailenin gelir düzeyine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna göre dağılımını ve hatalara neden olan faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki en fazla öğrenci tarafından yapılan sesli okuma hatası, tekrarlayarak okumaya bağlı heceyi tekrar okumadır. Bu hatayı ses atlama, sesleri değiştirerek okuma, vurguya dikkat etmeden okuma ve kelimeyi tekrar okuma hataları izlenmektedir.

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sesli okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. I. ve II. uygulama Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına bakıldığında 2. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farkın görüldüğü, I. uygulamada 3. sınıflar 2. ve 4. sınıflardan anlamlı derecede yüksekken II. uygulama sonucunda 2. sınıfların da 4. sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre sesli okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U- Testi uygulanmıştır. I. ve II. uygulama Mann Whitney U- Testi sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre sesli okuma düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle cinsiyetin sesli okumada önemli bir değişken olmadığı gözlenmiştir. Okuduğunu anlama yönünden bakıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama I. uygulama ölçümüyle ilgili düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe cinsiyetin okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir değişken olduğu gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama I. uygulama düzeyleri erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama II. uygulama ölçümüyle ilgili düzeylerinin cinsiyete göre

anlamli bir fark gostermediğini, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise anlamli bir farkın olduğunu ortaya koymaktadır. Üçüncü sınıf kız öğrencilerinin okuduğunu anlama II. uygulama düzeyleri erkek öğrencilerin puanlarından anlamli derecede yüksektir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu “tekrarlar, atlayıp geçmeler ve eklemeler” okuma güçlüğü ile karşılaşmışlardır. Öğrencilerin yapmış oldukları sesli okuma hataları ve hata sayılarının sonuçları sınıf öğretmenlerinin görüşmelerde söyledikleri okuma güçlükleri ile tutarlılık göstermiştir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin ilgi ve isteklerine yönelik okuma metinlerini seçerek öğrencilerine bol bol sesli okuma çalışmalarını daha sık yaptırılmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin, karşılaştıkları okuma ve anlama güçlüklerinde ailelerin ilgisizliğini, yetersiz okuma ve dikkat eksikliği, acelecilik öncelikli sebepler olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bunlardan yola çıkılarak aileler bilgilendirilmeli, evde çocuğa rol model olmak için velilerinde evde çocuklarıyla beraber kitap okumaları gerekmektedir. Bu durumda eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında olduğu gibi burada da okul aile işbirliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sınıf önünde yanlış okuyan öğrenci hırçın olmakta ya da tamamen içine kapanmaktadır. Bu gibi olumsuzlukların oluşmaması için öğretmenlerin öğrencileri ve aileleri doğru yönlendirmesi, bu konuda onlara bilgi vermesi gerekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğu alanında uzman kişilerin seminer vermesi, okul-aile işbirliği konusunda yardım/katkı istemişlerdir. MEB'in okuma ve okuduğunu anlama konularında öğretmenlere yönelik seminerler düzenlemesi gerekmektedir. Okul idaresinin velilerle daha çok toplantı ve görüşmeler yapması ve velilere yönelik okulda okuma ve okuduğunu anlama konularında seminerler düzenlemesi gerekmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin görüşleriyle ilgili elde edilen bu sonuçlar yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında “Okuma güçlüklerini gidermek için öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalara yer verdikleri ve genelde çocukların ödüllendirilmesi ve okuma saati uygulamalarının tercih edildiği belirlenmiştir” sonucuna ulaşmıştır. Ancak Okuma güçlüğü çeken öğrencilere farklı etkinlik yaptıran sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yaptıkları bu uygulamaların etkililik düzeyleri sorulduğunda farklı uygulamaların genel olarak etkili olduğu ancak bazı öğrencilerde hiçbir şekilde düzelme görülmediği gözlemlenmiştir. Araştırmalarında uygulamaların etkili görüldüğü, hiçbir öğretmenin uygulamaları tamamen etkisiz görmediği tespit edilmiştir.

