



**OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE
AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN ETKİSİ**

Betül EGE

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Dr. Öğretim Üyesi Hülya KODAN

2019

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül EGE

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi HÜLYA KODAN

Bayburt
Ağustos, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğretim Üyesi Hülya KODAN danışmanlığında, 162104001 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Betül EGE tarafından hazırlanan “Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi” konulu bu çalışma 26/08/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ali YILDIZ

İmza:

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Mete Yusuf USTABULUT

İmza:

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Hülya KODAN

İmza:

Bu tezin Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

27 / 08 / 2019

Doc. Dr. Fatih GÜRBÜZ

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi” başlıklı çalışmanın bilimsel etik ilkelerine uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

.../.../2019

İmza

Betül EGE



TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve sonuçlanmasında birçok kurum, kuruluş ve kişilerin desteği olmuştur. Araştırmanın her aşamasında aydın görüşleriyle, ilgisiyle ve sabrıyla bana destek olan çok kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Hülya KODAN'a sonsuz teşekkür ederim. Araştırmanın gerçekleştirildiği Erzurum İli İspir İlçesi Aşağı Özbağ- Gaziler İlkokulu Müdür V. Abdullah ARSLAN'a; araştırma süreci boyunca bilgi, görüş ve destekleriyle araştırmaya katkı sağlayan Sınıf Öğretmeni Burcu YILMAZ'a; Okul Psikolojik Danışmanı Gülben AYDIN'a; çalışma grubunda yer alan öğrencilere ve ailelerine teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans öğrenimim boyunca benim yanımda olan ve beni destekleyen sevgili öğrencilerime teşekkür ederim. Araştırma süreci boyunca manevi yönden desteklerini hissettiğim arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak da hayatım boyunca olduğu gibi araştırma süresince de desteklerini hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

BETÜL EGE

BAYBURT, 2019

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ OKUMA GÜÇLÜĞÜNÜN GİDERİLMESİNDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN ETKİSİ

Betül EGE

Ağustos 2019, 132 sayfa

Araştırmanın amacı, okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda okuma güçlüğü'nün giderilmesi için eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri bu araştırmada birlikte kullanılmıştır. Araştırma sürecinde şiir türü metinler ile uygulama yapılmıştır. Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeline uygun olacak şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ili İspir ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşayan 2. sınıfa devam eden 3 (üç) ve 3. sınıfa devam eden 2 (iki) öğrenci olmak üzere toplam 5 (beş) öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık sorunu olmaması ayrıca akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olması araştırma için ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için öğrencilere ön, ara ve son değerlendirme yapılmıştır. Katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede Yanlış Analiz Envanteri ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Ön değerlendirme verilerine göre 5 (beş) öğrencinin de akıcı okuma düzeylerinin % 90 ve altında; okuduğunu anlama düzeylerinin de %50 ve altında olduğu belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olduğu tespit edilmiştir. Uygulama 60 saat sürmüştür. Uygulamanın ilk yarısından sonra yani 30 saatlik bir uygulamadan sonra da ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirme verilerine göre katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde gelişim olmasına rağmen 4 (dört) öğrencinin akıcı okuma düzeylerinin *endişe düzeyinde*; 1 (bir) öğrencinin de akıcı okuma düzeyinin *öğretim düzeyinde* olduğu tespit edilmiştir. Ara değerlendirme verilerine göre katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olmasına rağmen okuduğunu anlama düzeylerinin hala *endişe düzeyinde olduğu* tespit edilmiştir. 60 saatlik uygulamanın ardından yapılan son değerlendirme verilerine göre ise 5 (beş) öğrencinin de akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin *öğretim düzeyine* yükseldiği tespit edilmiştir. Uygulamanın ön değerlendirme ve son değerlendirme verileri doğrultusunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediğini tespit etmek amacıyla SPSS Paket Programı'nda yer alan Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde uygulama ile katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir oranda gelişme olduğu ve bu gelişmenin de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini şiir türü metinler üzerinden uygulamanın okuma güçlüğü'nü giderdiğini, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, okuduğunu anlama, eko okuma, tekrarlı okuma, şiir

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EFFECT OF FLUENT READING STRATEGIES
ON ELIMINATION OF READING DIFFICULTIES

Betül EGE

Ağust 2019, 132 pages

The aim of the study is to examine the effects of fluent reading strategies on elimination of reading difficulties. For the purpose of the study, echo and repeated reading strategies were used together to eliminate reading difficulties and develop fluent reading and reading comprehension skills. During the research process, poetry texts were used. The research was conducted with the single- subject research method and multiple- subject survey level model. The participants consisted of a total of 5 (five) students, 3 (three) of them were at the third grade and 2 (two) of the students were attending second grade in an elementary school in İspir, Erzurum. The criteria of the study was that the students must not have any mental, visual and auditory health problems and their fluent reading and reading comprehension levels must be at the anxiety level. In order to determine fluent reading and reading comprehension levels of the students who have reading difficulties during the research process, preliminary, interm and final evaluations were applied. In order to determine fluent reading and reading comprehension levels of the students, False Analysis Inventory and reading comprehension questions were used. According to the evaluation findings, 5 (five) students had fluent reading levels of 90 % or below; and their reading comprehension levels were 50 % or below. In line with these findings, it was found that the students' fluent reading and reading comprehension levels were at the *anxiety level*. The application lasted 60 hours. Interm evaluation was performed after the first half of the study, i.e. after 30 hours of application. According to the results of the interm evaluation, although there was an improvement in the level of fluent reading and reading comprehension of the students, the fluent reading levels of 4 (four) students were at the anxiety level; 1 (one) student was found to be fluent in reading. Interm evaluation findings showed that reading comprehension levels were still at the *anxiety level*. According to the final evaluation findings after 60- hours of application, it was found that 5 (five) students reached to fluent reading and reading comprehension levels. Wilcoxon Signed- Ranks Test in the SPSS Package Program was used to determine whether there is a statistically significant difference between preliminary evaluation and final evaluation data. The results of the analysis showed that there was a significant improvement in the level of fluent reading and reading comprehension of the students and this development also showed a significant difference in statistical terms. The results of the research show that the application of echo and repeated reading strategies in poetry texts eliminates reading difficulties and have a positive effect on the fluent and reading comprehension skills.

Key Words: Fluent reading, reading comprehension, echo reading, repeated reading, poetry.

İÇİNDEKİLER

ETİK VE BİLDİRİM	
SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER	
DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE	
SİMGELER	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş	1
Problem Durumu.....	3
Problem Cümlesi.....	5
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Varsayımlar.....	7
Terimler ve Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve Alan Yazın Derlemesi	8
Okuma.....	8
Okumanın Prensipler.....	9
Okumanın Süreçleri ve Aşamaları.....	9
Okumanın Amaçları.....	10
Okumanın Önemi.....	12
Akıcı Okuma.....	13
Akıcı Okuma Stratejileri.....	15
Okuma Güçlüğü.....	18
Sesli ve Sessiz Okuma.....	21
Sesli Okuma.....	21

Sessiz Okuma.....	23
Okuma Hataları.....	25
İyi Okuyucular ve Zayıf Okuyucular.....	29
Okuduğunu Anlama.....	30
Metin.....	34
Hikaye Edici Metinler.....	35
Bilgilendirici Metinler.....	36
Şiir Türü Metinler.....	36
2018-2019 İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Şiir Türü Metinler.....	40
İlgili Araştırmalar.....	42
Yurt İçi Araştırmaları.....	42
Yurt Dışı Araştırmaları.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
Yöntem.....	48
Araştırmanın Modeli.....	48
Çalışma Grubu.....	49
Çalışma Grubunun Belirlenmesi.....	50
Çalışma Grubunun Özellikleri.....	51
Deneklerarası Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Uygulanması.....	52
Veri Toplama Araçları.....	53
Verilerin Analizi.....	55
Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	56
Uygulama Süreci.....	57
Araştırmacının Rolü.....	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	61
Bulgular ve Yorum.....	61
1.Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
3. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	96

Sonuç, Tartışma ve Öneriler	96
Sonuç ve Tartışma.....	96
1.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	96
2.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	98
3. ve 4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	99
Öneriler.....	104
Kaynakça	105
Ekler	114
Öz Geçmiş	132



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları.....	23
Tablo 2. İlkokul 1, 2, 3., ve 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Şiir Türü Metinler ...	40
Tablo 3. Sınıf Düzeylerine Göre Tercih Edilmesi Gereken Şiir Türleri.....	41
Tablo 4. Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Yüzdeleri.....	56
Tablo 5. Uygulamada Kullanılan Temalar.....	58
Tablo 6. Uygulama Öncesinde Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları.....	62
Tablo 7. Uygulama Öncesinde Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları.....	63
Tablo 8. Uygulama Öncesinde Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları.....	64
Tablo 9. Uygulama Öncesinde Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları.....	65
Tablo 10. Uygulama Öncesinde Öğrenci 5'in Yaptığı Okuma Hataları.....	66
Tablo 11. Uygulama Öncesinde Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Mevcut Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Değerlendirme Sonuçları.....	70
Tablo 12. Uygulama Sırasında Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları.....	71
Tablo 13. Uygulama Sırasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları.....	72
Tablo 14. Uygulama Sırasında Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları.....	73
Tablo 15. Uygulama Sırasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları.....	74
Tablo 16. Uygulama Sırasında Öğrenci 5'in Yaptığı Okuma Hataları.....	75
Tablo 17. Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Ara Değerlendirme Sonuçları.....	79
Tablo 18. Uygulama Sonrasında Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları.....	80
Tablo 19. Uygulama Sonrasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları.....	81
Tablo 20. Uygulama Sonrasında Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları.....	82
Tablo 21. Uygulama Sonrasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları.....	83
Tablo 22. Uygulama Sonrasında Öğrenci 5'in Yaptığı Okuma Hataları.....	84
Tablo 23. Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Son Değerlendirme Sonuçları.....	88
Tablo 24. Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Değerlendirme Sonuçları.....	89
Tablo 25. Uygulama Öncesi ve Sonrasında Kelime Tanıma Yüzdeleri Wilcoxon İşaretili- Sıralar Testi Sonucu.....	91