Erden, Kurdoğlu, Uslu (2002) Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne tanı koymada yardımcı olacak ve akademik başarıyı nesnel olarak değerlendirebilecek bir araç geliştirmeyi

amaçladıkları çalışmalarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerde sık görülen okuma hatalarını da belirtmişlerdir. Tekrarlar, atlayıp geçmeler hata türleri bunlardan birkaçıdır. Kösem, Bakacak ve Değirmencioğlu (2012), araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin söz ettikleri derse karşı isteksizlik, dikkat ve güven eksikliği gibi davranışlar da okuma güçlüğü çeken öğrencilerde görülen davranışlardandır. Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2011), çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğü olan öğrencilerle derste özel ilgilenme, başka öğretmenlerden destek alma, ayrıca zaman ayırıp ilgilenme gibi farklı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak görüşü ise bu öğrenciler için ayrıca ilgilenilmesi gerektiği ancak kendilerinin yetiştirmek zorunda oldukları müfredat dolayısıyla böyle bir fırsatlarının olmadığı yönündedir. Ancak yapılan araştırmalarda farklı strateji ve etkinliklerin öğrencilerin okuma güçlüklerini ortadan kaldırdığı belirtilmektedir. Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012), okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik uygulamalarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlerin okuma öğretimi ve okuma güçlükleri ile baş etme konularında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmaların sonuçlarının yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü belirtilebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama beceri düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, örneklem dâhilinde belirlenen sesli okuma beceri düzeyinin belirlenmesi için her sınıf seviyesinden 36 öğrenci toplamda 108 öğrenci, okuduğunu anlama beceri düzeyinin belirlenmesi için 2. sınıflardan 142, 3. sınıflardan 134, 4. sınıflardan 150 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Ayrıca 13 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin “sesli okuma beceri düzeyleri, okuduğunu anlama beceri düzeyleri, okuma ve anlama beceri düzeyleri sınıflar arasında anlamlı bir fark gösteriyor mu ?, cinsiyetler arasında beceri düzeyleri anlamlı bir fark gösteriyor mu ?” alt problemleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlükleri ile ilgili görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Çalışma bulguları çok yönlü sonuçlar ortaya çıkarmış olup bu sonuçlar ve bunlara yönelik düşünülen çeşitli öneriler aşağıda sunulmaktadır.

6. 1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına paralel olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin çoğunun “öğretim” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Sesli okumada “serbest” düzeydeki öğrenci sayısı bütün sınıf seviyelerinde II. uygulama sonuçlarında artış göstermiş, “endişe” düzeyindeki öğrenci sayısı ise olumlu yönde azalma göstermiştir.
3. I. ve II. uygulama sonuçlarında okuduğunu anlama becerisi açısından 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunun “endişe”, 3. sınıf öğrencilerinin çoğunun “öğretim” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.
4. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en çok “tekrarlar, yanlış okumalar, atlayıp geçmeler, eklemeler” hatalarını yaptıkları ortaya çıkmıştır.
5. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeyleri sınıf seviyelerine göre bakıldığında ikinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.
6. Kruskal Wallis H-Testi okuduğunu anlama sonuçlarına bakıldığında ikinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farkın görüldüğü ve ikinci ve üçüncü

sınıfların okuduğunu anlama düzeylerinin dördüncü sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Mann Whitney U- Testi sesli okuma düzeyleri cinsiyete göre bakıldığında sınıflar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.
8. Cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin anlamlı bir fark göstermediği fakat üçüncü sınıf öğrencileri arasında kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.
9. Araştırmaya katılan bütün sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuma ve anlama beceri düzeylerini belirlemede metin okutturma, metni anlattırma ve metinle ilgili sorular sorma yöntemlerini kullandıkları ve bunlar dışında da şiir ezberletme ve tekerleme okutma gibi birçok yöntemin kullanıldığı tespit edilmiş ve sınıflarında birçok okuma ve anlama güçlüğüyle karşılaştıkları ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için bir takım uygulamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.
10. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları okuma ve anlama güçlüklerinin en çok tekrarlar, atlayıp geçmeler, eklemeler, çıkarmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin sebebi olarak da ailelerin ilgisizliğini, yetersiz okuma ve dikkat eksikliği, acelecilik öncelikli sebepler olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.
11. Öğretmen görüşlerine göre, öncelikli olarak, okuma ve anlama güçlüklerinin çocukların sadece Türkçe derslerini değil diğer derslerini de olumsuz etkilediği ayrıca çocuklarda okumaya karşı isteksizlik, sınıf içerisinde sıkılgan, çekingen olma ve özgüven eksikliğine neden olduğu belirlenmiştir.
12. Okuma ve anlama güçlüklerini gidermek için öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalara yer verdikleri ve genelde daha çok kitap okutma, hikâye okutma, paragraf okutma, okuttuğunu anlattırma uygulamalarını tercih ettikleri belirlenmiştir.
13. Sınıf öğretmenlerinin çoğunun uygulamalarını etkili gördüğü, hiçbir öğretmenin uygulamalarını tamamen etkisiz görmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin çoğunun okuma güçlükleri ile başa çıkmada kendini yeterli gördüğü, bir kişinin kendini yeterli görmediği ortaya çıkmıştır.
14. Sınıf öğretmenlerinin çoğunun alanında uzman kişilerin seminer vermesi, öğretmen ve veli işbirliğinin daha etkili olması konusunda katkı/yardım istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendilerine öncelikli olarak velilerin yardımcı olabileceğini düşündükleri ve velilerin desteğini bu konuda yeterli görmedikleri tespit edilmiştir.

15. Yapılan araştırmada öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin artması için veli-öğretmen-öğrenci işbirliği içinde çalışma, evde bol bol kitap okutma gibi öneriler sınıf öğretmenleri tarafından getirilmiştir.

6. 2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik faydalı olabileceği değerlendirilen çeşitli öneriler aşağıda sunulmaktadır.

1. Okuma-yazma ve öğrenmenin temel amacı okuduğunu anlama, anladığını anlatma ve doğru olarak yorumlamadır. Öğrencilerin bu konuda elde ettiği başarı "endişe" ve "öğretim" düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Bu başarının daha da artması için okuduğunu anlama çalışmalarını artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Okunan metinler görseller ve drama türü çalışmalarla desteklenmelidir. Bunun neticeleri değerlendirilmeli, incelenmeli ve bunların sonucunda görülen eksiklikler giderilmelidir.
2. Öğrencilere okuduğunu anlayıp anlatması amacıyla, haftada bir ders saati gönüllü velilerden yardım istenerek öğrencilere kitap okuma veya masal anlatması istenebilir. Böylelikle öğrencinin okuduğunu anlama başarısının artması beklenebilir.
3. Okul öncesi ve 1. sınıftan itibaren öğretmenler ve aileler çeşitli okuma ve anlama etkinlikleri daha sık yaptırarak öğrencilerin ilerleyen sınıflarda okuduğunu anlayan, kendini iyi ifade edebilen öğrenciler yetiştirebilirler.
4. Öncelikli olarak okuma ve anlama güçlüklerinin öneminin fark edilmesi ve ortadan kaldırılması için yapılan uygulamalar hakkında sınıf öğretmenlerine uygulamaya dönük seminerler düzenlenebilir.
5. Bu konuda velilerin de bilinçlendirmek için okullarda velilere eğitim seminerleri verilebilir ve velilerin çocuklarına daha fazla zaman ayırması sağlanabilir.
6. 1. sınıflardan itibaren sadece okuma-yazma öğretimi üzerinde değil, bunun yanı sıra çocuğun okuduğunu anlaması üzerinde de durulmalıdır.
7. Öğretmenin iyi bir rol model olması düşüncesinden yola çıkarak çocuklara okumayı sevdirmek ve alışkanlık haline getirebilmek için okullarda öğrencilerin, öğretmenlerini okurken görebilecekleri ortamlar oluşturulması, okuma güçlüklerinin giderilmesinde etkili olacaktır.
8. Sadece Türkçe derslerinde değil tüm derslerde okuma ve anlamaya dikkat edilip bu becerileri geliştirmek için çalışmalara devam edilebilir.