Tablo 26. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrasında Dakikada Okudukları Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi Sonucu</i>	92
Tablo 27. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrasında Hata Sayıları Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi Sonucu</i>	94
Tablo 28. <i>Uygulama Öncesi ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Düzeyleri Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi Sonucu</i>	95



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Akıcı Okuma Düzeyleri.....	67
Şekil 2. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	69
Şekil 3. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sırasında Akıcı Okuma Düzeyleri.....	76
Şekil 4. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sırasında Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	78
Şekil 5. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Akıcı Okuma Düzeyleri.....	85
Şekil 6. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	87
Şekil 7. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Kelime Tanıma Yüzdeleri.....	90
Şekil 8. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Dakikada Okudukları Kelime Sayıları.....	92
Şekil 9. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Hata Sayıları.....	93
Şekil 10. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	94

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviri
Ed.	: Editör
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
S.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
VB.	: Ve Benzerleri
VD.	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak giriş, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ile terim ve tanımlar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Giriş

Günümüz dünyasında bilimsel yöntemler ile elde edilen bilgiler ve teknolojik gelişmeler hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde. İnsan doğumundan ölümüne kadar geçen bu uzun süre içerisinde çevresi ile sosyal ve kültürel bir varlık olarak iletişim kurmaktadır. Bu iletişim ile insanın davranışlarında olumlu ya da olumsuz manada çeşitli değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişimin bir gereği olarak nitelikli insan kavramı da geçmişten farklı bir halde tanımlanmaktadır. Nitelikli insan denilince, üst düzey anlama ve düşünme becerilerine sahip, kendini değişen şart ve imkânlar bağlamında sürekli geliştirerek içerisinde bulunduğu koşullara uyum sağlayacak şekilde yenileyebilen, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşarak onu etkin bir biçimde kullanabilen ve başkalarına bağımlı olmayan insan akla gelmektedir. Söz konusu bu değişimin izlerini, asıl amacı çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirmek olan eğitim ve öğretim süreci içerisinde görmek mümkün olmaktadır. Değişimin eğitimdeki en önemli yansıması ise “hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenen bireyler” kavramlarının ortaya çıkması olmuştur (Uyar, 2015, s. 1).

Ertürk’e (1991) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla kasıtlı ve istendik bir şekilde değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel yöntemlerle elde edilen bilgilerin ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde gerçekleştiği bu çağda eğitim ve öğretim süreçleri de tüm dünyada sürekli değişim ve gelişim içerisinde. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi yeniden inşa etmeye dayalı beceriler, modern bir eğitimi gerekli kılmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda ise okur-yazarlık, basit cümleleri veya okuma ve yazmaya dair süreçleri salt manada okuyup yazabilmek değildir. Gelişmiş toplumlarca eğitim, okur-yazarlık düzeyi olarak, teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açısından yeterli görülmektedir. Dolayısıyla günümüz insanı okul, meslek ve günlük hayatında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmak mecburiyetindedir (Yılar, 2015, s. 53).

Temizkan ‘a (2007) göre toplum içinde yaşayan ve bu yönüyle de sosyal bir varlık olan insanın hem kendi yaşamını devam ettirebilmesi hem de toplumsal düzen içinde sosyal çevresiyle etkileşim halinde olabilmesi için iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir.

İnsanların çevresi ile iletişim kurması dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dil aracılığıyla insanlar arasında sağlıklı iletişim kurulmakta ve kültürel manada iletişim, etkileşim ve bilgi aktarımı olmaktadır. Aynı zamanda dil, insanların bilgiye ulaşarak bilgiyi değerlendirme, üretme ve doğru yorumlama becerilerine bağlı olarak bilgiyi öğrenmeleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle dilin anlama, düşünme, öğrenme ve üretme açısından eğitimin en önemli yapı taşı olduğu söylenebilir.

Eğitimin temeli dile dayanmaktadır. Dili etkili bir şekilde kullanabilen bir birey, duygu ve düşüncelerini münhal bir şekilde anlatabilir, ayrıca insanlarla doğru ve sağlıklı bir iletişim kurabilir, bilgi edinebilir ve böylelikle kendini yaşamın her alanında geliştirebilir. Dolayısıyla dil becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir.

Dil becerilerinde beklenen başarının elde edilebilmesi için en mühim yol okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yeterli düzeyde gelişmiş olmasıdır. Bireyin yaşamında okuma ve okuduğunu anlama becerileri önemli bir yere sahip olmaktadır. Birey dil ile duygu, düşünce, ilgi ve ihtiyaçlarını ifade edebilme; çevresiyle etkileşime girerek hem bulunduğu kültürü tanıma ve yeni nesillere aktarma hem de hızla değişen dünyadaki gelişmelere uyum sağlamayı öğrenebilmektedir.

Sever' e (2004) göre anadili öğretimi; öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların tamamı olarak belirtilmiştir. Anadili ile ilgili öğretim boyutundaki etkinlikler, sadece bir bilgi dersi olarak değil aynı zamanda beceri dersi olarak da ifade bulmaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarının da bu yönde eğitim kademelerine göre planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir.

Hayat boyu öğrenme aracı olan okuma; kişinin hayatının istikametini belirleyen en önemli etkenlerden biridir. İnsanlar sürekli öğrenme, bilgi edinme ve edindikleri bilgileri çoğaltma çabası içerisinde olmaktadır. Okuma, insanların bu çabalarının gerçekleşmesinde en önemli araçlardan biri olarak nitelendirilmektedir (Çiftçi, & Temizyürek, 2008, s. 110).

Tekin'e (2008) göre okumanın temelinde anlama eğilimi bulunmaktadır. Anlamayı göz ardı ederek yapılan okuma, yalnızca seslendirme olarak ifade edilebilir. Okuduğunu anlama ile var olan bilgiler ve yeni bilgiler zihinsel süreçlerden geçerek şekillenmektedir. İlkokul düzeyi, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanması ve bu becerilerin gelişmesi için temel eğitim dönemi olmaktadır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ilköğretim düzeyinde hedeflenen şekilde kazanması gerekmektedir. Eğer öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini bu süreçte kazanamazsa yaşamının ilerleyen dönemlerinde sorunlar yaşayabilmektedirler.

Okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve okuma becerilerinde yaşanan sorunların giderilmesi için birçok bilimsel çalışma (Rasinski, Padak,

Liner, ve Sturtevant (1994); Çakır ve Demir (2006); Egmon (2008); Yılmaz (2008); Ellis (2009); Sidekli (2010); Bass (2012); Baştuğ ve Akyol (2012); Uzunkol (2013); Çakır (2014); Kodan (2015); Uyar (2015); Sezgin ve Akyol (2015); Çankal (2018); Kuruoğlu ve Şen (2018) yapılmıştır. Yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde okuma becerilerinde yaşanan sorunların giderilmesi amacıyla birçok akıcı okuma stratejisi ve metin türü kullanıldığı görülmektedir.

Güneş'e (2016) göre metin, bilgi duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılar olarak tanımlanmaktadır. Anadili öğretiminde metinlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Anadili öğretimi kapsamında yer alan okuma becerileri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde Dağ (2010); Yüksel (2010); Duran ve Sezgin (2012); Kaman (2012); Uzunkol (2013); Çakır (2014) incelendiğinde genellikle hikaye edici ve bilgilendirici metinler veya hikaye kitapları üzerinden uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Bu tez çalışmasında ise okuma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin, okuma ile ilgili sorunlarını gidermek ve okuma becerilerini geliştirmek amacıyla şiir türü metinler kullanılmıştır.

Akyol'a (2019) göre şiir, duygularla seslerin dizelerde bir araya geldiği etkileyici metinlerdir. Şirin'e (2000) göre şiirler çocukta kişisel, zihinsel ve dilsel gelişimi sağlamaktadır. Öğrenciler şiir okuyarak temel dil becerilerini geliştirmektedirler.

Bu tez çalışmasında literatüre farklı bir bakış açısı getireceği düşünüldüğü için eko (yankılayıcı) ve tekrarlı akıcı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanmasının öğrencilerin okuma ile ilgili sorunlarının giderilmesindeki ve okuma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi araştırılmıştır.