9. Bu alışkanlığın devamlılığını sağlamak ve desteklemek için evde velilerinde çocuklarıyla beraber kitap okumaları sağlanabilir.
10. Sınıflarda öğrencilerin ilgisini çekebilecek okuma köşeleri oluşturulabilir, okul genelinde okuma ve anlama ile ilgili etkinlikler ve yarışmalar düzenlenebilir.
11. Birinci sınıfta temelleri atılan okuma ve okuduğunu anlama becerisinin tam olarak yerleşmesi ve öğrencileri bir üst sınıfa hazırlamak için velilerin yaz tatili süresince öğrencileri ile birlikte eğitim-öğretim yılı içerisinde gördükleri bilgiler tekrar edilmeli ve öğretilenlerin içselleştirilmesi sağlanmalıdır.

7. KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (1990). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 6.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım* (15. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (1.Baskı). Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (9.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Alderman, M. K., Klein, R., Seeley, S. K. and Sanders, M. (1993). Metacognitive self-portraits: preservice teachers and learners. *Reading Research and Instruction*, 32 (2), 38-54.
- Allen, J. (2006). Too little or too much? What do we know about making vocabulary instruction meaningful? *Voices from the Middle*, 13 (4), 16-20.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 80-101.
- Arfa, M. (2008). *La lecture à haute voix*. Ministère de l'éducation et de la.
- Aydoğan, R. (2008). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ayyıldız, A. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 11-23.
- Baştuğ, M. ve Keskin, M.K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (4).
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.

- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11 (3), 778-789.
- Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bilgili, A. S. (2011). "Ders notları bilimsel araştırma yöntemleri". <http://www.alisininbilgili.com/index.php/2011/05/bilimsel-arastirma-yontemleri-ders-notlari/>, 24 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bozkurt, M. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Burns, P.C., Roe, B. and Smith, S.H. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Castilleja, G. (2011). "Is that your final answer?" Before, during, and after reading strategies. *Illinois Reading Council Journal*, 40 (1), 23-26.
- Catts, H.W., Adlof, S. and Weismer, S.E. (2006). Language deficits in poor comprehenders, journal of speech. *Language and Hearing Research*, 49 (2).
- Charmeux, E. (2003). *Ap-prendre la parole*. France: Sedrap Education.
- Chapman, M. L. (1997). Instruction narrative text, using children's concept of story with reciprocal teaching activities to foster story understanding and metacognition. Unpublished doctorate thesis. University of Michigan, Michigan-USA.
- Chauveau, G. (2001). *De santi-gaud*, C., ussegligo. France: Mika CP, Retz.
- Cresswell, J. W. (2008). *Educational research*. New Jersey: Pearson Education inc.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 101-130.
- Coşkun, İ. (2010). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çakıcı Y. (2007). *Bilimsel araştırma yaklaşımları*. İstanbul: Lisans.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- Çayır, N. B. (2011). İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelenk, S. (1993). *İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği*. Ankara: Sim.
- Çelenk, S. (2001). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Artım.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çiftçi, Musa (2000). Sesli okuma. *Bilgi*, (24), 178-184.
- Çongur, H. Rıdvan (1995). Söz sanatı (VII) "Konuşmanın temel öğeleri". *Dil Dergisi (TÖMER)*, (36), 54-60.
- Damar, M. (1996). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüklerinin giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 63-74.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., Ügüten, M. ve Yolaçan, P. (2010, Mayıs). Yanlış analiz envanterinin ilköğretim okulları I. kademe öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demirci, M. E. (2008). Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler*. Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem.

- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe program ve öğretimi*. Ankara: USEM.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlıkları üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: M.E. B.
- Duman, N. (2006). Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Egelioğlu, V. (1993, Eylül). Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri I, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eilers, L.H. and Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43 (1), 13.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. Ve Uzuner, F.G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *The Journal of Academy Social Science Studies*, 5 (7), 303-328.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F.G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Ekwall, E. E. and Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 207-223.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.
- Erdoğan, T. (2010). Ana dili öğretimiyle başlayan yabancı dil öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde anlama becerileri. S. Çelenk (Ed.), İlkokuma-yazma programı ve öğretimi içinde (ünite 6). Ankara: Eğiten Kitap.