Problem Durumu

Yüzyıllar boyunca gelişen bilim ve teknoloji sayesinde insanoğlu iletişim kurmak için pek çok araç kullanmıştır. Kullanılan bu iletişim araçlarının en etkilişi şüphesiz ki dildir. Dil duyguların, düşüncelerin ve isteklerin açık bir şekilde ifade edilmesini sağlayan işaretler sistemidir (Demirel, 2005, s. 6). Tanımdan hareketle dil, geçmişten günümüze kadar var olan duygu, düşünce ve yaşantıları aktaran önemli bir araçtır. Dil aracılığıyla insanlar ve toplumlar arası etkileşim devam etmektedir.

İnsan, duygu ve düşüncelerini en doğru şekliyle ana dili ile anlatabilir. Ana dili ise bireyin yaşadığı ortamdan etkilenmektedir (Demirel, 2005, s. 6). Anadili edinimi, bireyin dünyaya geldikten sonra kendiliğinden kazanılan bir beceri olmaktadır. Anadili edinimi, ailede başlamaktadır ve sosyal çevre de bu becerinin geliştirilmesinde aktif rol oynamaktadır. Anadili öğretimi ise, bilgi ve becerinin yeri ve zamanı geldikçe en uygun yöntemlerle ve en doğru ortamda bireylere kazandırılmasıdır (Demir, & Yapıcı, 2007, s. 180). Bu nedenle de anadili

öğretimi kapsamında yer alan okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde önemle ve hassasiyetle durulması gerekmektedir.

İlkokul düzeyindeki çocukların okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, yorumlayan, eleştiren, var olan bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiler arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara erişen okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (Güneş, 2016, s. 128). Bulduğumuz çağda okumanın en önemli konusu okunan metinden anlam kurma yani anlamı yapılandırma olmaktadır (Akyol, 2008, s. 29).

Okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrenciler, bilimsel çalışmalara ve teknolojik gelişmelere daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Öğrencilerin hızla değişen dünya düzenine ayak uydurabilmesi, günlük hayatını devam ettirebilmesi aynı zamanda da akademik hayatında başarı sağlayabilmesi için okuma becerilerini kazanması gerekmektedir. Kısacası okuma ve okuduğunu anlama süreklilik gerektiren bir beceri olmaktadır.

MEB' e (2015) göre, PISA' da okuduğunu anlama becerileri test edilmiştir. Türkiye'nin de katılmış olduğu 2003-2006-2009-2012 ve 2015 senelerinde diğer milletlerin okuduğunu anlama puanları olumlu yönde gelişme gösterirken Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları diğer milletlere kıyasla oldukça düşük olmaktadır. Bu durum göstermektedir ki okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim durumu, yalnızca bireyin akademik başarısını değil aynı zamanda bir ülkenin uluslararası alandaki başarısını da etkilemektedir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri bireylerin hayatında önemli bir yere sahiptir. İlkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılması amaçlanan okuma ve okuduğunu anlama becerilerini her öğrenci aynı zamanda veya aynı düzeyde kazanamayabilir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde bazı öğrenciler kendi sınıf seviyesindeki öğrencilere göre sorun yaşamaktadırlar. Özsoy'a (1984) göre öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları sorun okuma güçlüğü kavramı adı altında, öğrencinin okuma becerilerinden herhangi birisini kazanamamış olmasından dolayı öğrencinin okuma esnasında yaşadığı güçlük veya herhangi bir metnin okunmasında kelime ve deyimlerin anlamını algılamak, cümle yapısını çözümlmek açısından yaşanan güçlük olarak tanımlanmaktadır. Bu tez çalışmasında da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanmasının etkisini görmek amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin etkisi nedir?

Alt problemler.

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sırasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul 2. ve 3. sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde durulmuştur. Katılımcıların mevcut okuma düzeyleri kelime tanıma yüzdesi, dakikada okudukları kelime sayıları ve okuma esnasında yaptıkları hata sayıları şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların mevcut okuduğunu anlama düzeyleri de okuduğunu anlama soruları ile belirlenmiştir. Katılımcıların okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olduğu ve okuma güçlüğü yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada da akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanmasının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilimsel yöntemlerle elde edilen bilgiler ve teknolojik gelişmeler sürekli olarak değişmekte ve yenilenmektedir. Bireyler ise bu bilimsel bilgiler ve teknolojik gelişmeler ışığında değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Sürekli ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar ve bu çalışmalar sonucu yaşanan teknolojik gelişmeler ile bilgiler çoğalmakta ve sürekli olarak yenilenmektedir.

Dil, insanların birbirleriyle ve çevresiyle iletişimi sağlayan önemli bir iletişim aracı olmaktadır. Bireyler duygu, düşüncelerini, isteklerini ve sahip oldukları kültürel değerleri dil aracılığıyla kuşaktan kuşağa iletmektedirler. Bu nedenle anadilinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir.

Anadili edinimi, bireyin dünyaya gelmesi ile ortaya çıkan bir süreç olarak ifade edilebilir. Birey, henüz bebekken ailesi ve sosyal çevresinden gelen uyarıları algılar ve bu uyarılara karşı tepkiler vererek anadili edinim sürecini başlatmaktadır. Aile ve sosyal çevrenin etkisiyle şekillenmeye başlayan anadili edinimi, bireyin ilkokul birinci sınıfa başlaması ile de okullar tarafından daha planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Türkçe öğretim programı aracılığıyla anadili öğretimi kapsamında ilkokul birinci sınıfta öğrencilere okuma- yazma öğretimi yapılmaktadır. Öğrenciler bu süreçte okuma eyleminin ilk deneyimlerini yaşamaktadırlar. Okuma becerisi harfi tanıma ve seslendirme gibi fiziksel süreçler ile başlayan ve okunan metnin algılanması ve yeniden yapılandırılmasıyla da zihinsel süreçleri içeren bir beceri olmaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri öğretim süreci birçok etkeni içinde barındırmaktadır. Ne yazık ki her birey okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde aynı şekilde başarı gösterememektedir. Bireysel farklılıklardan kaynaklanan sebeplerden dolayı bazı öğrenciler ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma etkinliklerindeki sorunlarını en aza indirgeyerek başarı sağlayabilirken bazı öğrenciler ise okuma etkinliklerinden beklenen başarıyı aynı oranda gösterememektedirler (Ayrıntılı bilgi için bkz. Akyol, 2012, s. 42). Bu nedenle bazı öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşamaktadırlar. Bu tezde de ilkokul 2. ve 3. sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde okuma güçlüğü üzerine birçok akademik çalışmanın (Çaycı ve Demir (2006); Yılmaz (2008); Ellis (2009); Dağ (2010); Bass (2012); Baştuğ ve Akyol (2012); Uzunkol (2013); Çakır (2014); Overstreet (2014); Kodan (2015); Uyar (2015); Sezgin ve Akyol (2015); Faulhaber (2016); Çankal (2018); Kuruoğlu ve Şen (2018) yapıldığı görülmektedir. Bu akademik çalışmalar incelendiğinde okuma güçlüğü giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin hikaye edici ve bilgilendirici metinler veya hikaye kitapları üzerinden uygulandığı görülmektedir. Literatüre olumlu bir katkı yapacağı düşünüldüğü için bu tez çalışmasında da akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri şiir türü metinler üzerinden uygulanmıştır.

Okuma güçlüğü gidermede materyal olarak kullanılacak olan şiir türü metinler, çocukların kelimelerle oynayabildiği, pek çok fikri en kısa yazılımla aktardığı metinlerdir (Akyol, 2019, s. 139). Çocukların ritme olan ilgileri gibi şiire duydukları ilgi de çok küçük yaşlarda başlamaktadır (Yılar, 2015, s. 66). Uyaklı ve kafiyeli söylenişleri ile dikkat çeken şiir türü metinler çocukların hayal dünyasına hitap eden ve onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren türden metinlerdir (Yılar, 2015, s. 67). Uyaklı ve kafiyeli söylenişleriyle dikkat çeken şiir türü metinlerin öğrencilerde okuma güçlüğü gidererek akıcı okuma becerilerini olumlu yönde geliştireceği öngörülmektedir. Bu nedenle de bu tez çalışmasında akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri birlikte şiir türü metinler üzerinden

uygulanmıştır. Bu uygulama ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderileceği, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin kullanımına yönelik öğretmenlere ve ailelere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında bahar döneminde Erzurum ili İspir ilçesinde düşük sosyo-ekonomik seviyedeki bir devlet ilkokulunda öğretim gören 5 öğrenci ile,
2. Araştırma bulguları, öğrencilere uygulanan ölçme araçları ile elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

1. Öğrencilerin ölçme araçlarının uygulanması süreçlerinde yaklaşık olarak aynı seviyede güdülenecekleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin bütün öğrencileri aynı değerde etkileyeceği varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Araştırma probleminin daha iyi anlaşılması, anlatımda birlik ve bütünlük sağlanması aynı zamanda konuya açıklık kazandırması bakımından çalışmada kullanılan olan temel kavramların araştırma konusuna uygun olan anlamalarına burada yer verilmiştir.

Okuma: “Ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir.” (Güneş, 2016, s. 128).

Akıcı okuma: “ Akıcı okuma; noktalama, vurgu ve tonlamalarla dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat ederek, konuşurcasına yapılan okumaya denir.” (Akyol, 2012, s. 4).