- Ergenç, H. (1984). Lise öğrencilerinde okuma anlamayı geliştirme. *Pedagoji Dergisi*, (2) 242.
- Erginer, E. (1998, Ekim). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Fındık Dönmez, A. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Gaultney, J. F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (1), 142
- Gençer, Y. (2013). Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Greene, H. and Pety, W. (1971). *Devaloping language skills in the elemantary schools*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Güldenoğlu, İ. B. (2012). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güleryüz, H. (2001). *Türkçe programlanmış ilkokuma yazma öğretimi ve kuram uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2005, Kasım). Niçin ses temelli cümle yöntemi? Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (191) 7-22.

- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlam stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Hanedan, R. T. (2011). 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hildreth, S. A. (2001). *Cyberwarfare congressional research*. Wikileaks: GhostNET, Aurora Operasyonu.
- Hollingsead, C. and Ostrander, R. (2006, April/May). How can I help my students who struggle with reading comprehension? *Journal Of Adventist Education*.
- İleri, Z. (2011). Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama motivasyonu düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İnce, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İpek, N. (2006). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11.Baskı). Ankara: Tek Işık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, E. ve Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11).
- Katım, D.S. and Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school student in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent-Adult Literacy*, 41, 116-124.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Engin.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011, April). Karma araştırma yöntemi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey, <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/050.pdf>, 3 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 95-109.
- Kimmel, M. and Segel, E. (1983). *For reading out loud: A guide to sharing books with children*, Dela Corte Press.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35 (1), 28-37.
- Koçyiğit, S. (2003). İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şen Kösem, F., Bakacak, S. ve Değirmencioğlu, Z. (2012). *Disleksi bilgilendirme kitapçığı*. Denizli Disleksi Derneği.
- Kurtdede Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 16-29.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi?* Ankara: Anı.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 132-139.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A.J. (2007). *A typology of mixed methods research designs*. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- MEB, TTKB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB, (2009). *Türkçe dersi öğretim programı ve klavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Murphy, J. (1994). Integration of reading and writing strategies to improve reading. Master of arts project, Saint Xavier University. Illionis-USA. ERIC ED 371320, <http://web.ebscohost.com/ehost/> 24 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ocak, G. (1997). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkokul birinci devre öğrencilerinin okuma anlama düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Oktay, N. ve Aktan, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

- Özaslan, A. (2006). Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbay, Murat (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2. Baskı). Ankara: Öncü.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Eğitim.
- Özçelik, E. G. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, B. (2011). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, E. (1971) *Sözlü ve yazılı anlatım tekniği*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 109-119.
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J. and Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92 (5), 513-555.
- Richaude, F. (1990). *Çok hızlı okuma teknikleri*, (A. Sarp, Çev.), Ankara: Nil.
- Rotruck, K. H. (2001). A study of the effects of the POSSE technique on the perceptions of pre-service teachers in teaching learning disabled student. Unpublished doctora dissertation, West Virginia University Morgantown, West Virginia: <http://www.proquestcompany.com>. 24 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ros-Dupont, M. and Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Bordas: Du CP au CM2.
- Ruşen, M. (1990). *Uygulamalı çok hızlı okuma ve seçmeli okuma teknikleri*. İstanbul: Alfa.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa.
- Ruddel, R. B. and Ruddel, M. R. (1995). *Teaching children to read and write*. USA: Allyn & Bacon.
- Rummel, J. F. (1968). *Eğitimde araştırmaya giriş* (R. Taşçıoğlu, Çev.), Ankara: Ajans Türk.

- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa.
- Stevens, R. J. (1988). Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 21-26.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması). Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27.
- Şahinli, A. (2008). Hikâye okumanın okuduğunu anlama ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30.
- Tuncel, B. (1992). Okuma-anlama başarısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- URL-1 <http://bilgi.nedir.com/24.04.2014.bilgi>. Bilgi nedir? 24 Nisan 2014.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*(3. Baskı), Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Yılmaz, Ö. (2006). Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı, okumada doğruluk düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, S. K. (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice*. Portsmouth: Heinemann.

8. EKLER

Ek 1. Okuma ve Anlama Metinleri

2. SINIF OKUMA METNİ

BİSİKLET

Tuğba'nın babası ona yeni bir bisiklet aldı. Tuğba bunu arkadaşlarına söyledi. Onlar Tuğba'nın evine gidip bisikleti gördüler ve çok beğendiler. Tuğba'ya "Güle güle kullan." dediler. Daha sonra Tuğba ve arkadaşları bahçeye çıkıp bisiklet sürdüler. Bisiklet sürmeyi bilmeyen Ayşe' ye bisiklet sürmesini öğrettiler.

3. SINIF OKUMA METNİ

ODUNCUNUN ÇOCUKLARI

Ormanın kenarındaki kulübede yoksul bir oduncu, karısı ve beş çocuğu birlikte yaşıyorlardı. Anne ve baba geçim zorluğu nedeniyle en büyük iki çocuğu ormana bırakmaya karar verdiler.

Bir gün hep birlikte ormana gittiler. Çocuklar oynarken gizlice kaçtılar. Çocuklar ormanda yalnız kaldıklarını anlayınca çok korktular. Hava iyice kararmıştı. İleride bir ışık gördüler. Bu bir kulübeydi. Bu kulübede yaşlı bir kadın tek başına yaşıyordu. Çocuklar başlarına gelenleri kadına anlattılar. Kadın o gece çocukları evinde konuk etti. Ertesi sabah çocukları alarak evlerine götürdü.

Anne baba yaptıklarının yanlış olduğunu anlamışlar ve sabaha kadar uyuyamamışlardı. Çocuklarını karşılarında görünce sevinç içinde sarıldılar. Bir daha hiç ayrılmamak üzere mutlu yaşadılar.

4. SINIF OKUMA METNİ

KIRILAN KALP

Babası oğluna bir torba çivi verir ve kontrolünü, sabrını her kaybettiğinde ceviz sandığının üzerine bir çivi çakmasını söyler.

Birinci gün çocuk tam 37 çivi çakar. Haftalar ilerledikçe çocuk kendini kontrol etmeyi öğrenir ve daha az çivi çakmaya başlar. Nitekim haftalar ilerledikçe, kendini kontrol etmesinin sandığa çivi çakmasından daha kolay olduğunu farkına varır.

Çocuk her çivi çakmadığı günün sonunda durumu babasına bildirir. Bu defa baba, oğluna kendini kontrol ettiği her günün sonunda sandıktan bir çivi sökmesini ister.

Ek 1'in devamı

Haftalar geçer, çocuk hem sabır hem de kendini kontrol etmenin idrakiyle bütün çivileri sökmüş olur ve babasını çağırır. Babası çocuğun elinden tutar ve sandığın yanına götürüp ona şöyle der: "Bak oğlum, çok çalıştın ve artık kendini kontrol ederek sandığın üzerinde delik açmamayı öğrendin! Ancak, sandığın üzerindeki deliklere bir bak! Hiçbir zaman o delikler kapanmayacak ve eskisi gibi olmayacaklar. İşte her sabırsızlığında karşındakilerde böyle yaralar oluşturtur. Ne kadar özür dilersen dile, o yara daima orada kalacaktır. Sözlü bir saldırı da en az fiziksel saldırı kadar yaralayıcıdır.

İnsanların kalplerini kırmak, onarmaktan çok daha kolaydır. Kırılan kalplerin onarıldıklarında eski hallerini alıp, kalbi kıran insana karşı aynı güzel duyguları beslemeleri çok zordur.

2. SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA METNİ

BALIKÇIL KULU

Bir gün balıkçıl uzun bacakları üzerinde, akarsu kenarında dolaşuyordu. Beklemek hiç hoşuna gitmiyordu. Beğenmezdi öyle basit yemekleri. Kendi kendine:

"Sazana mı kaldı benim gibi kuşların beyi?"

O böyle düşünürken, sazan da ortalıktan kayboldu. Bir kaya balığı belindi suda. Balıkçıl burun büktü.

"Bu adı balığa mı kaldım? Onunla nasıl doyarım? Yerimden bile kıpıdamam." dedi.