Okuduğunu anlama: “Okuduğunu anlama, bir metnin anlamını bulma, onun üzerinden düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.” (Güneş, 2000, s. 60).

Şiir: “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına olan edebi anlatım biçimi, manzuma, nazım, koşuk.”(TDK, 2011, s. 2224).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve Alan Yazın Derlemesi

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye ve alan yazın derlemesine yer verilmiştir.

Okuma

Literatür tarandığında okuma kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar ve açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Eski dönemlerde okuma kavramı ile ilgili olarak yüksek sesle okuma ve okunan metinde ifade edilen bilgileri belirtme durumu akla gelmekteydi. Günümüzde ise okuma kavramı sadece yazıyı veya işaretleri görmenin ve seslendirmenin yanı sıra zihinsel becerileri de içine alan bir öğrenme alanı olarak ifade bulmaktadır (Güneş, 2016, s. 127). Okuma; var olan bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime bağlı olarak, uygun bir strateji ve çaba ile uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2012, s. 1). Okuma, okunan metindeki harfi görme, tanıma ve seslendirme gibi fiziksel süreçler ile başlayıp ardından da ön bilgiler ile yeni bilgilerin zihinsel süreçlerden geçerek yeniden anlamlandırılmasıyla sonuçlanan bir eylem olarak tanımlanabilir. Kantemir'e (1997) göre ise okuma; ses organları ve göz aracılığıyla algılanan metinlerin zihinde yeniden yorumlanması ve anlamlandırılması olarak ifade edilmektedir. Aytas'a (2005) göre, öğrendiğimiz bilgilerin %1'ini tadararak, %3,5'ini koklayarak, % 5'ini dokunarak, %11'ini işiterek ve %83'ünü de görerek edinmekteyiz. Okumanın görme ve duyma eylemleri ile bağlantısı düşünüldüğünde öğrenmelerin büyük bir kısmının okuma temelli gerçekleştiği söylenebilir. Özdemir'e (1993) göre ise okuma; kelimelerin duyu organları ile algıladıktan sonra bu kelimelerin anlamlandırıldığı ve zihnin aktif olduğu bir süreç olarak belirtmiştir. Okuma sadece seslendirmenin yapıldığı aynı zamanda metnin veya kelimelerin yeniden yorumlandığı ve değerlendirildiği bir süreç olmaktadır.

Demirel'e (1999) göre ise okuma; bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte etkin bir şekilde kullanılması ile yazılı metinlerden anlam kurma olarak ifade bulmaktadır. Göğüş'e (1978) göre okuma; bir yazıda yer alan sesleri, kelimeleri algılamak ve anlamalarını kavramak olarak ifade edilmektedir. Okuma eylemi görme, algılama, seslendirme, anlama aynı zamanda zihinsel yapılandırma işlevlerinin olduğu kompleks bir süreç olmaktadır (Kodan, 2015, s. 1). Okuma, 1956 senesinde UNESCO Uluslar Arası Okuma Araştırmaları Toplantısı'nda işlevsel okur-yazarlık ifadesiyle, bireyin bilgi ve becerileri sahip olmasına olanak tanıyan okur-yazarlık olarak yer bulmaktadır (Devrimci, 1993, s. 6-7). Türkçe Sözlük'e (2011) göre okuma,

bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakarak yapılan seslendirme ve yorumlama işlemidir.

Okuma ile ilgili yapılan tanımlardan hareketle; okuma becerisi yazılı veya basılı işaretlerin, simgelerin veya metinlerin duyu organları yoluyla algılanarak seslendirme işlemi içeren fiziksel süreçler ile başlayan ardından da bireyin var olan bilgileri ile yeni bilgilerinin zihinsel süreçlerden geçerek etkileşim kurmasıyla gerçekleşen bir eylem olarak ifade edilebilir. Okuma eyleminin öğrenme üzerinde kurulu bir beceri olduğu söylenebilir. Birey, okuma ile var olan bilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirerek yeniden anlamlandırma yapmaktadır.

Okumanın Prensipleri

Okumanın anlamlı olması için araştırmalara dayalı olarak bazı temel prensipler ortaya konmuştur. Akyol'a (2012) göre okumanın prensipleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1.Okuma Anlam Kurma Sürecidir.*
- 2.Okuma Akıcı Olmalıdır.*
- 3.Okuma Stratejik Olmalıdır.*
- 4.Kişi Okumaya Güdülenmelidir.*
- 5. Okuma Hayat Boyu Süremelidir.*

Okumanın prensiplerine baktığımızda, okuma var olan bilgilerle ve yeni bilgilerin bütünleştirildiği bir anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir. Okumanın akıcı olabilmesi için öncelikle doğru kelime tanıma ve ayırt etmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Zayıf okuyucular zamanlarının büyük bir bölümünü metinde yer alan kelimeleri tanımaya ve ayırt etmeye harcadıkları için okuma sürecinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca okuma yaparken amaca uygun bir şekilde okuma yapılmalıdır. Okumanın amacına uygun da bir strateji belirlenmesi gerekli görülmektedir. Okumayı sevmek ve istemek de okumanın nitelikli olabilmesi için önemli olmaktadır. Öğrenci okumaya istek duymalı yani güdülenmelidir. Bu noktada ise aileler ve öğretmenler öğrencilere okumayı sevdirecek, öğrencilerde okuma isteği uyandıracak etkinlikler yapmalıdırlar. Okuma sadece okulda olmamalıdır. Evde, sokakta, işyerinde, otobüste kısacası hayatın her alanında ve döneminde okuma yapılmalıdır.

Okumanın Süreçleri ve Aşamaları

Okuma eyleminin bazı süreçleri ve aşamaları bulunmaktadır. Sever (2004), okuma becerisinin gerçekleşmesini belirtirken şu süreçlere değinir:

- Okuma çabuk ve otomatik bir süreçtir.
- Okuma etkileşim gerektiren bir süreçtir.

- Okuma esnek ve stratejik bir süreçtir.
- Okuma amaca güdülenmiş bir süreçtir.
- Okuma dile yönelik bir süreçtir.
- Okuma dikkatli bir algı oluşturma sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okumanın fiziksel ve zihinsel birtakım aşamaları vardır. Okuma becerisinin gerçekleşmesi için bu aşamaların olması gerekmektedir. Kayalan'a (2002) göre okumanın aşamaları şöyle sıralanmaktadır:

1. *Tanıma*: Okur, okumaya öncelikler sesleri tanıyarak başlamaktadır
2. *Sindirme*: Fiziksel etkiyle ışık ışınları kelimelerin üzerine geldiğinde, göz bu kelimeleri alır, sinirler ile beyne aktarır.
3. *Geçişli bütünleştirme*: Kelimelerin birbirleriyle olan alakasını algılayıp mana elde etmektir.
4. *Saklama ve koruma*: Öğrenilen bilgilerin saklanması ve tekrarlama yöntemiyle kalıcılığının sağlanmasını içermektedir.
5. *Anımsama*: Öğrenilmiş olan bilgileri hatırlama işi olarak ifade edilmektedir.
6. *İletişim*: Öğrenilmiş olan bilgilerin birbirleriyle aktif bir şekilde kullanılmasını belirtmektedir.

Okumanın Amaçları

Ülkelerin belirlediği eğitim- öğretim programlarının başında kendi vatandaşlarına kendi resmi dillerini öğretmek, okuma- yazma becerisini kazandırmak gelmektedir. Bu amaçla da örgün ve yaygın eğitim adı altında ülke vatandaşlarına belli bir plan ve program doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi yapılmaktadır. Ülkemizde de bu konuda hazırlanmış öğretim programları bulunmaktadır. Cumhuriyet döneminden bugüne kadar harf, ses, sözcük, karma, çözümlenme ve cümle yöntemleri okuma- yazma öğretimi sürecinde uygulanmıştır. 1936 Programı'ndan 2005-2006 yılında hazırlanan eğitim- öğretim programına kadar İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda çözümlenme yöntemine dayalı bir okuma- yazma öğretim süreci olmuştur. Uzun yıllar devam eden bu uygulamadan sonra 2004-2005 eğitim- öğretim dönemi İlköğretim Türkçe Programı'nda "ses temelli cümle yöntemi" uygulanmaya başlanmıştır.

Bilimsel yöntemlerle elde edilen bilgiler ve teknolojik gelişmeler ışığında, eğitim programlarının da bu değişim ve gelişmelere uygun olarak tasarlanması ve güncellenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda 2018-2019 eğitim- öğretim yılı Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) öğretim programında güncellemeye gidilmiştir.

MEB'e (2018) göre 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına dikkat ederek bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği / izlediğinden hareketleri söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarının sağlanması,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmıştır.

MEB'e (2018) göre 2018-2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bir güncelleme yapıldıktan sonra okuma- yazma öğretiminin başlangıcı olan ilkökul 1. sınıf "okumaya hazırlık" ile ilgili kazanımlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.
- Harfi tanır ve seslendirir.
- Hece ve kelimeleri okur.
- Basit ve kısa cümleleri okur.
- Kısa metinleri okur.