Kaya balığı da suyun içinde kaybolup gitti. Suda tek balık bile kalmamıştı. Balıkçılın karnı iyice acıkmıştı. Ne bulsa yiyecekti. Her balığa kendince bir kusur bulan balıkçıl, o günü aç karnına geçirdi. O günden sonra yiyecek seçmemeyi, elindekiyle yetinmeyi öğrendi.

Elimizdeki fırsatları küçük görmemeli ve iyi değerlendirmeliyiz.

Soruları parçaya göre yanıtlayınız.

1. Balıkçıl nerede dolaşuyordu?

2. Balıkçıl hangi balıkları beğenmedi?

3. Balıkçılın balıkları beğenmemesi hakkında ne düşünüyorsun?

Ek 1'in devamı

4. Sen balıkçılın yerinde olsan nasıl davranırdın?

5. Bazı çocuklar, yemek seçiyorlar. Sen bu konuda ne düşünüyorsun?

3. SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA METNİ

Zamanlardan eski zamanlarda, büyük bir ormanda bir çam ağacı varmış. Hani şu yaprakları diken diken olan ama güzel kokan çamdan. Yalnız bu çam ağacı halinden hiç memnun değilmiş. "Öteki ağaçların ne güzel kocaman kocaman yaprakları var. Benimkiler ise diken diken, kuşlar bile konmaya korkar." diyormuş. Öteki ağaçlardan bir ayrıcalığı olsa ormandaki ağaçlar ve hayvanlar beni fark etseler ne iyi olur." Masal bu ya Orman Perisi ağacın isteğini duymuş. Gelmiş sormuş, "Söyle bakalım nasıl yapraklar istersin?" demiş. Çam ağacı da, "Ah! Söyle pırl pırl parlansın, cam gibi parlak olsun. Uzaklardan görülsün." demiş. Peri değneğini oynatmış ve bizim çam baştan aşağı kristal yapraklarla donanmış. Isıl ısılmış bir anda. Çevredekiler hayran kalmışlar. Ağacın keyfine diyecek yokmuş, ama uzun sürmemiş bu keyif. Bir gece fırtına çıkmış. Rüzgarın şiddeti ile birbirine çarpan yaprakların hepsi kırılmış. Tabii o yılı öyle yapraksız geçirmiş ağaç. Entesi yıl peri yine gelmiş. Olanları görünce bu kez gümüşten yapraklar vermiş ağaca. Ağaç gene pırl pırl olmuş. Her-kes ona imreniyormuş. Ama gümüşten yaprağı olduğunu duyan gelmiş bir yaprak koparmış. Kısa zamanda ağaç gene çıplak kalmış. Üçüncü gelişinde ağaç, Periye, "Ne olsun yapraklarım gerçek yaprağa benzesin ama güzel koksun." demiş. Peri de bin koku vermiş çama, ormanın taa öteki ucundan duyulmuş. Keçiler, kuşlar hepsi almış kokuyu. Gelip yemişler bu güzel kokulu yaprakları. Gene yapraksız geçirmiş koca kışı bizim çam ağacı. Ağaç sonunda gösteriştense vazgeçmiş. Periye son kez yalvarmış. Eski yapraklarını istemiş. "Diken diken olsunlar ama üstümde dursunlar." demiş. Peri de sihirli değneğini sallamış ve eski yapraklarını vermiş. "Yaprakların hep üstünde kalacak." demiş Peri. O gün bugün de çamlar yapraklarını dökmeyen kışı geçirirler.

Soruları parçaya göre yanıtlayınız.

1. Çam ağacı, halinden neden memnun değilmiş ?

2. Çam ağacı, Periden neler istemiş ?

Ek 1'in devamı

3. Sen perinin yerinde olsan çam ağacının her dediğini yapan mıydın?
Ona ne gibi öğütler verirdin?

4. Yukarıdaki masalın ana duygusu (ana fikri) nedir ?

5. Yukarıdaki masal için sizce uygun başlık ne olabilir?

4. SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA METNİ

YAŞLI KIZILDERİLİ

Yaşlı Kızılderili reisi, kulübesinin önünde tonunuyla oturmuş, az ötede birbiriyle boğuşup duran iki köpeği izliyordu. Köpeklenden biri beyaz, biri siyahtı ve 12 yaşındaki çocuk kendini bildi bileli o köpekler dedesinin kulübesinin önünde boğuşup duruyorlardı. Dedesinin sürekli göz önünde tuttuğu, yanından ayırmadığı iki iri köpekti bunlar. Çocuk, kulübeyi korumak için biri yeterli görünürken niye ötekini de olduğunu, hem niye renklerinin illa da siyah ve beyaz olduğunu anlamak istiyordu artık. O merakla sordu dedesine. Yaşlı reis, bilgece bir gülümsemeyle tonununun sırtını sıvazladı.