İlkokul 1. sınıf "Okumaya hazırlık" süreci ile ilgili kazanımlar dışında (1-4.sınıflar) okuma öğretim süreci "akıcı okuma" şeklinde ifade edilmiştir. MEB'e (2018) göre akıcı okuma ile ilgili ilkökul (1-4.sınıflara) ait kazanımları şu şekilde ifade bulmuştur:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Şiir okur.
- Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

Okumanın amaçları, okullarda Türkçe dersi kapsamında hazırlanan eğitim- öğretim programları aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda MEB'de (2018) yer alan kazanımlar doğrultusunda okuma, nitelikli bir okuma –yazma öğretim süreci ile ilkökul 1. sınıftan itibaren başlamakta ve ilerleyen sınıf seviyelerinde de akıcı okuma

becerileri ile devam etmektedir. Bu süreçte öğrencilere okuma ile ilgili olarak okumanın alt becerileri öğretilmektedir. Okuma ile ilgili programların hazırlanması ve her sınıf seviyesinde yer alması okuma eyleminin üzerinde önemle durulması gereken ve süreklilik gerektiren bir beceri olduğunu göstermektedir.

Okumanın Önemi

Okuma; insanın hayatının her alanında ve her döneminde ihtiyaç duyduğu etkili bir öğrenme ve anlama aracı olmaktadır. Okuma, bireyin hayatını kolaylaştıran, bilgi edinmesine ve bilişsel gelişimine katkı sağlayan, geçmişini anlamasına ve geleceğini inşa etmesine yardımcı olan, bireye anlama, çözümlenme, yorumlama, analitik düşünme, eleştirel düşünme, değerlendirme becerisi kazandıran, kişiliğin oluşmasında etkin rol oynayan bir öğrenme becerisidir (Dursun, 2018, s. 28)

Bilimsel çalışmaların ve teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşandığı günümüz dünyasında bireyin üretilen yeni bilgileri algılaması, kullanması ve yeniden üretmesi için okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Okuma becerisinin gelişmesi bireyin hayata ve toplumsal gelişmelere uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama ile öğrenilen yeni bilgiler günlük hayatta kullanılmaktadır. Evde, sokakta, alışveriş yaparken, trafikte, günlük gazete okurken, televizyon izlerken, telefonda birini ararken kısacası günlük hayatımızın devamı için okuma becerisi önemli olmaktadır.

Sağırılı'ya (2016) göre hayat ve uygarlık okuma başarısı üzerine kurulmaktadır. Okuma becerisi hem bireysel hem de toplumsal açıdan bireye tesir eden ve bireyin yaşam boyu devam ettirmesi gereken mühim bir işittir. Okuma aracılığı ile toplumların kültürleri yüzyıllar boyunca aktararak bu günlere ulaşmıştır. Geçmişten günümüze toplumların yaşayışları, inançları, gelenek ve görenekleri, yaşanmış savaşlar, elde edilen başarılar gerek yazılı gerekse de yazılı olmayan metinlerle aktararak günümüze kadar gelmiştir. Okuma becerisi ile toplumların kültürleri gelecek nesillere hem aktarılmakta hem de günümüz yaşantısına ışık tutmaktadır.

IEA “ Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kuruluşu “ PIRLS “ Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi “ kapsamında yapılan bir araştırmada 35 ülkeden katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair buldukları seviye belirlenmek istenmiştir. Türkiye'den ise 62 il ve 154 okuldan toplam 5390 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya göre Türk öğrencilerinin okuma becerileri diğer ülkelerdeki öğrencilere oranla ortalamanın altında kalmıştır (Akt. Aytaş, 2005, s. 2). Bu durum göstermektedir ki ülkemiz öğrencileri uluslararası platformlarda diğer ülkelerdeki öğrencilerden okuma becerilerinde geride kalmaktadır. Okuma becerisi üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir öğrenme

alanıdır. Bu alandaki yetersizliklerin giderilmesi ülkelerin uluslararası platformlardaki başarısını da etkileyecektir.

Okuma, hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Okuma, öğrenilmesi ve hayat boyu devam ettirilmesi gereken bir beceridir. Bireylerin günlük hayata uyum sağlaması, yaşamını devam ettirebilmesi, yaşadığı toplumu kalkındırması için okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Okuma becerisi gelişmiş toplumlar uluslararası alanlarda da başarılı olmaktadır. Bu nedenle okuma becerilerine ve bu becerilerin geliştirilmesine gereken önem verilmelidir.

Akıcı Okuma

Akıcı okuma veya okuma da akıcılık kavramı okuma becerisinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Akıcı okuma ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Akıcı okuma noktalama, vurgu ve tonlamalarla dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime tekrarı yapmadan, heceleme ve duraklama olmadan, anlam birimlerine dikkat edilerek, konuşur gibi gerçekleşen okumadır (Akyol, 2012, s. 4). Akıcı okuma, her bir kelimenin hızlı biçimde tanınması, sözel olarak ifade edilmesi ve okunan cümlelerin anlaşılmasını içermektedir. Aynı zamanda hızlı okuma yaparken noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasıdır (Bender, 2008, s. 192). Akıcı okuma kelimeleri hızlı bir şekilde tanıma ve seslendirme, anlama ve prozodiye dikkat ederek okuma olarak adlandırılabilir.

Akıcı okuma; doğru kelime tanıma ve ayırt etme, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama kavramlarını içeren bir beceridir. Akıcı okuma da doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisi kelimeyi doğru seslendirme ile tamamlanan bir beceridir. Baştuğ'a (2012) göre akıcı okuma kavramı hem okumanın kelime tanıma ve seslendirme yönüyle hem de anlam inşa etme yönüyle ilişkili olmaktadır. Doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisi kelimenin anlamının da doğru olarak algılanmasını ve zihinsel süreçlerden geçerek doğru bir şekilde anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Okumanın akıcı olması; ifade, netlik, doğru ve hızlı okumayı içeren bir beceri olmaktadır (Kodan, 2015, s. 22). Kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme, doğru bir şekilde seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. Bu nedenle kelimeyi ayırt edebilmek için ilk olarak kelimeyi doğru tanımak ve seslendirmek gerekmektedir (Akyol, 2008, s. 198). Kelimeyi doğru okumak akıcı okuma için gerekli bir beceridir. Ayrıca aynı kelimeleri sürekli olarak tekrar etmek de doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisini dolayısıyla akıcı okumayı geliştirmektedir (Rasinski, Rupley, Palue, & Nichols, 2016, s. 166).

Akıcı okuma kavramı kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme becerisinin yanı sıra uygun hız da okumayı da içeren bir beceridir. Bir kelimeyi uygun hızda okuma, okuma hızı kavramı ile ifade edilmektedir. Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okumanın süresi olarak tanımlanabilir. Okuma hızı, kelimeyi görüp onu doğru bir şekilde tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz

olarak okuyuncaya kadar geçen süre olmaktadır (Baştuğ, & Akyol, 2012, s. 398). Okuma hızı, öğrencinin bir dakikada doğru olarak okuduğu kelime sayısıdır. Okuma hızı, öğrencinin kelimeleri tanıma süresine bağlı olarak değişmektedir (Güneş, 2016, s. 151). Rasinski vd.'e (2016) göre akıcı okuma ile okuma hızının birbirlerinin destekleyen becerilerdir. Okuma hızı, okuyucunun kelime bilgisinden, okunan metinden, yazılı ve sözel dilin anlamlandırılmasından etkilenen bir beceridir (Akyol, 2019, s. 83). Okumanın belli bir süre içerisinde doğru bir şekilde gerçekleşmesi okuma hızı olarak ifade edilebilir. Okuma hızı, doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisi ile paralel bir kavramdır. Doğru kelime tanıma ve ayırt etme ne kadar hızlı bir şekilde gerçekleşir ise okuma hızı da o oranda artacaktır.

Akıcı okumanın diğer bir unsuru ise prozodik okuma olmaktadır. Etkili bir ifade ile okunulan metnin yorumlanmasına prozodik okuma denilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014, s. 12). Prozodik okuma, metni doğal bir şekilde ahenkli olarak yapılan okumadır (Çankal, 2018, s. 28). Prozodik okuma metni konuşur gibi gerçekleştirilen okumadır. Prozodik okuma, metni okurken metindeki noktalama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve tekrarlara yer vermeden yapılan okumadır. Prozodik okumanın kazanılması, doğru kelime tanıma ve ayırt etmeye ve okuma hızının kazanılmasına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Doğru kelime tanıma ve ayırt etme becerisini ve okuma hızını kazanamayan okuyucular prozodik okumayı gerçekleştirmede güçlük yaşamaktadırlar (Baştuğ, & Akyol, 2012, s. 397).

Okuma çok boyutlu dilsel ve bilişsel güçlükleri içeren karmaşık bir süreç olmaktadır. İyi bir okur olarak nitelendirilmek için metni çok fazla çaba göstermeden hızlı, doğru ve ifadeli bir şekilde okumak da önemli bir faktör olmaktadır (Kodan, 2015, s. 23). Zayıf okuyucular metinleri okurken dikkatli okuma yapmadıkları veya okumada güçlük yaşadıkları için sözcüğün anlamını kavramada problem yaşamaktadır. Akıcı bir şekilde gerçekleşen başarılı bir okuma, okunulan metinden anlam çıkarmayı içermektedir (Bender, 2008, s. 194). Akıcı okuma, okunulan metni anlamayla da ilişkilidir (Kodan, 2015, s. 23). Akıcı okuma becerisi, doğru kelime tanıma, okuma hızı ve okuma prozodisinden oluşmaktadır. İyi okuyucular akıcı okuma becerileri gelişmiş okuyucular olarak nitelendirilirken zayıf okuyucular ise okuma güçlüğü yaşadıkları için akıcı okuma becerileri gelişmemiş olan okuyucular olarak nitelendirilmektedir.

Akıcı okuma becerisine sahip bireyler okuduğu metni de doğru bir şekilde anlayıp yorumlayabilirler. Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı etkileyen ve geliştiren bir beceri olmaktadır. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi gösteren birçok akademik çalışma yapılmıştır (Çaycı ve Demir, (2006); Dağ, (2010); Duran ve Sezgin, (2012); Baştuğ ve Akyol, (2012); Uzunkol, (2013); Çakır, (2014); Kodan, (2015); Uyar, (2015); Sezgin, ve Akyol, (2015); Çankal, (2018). Bu akademik çalışmalar akıcı okuma becerisinin

gelişmesinin okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkilediğini ve geliştirdiğini göstermektedir.

Paris'e (2017) göre akıcı okuma için günde en az 15-20 dakika okumaya zaman ayrılmalıdır. Öğrencilere önce ilgi duydukları ve kolay olan metinler verilmelidir. Zamanla metinlerin güçlük dereceleri artırılabilir. Düzenli olarak yapılan okuma, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir. Öğretmenler ve aileler de öğrencilere akıcı okumayı geliştirmeye yönelik strateji ve uygulamalar konusunda rehberlik etmelidirler. Akıcı okuma becerisinin gelişmesi için birçok akıcı okuma stratejileri önerilmektedir.

Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okuma becerisini geliştirmek için çok sayıda strateji bulunmaktadır. Bu stratejiler aşağıda şu şekilde ifade edilmiştir:

Tekrarlı okuma.

Tekrarlı okuma, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuyacakları metni kolaydan zora doğru akıcı okuyabilen bir yetişkin rehberliğinde sistemli bir şekilde birçok kez tekrar ederek okumasına dayalı bir stratejidir (Yılmaz, 2006, s. 23).

Tekrarlı okuma, öğrencilerin yazılı bir metni akıcı okuma becerisi gelişmiş bir rehber veya iyi bir okuyucu ile beraber okuması ve daha sonra ise kendi başlarına okuyarak hızlı ve akıcı bir şekilde okumasıdır. Tekrarlı okuma için seçilecek olan okuma metninin kolaydan zora doğru uygulanması gerekmektedir. Öğrenciler, kendi seviyelerine uygun olan metinlerle okuma çalışmaları yapmalıdırlar. Tekrarlı okuma bireysel veya grupta yapılabilir. Öğrenciler kendilerini çalıştıran kişinin hızına yetişene kadar bireysel olarak metni tek başlarına okumaya devam ederler (İlhan, 2014, s. 52). Tekrarlı okumada okuma çalışmaları düzenli olarak yapılmalıdır. Metinde yer alan kelimeleri belirli aralıklarla tekrar etmek akıcılığı geliştirmektedir. Belirli aralıklarla yapılan tekrarlar okuyucuyu ustalaştırır (Rasinski, *vd.*, 2016, s. 166). Öğretmenler ve aileler de tekrarlı okuma stratejisi ile ilgili olarak öğrencilere rehberlik edebilirler. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişimlerini tekrarlı okuma ile destekleyebilirler.

Arkadaşla okuma.

Arkadaşla okuma stratejisi, aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması ile gerçekleşmektedir (Akyol, 2019, s. 87). Arkadaşla okuma, aynı okuma seviyesinde olan ama aynı yaşta olma zorunluluğu bulunmayan öğrencilerin beraber çalışması şeklinde gerçekleşmektedir. Arkadaşla okuma yaparken arkadaşlar farklı sayfaları okuyabilirler

yahut aynı sayfayı önce sessiz okuma yapıp ardından da okudukları metin hakkında sohbet edebilirler. Arkadaşla okuma yapma etkinliği, hem okulda hem de evde uygulanabilir. Öğrencilerin okumaları geliştiren bir yöntem olan arkadaşla okuma, aynı zamanda sosyal gelişimi de destekleyen bir strateji olmaktadır.

Arkadaşla okuma stratejisi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesi açısından olumlu katkılar sağlamaktadır. Arkadaşla okuma ile öğrenciler öğretmenlerine ifade etmekte zorlandıkları okuma ile ilgili sorunlarını arkadaşlarına daha rahat ifade edebilirler.

Koro okuma.

Richek *vd.*'ne (2002) göre koro okuma, bir öğrenci grubunun okudukları metnin bir kısmını ya da tamamını hep beraber okumaları ile gerçekleşen akıcı okuma stratejisidir (Akt. Kaman, 2012, s. 24). Koro okuma, akıcı okuma becerilerinde sıkıntı çeken öğrencilerin aynı anda ve uygun bir ses tonunda yaptığı okuma stratejisidir. Koro okuma sesli okuma şeklinde gerçekleşmektedir (Çakır, 2014, s. 31).

Koro okuma sınıf içinde uygulanabilecek bir stratejidir. Sınıfta bulunan tüm öğrencilerin metni aynı anda okumasıdır. Öğretmen öğrencilere okuma esnasında doğru okuma, uygun hızda okuma ve prozodi konusunda model olmaktadır (Kodan, 2015, s. 27). Koro okuma, öğrencilerin hem akıcı okuma becerilerini geliştirir hem de okumadan zevk almalarını sağlar. Okuma sırasında vurgu, tonlama ve noktalamaya dikkat edilmesi, metnin ritmine ve ahengine uygun söyleyiş tarzı da öğrencilerde okuma prozodisini geliştirmektedir. Koro okuma ile okuması zayıf olan öğrenciler okuma hataları fark ederek düzeltme imkanı bulmaktadırlar. Koro okumada aynı metin üzerinde provalar yapılması da hem kelime tanıma becerisini geliştirmekte hem de öğrencilerde okumaya karşı olan özgüveni arttırmaktadır.

Eko (yankılayıcı) okuma.

Yüksel (2010), eko okumayı öğretmenin (iyi bir okuyucunun) bir metni okuduğu ve öğrencinin de aynı metni okuyucunun hemen arkasından okumasıdır. Eko (yankılayıcı) okuma, öğretmen veya okuması iyi olan bir öğrenci tarafından kelime, cümle ve kısa paragrafların yüksek sesle okunması ve bu okumanın öğrenciler tarafından da okumanın tekrar edilmesidir. Eko okuma sınıfta topluca veya grup çalışması şeklinde yapılabilmektedir. Eko okuma ile öğrencilerde okumaya karşı olumlu tutum gelişmektedir. Öğrenciler okuma yaparken metni uygun vurgu ve tonlamada okumayı öğrenmektedirler. Eko okuma ile öğrencilerde okuma zevki ve isteği oluşmaktadır. Öğretmenin veya iyi okuyan bir öğrencinin model olması söz konusu olmaktadır. Eko okuma etkinliklerini öğretmenler ders içi ve ders dışı etkinliklerde uyguladıkları ise bu strateji öğrenciler için yararlı olabilir.

Eko (yankılayıcı) okuma da akıcı okuyan öğretmen veya bir öğrencinin okuması tekrar edilmektedir. Bu şekilde yapılan okuma çalışmasında okuması zayıf olan öğrenciler akıcı okuması iyi olan öğretmen veya öğrencileri taklit ederler. Bu taklit etme sonucunda da okuması zayıf olan öğrencilerde akıcı okuma becerisi gelişim gösterirken dinleme becerisinde de gelişim olmaktadır. Öğrenci okuma esnasında kelimeyi okurken herhangi bir güçlük yaşıyorsa, öğrencinin okumaya güdülenmesi yani istek duyması için uğraşılmalıdır. Duran ve Sezgin (2012) eko okuma stratejisini uygularken şu yolların izleneceğini belirtmiştir:

- İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunan kısmı parmağı veya kalem ile takip edebilir.
- İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun yanlış okuduğu veya takıldığı kısımlar iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu kısımları tekrar eder.

Rehberli okuma.

Rehberli okuma stratejisinde öğrenci metni okurken yetişkin öğrencinin okumasını gözlemlemektedir. Rehberli okumada amaç, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek, kelime hazinelerini ve bilgilerini artırmaktır. Rehberli okuma, öğrencinin okuma seviyesi ile ilgili öğretmene bilgi vermesi açısından önemli olmaktadır. Rehberli okuma, öğrenci ve ailesi ile uygulanabilecek bir stratejidir (Güneş, 2007, s. 278).

Rehberli okuma ile öğretmen veya aile öğrencinin okumasını izleme fırsatı bulmaktadırlar. Öğrencinin okumasındaki gelişmeler yetişkinler tarafından kontrol edilmektedir. Okuması sürekli kontrol edilen öğrencilere doğru yapılan yönlendirmeler ile akıcı okuma becerisi kazandırılmaktadır.

Güdümlü okuma.

Güdümlü okuma da önemli bir akıcı okuma stratejisidir. Güneş'e (2008) göre güdümlü okumanın amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğrencinin iyi bir okuyucu olmasını sağlamak.
2. Öğrencinin metinde verilen yeni düşünceleri, var olan bilgileri ile bütünleştirerek metni anlamasını sağlamak.
3. Öğrencinin değişik yöntemler ile kelimelerin anlamlarını bulmasını sağlamak.