"Onlar," dedi, "benim için iki simgedir evlat."

"Neyin simgesi?" diye sordu çocuk.

"İyilik ile kötülüğün simgesi. Aynen şu gördüğün köpekler gibi, iyilik ve kötülük, içimizde sürekli mücadele eden durur. Onları seyrettikçe ben hep bunu düşünürüm. Onun için yanımda tutarım onları."

Çocuk, sözün burasında, mücadele varsa, kazananı da olmalı diye düşündü ve her çocuk gibi, bitmeyen sorularına bir yenisini ekledi:

"Peki, sence hangisi kazanır bu mücadeleyi?"

Bilge reis, derin bir gülümsemeyle baktı tonununa:

"Hangisi mi evlat? Ben hangisini daha iyi beslersem o kazanır..."

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplandırınız.

1. Yaşlı reis köpekleri neden yanında bulunduruyor?

2. İki köpek yaşlı reis için neyi simgeliyor ?

Ek 1'in devamı

3. Sence iyilik ve kötülük neden siyah ve beyaza benzetilmisti?

4. Sizce “ Ben hangisini daha iyi beslersem o kazanir.” sözünde anlatılmak istenen nedir?

5. Metnin ana düşüncesini bir cümle ile yazınız.

Ek 2. Görüşme Soruları

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Eğitim Düzeyiniz

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

3. Meslekte kaçınıcı yılınıızı çalışıyorsunuz?

4. Kaç kez 1. sınıfları okuttunuz?

5. Şuan hangi sınıfı okutuyorsunuz?

1. sınıf 2. sınıf 3. sınıf 4. sınıf

6. Kaç öğrenciniz var?

7. Mesleki tecrübelerinize dayanarak öğrencilerinizde karşılaştığınız okuma ve anlama güçlükleri nelerdir?(Örneğin; atlayıp geçmeler, eklemeler, çıkarmalar, tekrarlar vb.)

8. Sizce bu okuma ve anlama güçlüklerinin nedenleri nelerdir?

9. Okuma ve anlama problemlerinin (güçlüklerinin) çocukları nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

10. Karşılaştığınız okuma ve anlama güçlüklerini engellemek için öğretimde ne tür etkinlikler/ uygulamalar yapıyorsunuz?

11. Bu uygulamalarınız ne kadar etkili oluyor?

12. Okuma ve anlama güçlükleri ile başa çıkmada kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?

13. Öğrencilerin okuma ve anlama güçlüklerini giderme konusunda size nasıl yardımcı olunmasını istersiniz?

14. Öğrencilerin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi için neler önerirsiniz?

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Yeşim KARAARSLAN, 28.09.1988 yılında Tokat'ta doğdu. Eğitimi: ilköğretim 5. sınıfa kadar Tokat Namık Kemal İlköğretim Okulu'nda, 6, 7 ve 8. sınıfı Tokat Plevne İlköğretim Okulu'nda okudu. Tokat Gaziosmanpaşa Lisesi'nden 2004 yılında mezun oldu. 2005 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programını kazandı. 2009 yılında Muş'un Bulanık ilçesine kadrolu sınıf öğretmeni olarak atandı. 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programına başladı. Ardından 2011 yılında eğitim özürlü tayinleri kapsamında Trabzon'un Merkez ilçesi Ali Kemal AKTÜRK İlköğretim Okulu'na atandı. Şu anda Tokat ili Niksar ilçesi Yazıcık Ortaokulu'nda görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Ayvaz Mahallesi Şifa Konutları A Blok No: 21. Niksar/TOKAT

E-Posta : yeşim_karaarslan@hotmail.com

Tel : 05070470535