Güdümlü okumanın önemi ise şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğrencinin dikkati okuma sürecindedir.
2. Öğrencinin akıcı okumasını destekler.
3. Öğrenci için bireysel hazırlanan bir okuma planı düzenlenebilir.

4. Öğretmen ve öğrenciler arasında öneri, destek ve yardım olanağı sağlanabilir (Güneş, 2007, s. 281).

Güdümlü okuma ile öğrencinin okumaya karşı motive olması, dikkatini okuduğuna yöneltmesi gerekmektedir. Güdümlü okuma, okumada güçlük yaşayan öğrencilere akıcı okuma becerilerini kazandırmakta ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir.

Okuyucu tiyatroları.

Akyol'a (2011) göre okuma tiyatrolarında, öğrenciler canlandırdıkları karakterlerin seslerini kullanarak okuma yapmaktadırlar. Okuyucu tiyatrolarında, klasik tiyatrolardaki gibi bir sahne düzeni mevcut değildir. Bu stratejide, ezberlenmek üzere seçilmiş metinler yerine öğrencinin canlandırma yapabileceği metinler seçilmektedir. Öğrenciler metinleri seslendirme yaparak canlandırmaya çalışmaktadırlar. Öğrenciler rolleri canlandırırken okuma hızı ve anlamaları da gelişmekte ve okumaya motive olmaktadır. Bu yöntemde daha çok şiir, kısa hikayeler hatta tarihi kitaplardan alıntılar dramatize edilebilir.

Okuma Güçlüğü

Aynı eğitim- öğretim döneminde bulunmasına ve aynı sınıf seviyesinde olmasına rağmen bazı öğrenciler okul yaşantısına dair edinimleri kendi sınıf seviyesindeki öğrencilere göre aynı zamanda ve aynı başarı düzeyinde kazanamamaktadırlar. Kendi sınıf seviyesindeki öğrencilere göre aynı düzeyde ve beceride olmayan öğrenciler okuma becerisini kazanmada ve geliştirmede önemli sorunlar yaşamaktadırlar.

Eğitim ortamında aynı sınıf seviyesinde olan öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmaktadır. Akyol'a (2012) göre çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar şu şekilde sıralanabilir:

1.Doğuştan Gelen Farklılıklar

- Yaş
- Görünüş: Boy, ağırlık, kas yapısı, ırk.
- Algısal özellikler: Görme, işitme, dokunma, koklama, tat alma.
- Genel sağlık: Fiziki yetersizlikler, alerji duymalar.
- Özel yetenekler: Artistik, müziksel ve dilsel.
- Zeka: Akademik yetenek, yaratıcılık, özel hislere sahip olma.

2.Öğrenilen Farklılıklar

- Dil: Kelime hazinesi, cümle kurma becerileri, iletişim kurma.
- Duygusal uyum: Mutluluk, rahat olma, sevme, nefret etme.

- Sosyal duyarlılık ve davranış: Vahşi olma, toplumdan çekilme, dengeli, kaba ve kendinden emin olma.
- Çalışma alışkanlıkları: Aylak, çalışkan.
- Psiko-motor Beceriler: İşte verimli olma, atletik beceriler.
- Ahlaki ve edebi davranışlar: Namuslu, namussuz, hileci, sanatçı, bencil.

3.Ön Yaşantılardan Kaynaklanan Farklılıklar

- Aile: Dil (değişik açılardan kullanımı), ahlaki gelişim, sosyal alışkanlıklar, duygusal açıdan emniyette olma.
- Seyahat: Farklı insanlarla tanışma, farklı yerleri görme.
- Arkadaş grubu ve mahalli çevre: Değer verme, dilin kullanımı, mahalli adet ve geleneklere sahip olma.
- Okul ve dini yerler: Kültürel, edebi ve ahlaki faktörler.

Okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü'nün bir başka boyutu olarak ifade edilebilir. MEB bünyesinde yapılan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nde (2007) öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak çocuğun okuma- yazma, matematik- aritmetik beceriler, konuşma, dinleme, akıl yürütme yeteneğini edinme ve kullanabilmesinde yaşadığı güçlük şeklinde belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğü, okuma- yazma becerisinin konuşma, dinleme gibi diğer dil becerilerini ayrıca matematiksel becerileri, aritmetik beceriler ve akıl yürütme yeteneklerini de içine almaktadır. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü sadece okuma- yazma becerisi ile sınırlanamamak gerekmektedir.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok okuma güçlüğü boyutunda yoğunlaşmaktadır. MEGEP'e (2007) göre okuma güçlüğü'nün diğer grup öğrenme güçlüklerine oranla daha fazla görülmesi ve başarıyı etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %10 -20 kadarının öğrenme güçlüğü yaşadığı ve öğrencilerin birçoğunda öğrenme bozukluğu bulunmaktadır.

Öğrenme güçlükleri içerisinde bireylerde en fazla okuma güçlüğü görülmektedir. Okuma güçlüğü ise kodlama, heceleme ve doğru kelime tanımadaki sorunlar ile kendini göstermektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sesleri ayırt etme ve üretme becerilerinde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar ana sınıflarında ve birinci sınıflarda harflere ait seslerin öğrenilmeye başlamasıyla belirgin hale gelmeye başlamaktadır. Bu sorunu yaşayan öğrenciler birinci sınıfın sonlarına doğru yazılı harfleri ve basit kelimeleri tanımada oldukça geri kalmakta ve güçlük yaşamaktadırlar (Bender, 2008, s. 180).

Altun, Ekiz ve Odabaşı'na (2011) göre okuma becerisi, kelime tanıma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olmaktadır. Doğru kelime tanıma becerisi gelişmiş olan

okuyucular, kelimeleri güçlük çekmeden seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir kısmını anlamaya ayırırlar. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, kelime tanıma becerisinde ve okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşamaktadırlar. Okunulan metni anlamaktan ziyade seslendirmek için çaba sarf etmektedirler.

Okuma, ilkokul birinci sınıftaki okuma-yazma öğretimi ile başlayan ve ilerleyen sınıf seviyelerinde de akıcı okuma çalışmaları ile devam eden bir süreci içermektedir. İlkokul birinci sınıfta harfleri tanıma ve uygun şekilde seslendirme, hece ve kelimeleri doğru bir şekilde tanıma ve birleştirme ayrıca akıcı okuma çalışmaları yapılmaktadır. Okumanın akıcılık kazanması ilerleyen sınıf seviyelerinde de okuma etkinlikleriyle devam etmektedir. Akıcı okuma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin çok fazla metinle karşı karşıya kalması gerekmektedir. Böylece öğrencinin hem kelime hazinesi gelişecek hem de öğrenci karşılaştığı kelimeleri daha hızlı tanıyıp doğru bir şekilde okuyacaktır.

Çaycı ve Demir'e (2006) göre okuma becerisi, akademik hayatta başarıyı elde etmenin önemli gerekliliklerindedir. Okuma becerisi öğrencinin hem ilkokulda hem de daha sonraki öğrenim hayatında başarıyı etkileyecek bir noktada yer almaktadır. Hızlı ve doğru okuma yapabilen ve okuduğunu doğru anlayan öğrenciler akademik olarak başarıyı da yakalamaktadırlar.

Okuma; bireyin akademik yaşantısında bu kadar önemliyken, okumada yaşanan güçlük ise başlangıçta, bireyin okul yaşantısı olmak üzere tüm hayatı süresince birçok konuda güçlük yaşanmasına neden olabilmektedir (Sarıkaya, 2011, s. 8). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde akademik başarı olumsuz etkilenmektedir. Akademik başarının düşmesi öğrencinin diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkilemektedir.

Dağ'a (2010) göre okuma güçlüğü, birçok öğrencinin yaşadığı bir sorun olmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının tespit edilmesi ve okuma becerilerinin gelişmesi için uygun stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma konusunda yaşadıkları problemleri kendi başlarına çözmeleri zor olacaktır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere okumayı geliştirici strateji ve materyaller planlı bir şekilde sunulmalıdır (Baştuğ, & Türkmenoğlu, 2017, s. 37).

Kodan'a (2015) göre, okuma güçlüğü çeken öğrenciler; okuma esnasında hızlı okuma yapmaya çalışma, dikkatsizlik ya da harf / kelime tanımda zorluk yaşama gibi durumlarda sürekli atlayıp geçme, ekleme, tekrar etme, ters çevirme gibi okuma yanlışları yapmaktadırlar. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde aşağıdaki davranışlar görülmektedir:

1. Okuma yapmaktan ve okuma etkinliklerine katılmaktan hoşlanmazlar.
2. Sınıf içinde sesli okuma etkinliğine katılmaktan utanırlar.
3. Akıcı okumada sorunları vardır, okuma hızları düşüktür.

4. Okuma becerileri yavaş ilerleme gösterir.
5. Okuma becerileri yanında yazma ve anlama becerileri de düşüktür.
6. Okudukları metinleri anlamada güçlük çekerler.
7. Sınıf içinde verilen yönergeleri yerine getirmede güçlük çekerler (Çıkılı, Alegöz, & Bala, 2017, s. 16).

Öğretmenler iyi okuyucuları ilgileri doğrultusunda yönlendirici ve destekleyici olabilirler. Öğretmenler sınıflarında okuma güçlüğü çeken öğrencilere ise ders içinde ve ders dışında yapacakları farklı uygulamalarla bu öğrencilerin okuma konusundaki sorunlarını gidermelerine yardımcı olabilirler.

Sesli ve Sessiz Okuma

Okuma esnasında okuyucuların kullandığı birçok okuma türü vardır. Burada araştırma problemini daha iyi aydınlatması bakımından sesli ve sessiz okuma türlerini açıklamaya yer verilmiştir.

Sesli Okuma

Sesli okuma için öncelikle öğrencilerin konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir. Sesli okuma öğrencinin harfi tanıması ile başlamaktadır. Harfi tanıma ile başlayan seslendirme süreci kelime tanıma becerisinin gelişmesiyle devam etmektedir. Okunulan metindeki kelimelerin tanınması ve uygun ton ve vurguda ifade edilmesi sesli okuma ile olmaktadır. Ünalın (2001) ise sesli okumayı gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin ve kelime gruplarının konuşma organları aracılığıyla seslendirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Sesli okumanın nitelikli olarak yapılması için metindeki anlamın algılanması, ses ayarının ton ve vurgu açısından uygun olması gerekmektedir.

Dökmen'e (1990) göre sesli okumayı; konuşma organları aracılığıyla yüksek sesle gerçekleşen okuma şeklinde belirtmiştir. Öz (2006) sesli okumayı; bir metnin dinleyicilerin duyabileceği ve zevk alabileceği şekilde bir ses tonuyla gerçekleşen okuma şeklinde tanımlanmıştır. Çelik'e (2006) göre sesli okuma, gözün algıladığı beynin kavradığı kelimelerin seslendirmesi olarak tanımlanmıştır.

Demirel (2000) iyi bir sesli okumanın gerçekleşmesi için olması gereken nitelikler şu şekildedir:

- Yazarın vermek istediği mesajı dinleyiciye aktarmak,
- Sesleri doğru çıkarmak,
- Kelimeleri doğru okumak, doğru vurgulamak,
- Cümleleri ve anlam unsurlarını doğru vurgulamak,

- Doğru yerlerde duraklamak,
- Sesin yüksekliğini dinleyicilere göre ayarlamak,
- Dinleyicilerin karşısında rahat ve özgüvenli olmak,
- Zaman zaman dinleyicilerle göz teması kurmak.

Koç ve Müftüoğlu'na (2008) göre sesli okuma becerisi kazanabilmek için şu uygulamalar yapılabilir:

- Kelimeleri doğru ve konuşur gibi okumaya, okurken duraklamamaya,
- Kelimeleri birbirine karıştırmadan açık ve anlaşılır söyleme,
- Doğru vurgulama ve tonlamaya, yazım kurallarına, noktalama işaretlerini doğru değerlendirmeye,
- Sesinin yüksekliğini metnin özelliklerine ve dinleyicilerin duyabileceği şekilde ayarlamaya.

Sesli okuma; okuma prozodisi ve okuma hızı kavramlarını içeren bir okuma türü olmaktadır. TDK'ya (2011) göre prozodi; vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi unsurlarının tamamı şeklinde ifade edilmektedir. Prozodik okuma olarak düşündüğümüzde okunulan metindeki vurgu tonlamalar, sesin mene göre yükselip alçalması, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumanın yapılması ayrıca metindeki ritme uyum sağlayarak metnin seslendirilmesidir. Prozodik okumanın gerçekleşebilmesi için öğrencinin kelime tanıma becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir.

Sesli okuma, akıcı okuma becerisini geliştirmek için ilkökul birinci sınıftan itibaren üzerinde durulması gereken bir okuma türüdür. Sesli okuma ile öğrenciler yazılı metni görme organı ile algılar, seslendirir ve ardından var olan bilgiler ile yeni bilgileri zihinde yapılandırarak anlamlandırmaya çalışırlar. Öğrencilerin yazılı metinden bir dakikadaki doğru seslendirdiği kelime sayısı, okuma hızı olarak belirtilmiştir. Öğrenciler okuma esnasında metindeki kelimeleri tanımada sorun yaşamıyorlarsa kelime ayırt etmeye (anlamlandırmaya) daha fazla zaman ayıracaklardır. Güneş'e (2016) göre ilkökul öğrencilerinin sesli okuma yaparken sene sonuna kadar dakikada doğru okuması gereken kelime sayıları şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1.sınıf öğrencilerinin 60 kelime,
- 2.sınıf öğrencilerinin 80 kelime,
- 3.sınıf öğrencilerinin 100 kelime,
- 4.sınıf öğrencilerinin 120 kelime.

Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014), uluslararası araştırmalardan elde edilen normlara göre bir tablo hazırlamışlardır. Aşağıda Tablo 1’de öğrencilerin sesli okuma yaparken sınıf bazında hedeflenen okuma oranları gösterilmiştir:

Tablo 1. *Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları*

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

Tablo 1. incelendiğinde öğrencilerin (1-8.sınıflar) sınıf bazında bir dakikada okuması gereken doğru kelime sayıları görülmektedir. Öğrencilerin bir dakikada okuması gereken doğru kelime sayıları bir yıl içerisinde sonbahar, kış ve ilkbahar olmak üzere üç döneme ayrılmıştır. Öğretmenler ve aileler öğrencilerinin okuma hızlarını bu tabloyu dikkate alarak sistematik bir şekilde takip edebilirler. Böylece öğrencilerinin okuma hızı ile ilgili gelişim durumları hakkında bilgi sahibi olabilirler.

Sessiz Okuma

Dökmen (1990) sessiz okumayı, “diğer adı gözle okuma olduğunu da okuyucunun ağzını ve dilini hareket ettirmeden gözlerini satır üzerinde kaydırarak gerçekleştirdiğini” ifade etmiştir. Sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirme yapmadan, göz ile izleyerek gerçekleştirilen okuma türüdür denilebilir.

Sessiz okuma, bireyin yaşam boyunca kullandığı okuma çeşididir. Sessiz okuma da seslendirme olmadığından dolayı yalnızca beyin ve göz ikilisi etkin rol oynamaktadır. Çünkü sessiz okumanın diğer bir adı göz ile okumadır. Göz, seslendirilen kelimelerden daha fazla kelime görür. Bu yüzden sessiz okuma hızlı bir şekilde gerçekleşir. Sessiz okumada metni anlamak asıl amaçtır (Çelik,2006, s. 24).

Yılar (2015) sessiz okuma becerisini geliştirmek için şunları ifade etmiştir;

- Seçilen okuma parçalarının çocukların ilgisini çeken nitelikte olmasına, hazırbulunuşluk düzeylerine uygun ve yaşantılarıyla ilişki kurulabilecek türde olmasına dikkat edilmelidir.

- Öğrenciler sessiz okumanın; içten seslendirme olmadan, ses çıkarmadan ve dudak kıvıldamadan yapıldığının farkına vardırılmalıdır.

Çelik (2006) sessiz okuma esnasında dikkat edilmesi gerekenleri şöyle belirtmiştir:

1. İlkokul birinci sınıftan itibaren “ okuma- yazma düzeneği “ kavratıldıktan sonra, yaklaşık olarak eğitim ve öğretim yılının son ayından itibaren öğrencilere sessiz okuma sezdirilip, alıştırmaları yaptırılmalıdır.
2. Sessiz okuma, öğrencilerin kendi kendilerine okuma alışkanlığı kazanmalarını, bu alışkanlık ders dışı zamanlarda ilgi ve beğenilerine uygun türde yazıları okumalarını sağlar.
3. Sessiz okumada okunan yazıların anlaşılıp, anlaşılmadığı öğretmen tarafından kontrol edilmelidir.
4. Öğrencilerin satırları parmak ya da kalemle takip etmemeleri, gereksiz baş ve dudak hareketleri yapmamaları, mırıltılı ve fısıltılı okumamaları sağlanmalıdır.
5. Sessiz okumada ses organları devreden çıkarılıp, beyin ve göz ikilisi etkinlik göstermelidir. Çünkü sessiz okuma yalnızca gözün kelimeleri görüp beyne iletmesidir.
6. Sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlı olduğu için, okunan yazı daha çabuk algılanır. Gözün kelimeleri görme alanı daha geniş ve hızlıdır.
7. Hayatımızın hemen her döneminde en çok kullandığımız okuma şekli sessiz okumadır.
8. Öğrencilerin sessiz okumada, okunanı anlayıp anlamadıkları kontrol edilirken öğretmenin soracağı soruları, öğrencilerin okunan metnin kelimeleriyle değil, kendi kelimeleriyle yanıt vermeleri sağlanmalıdır.

Öğrenciler ile yapılacak olan sessiz okuma çalışmaları için yazılı metinlerin öğrencinin dikkatini çekecek konular üzerinde yazılmış olması gerekmektedir. Yazılı metindeki konular öğrencilerin seviyelerine uygun ve yaşantılarıyla uyumlu olmalıdır. Sesli okumada öğrencinin öğretmen tarafından izlenmesi durumu varken sessiz okumada öğrenci içinden okumaktadır. Öğretmenler sesli okumada yönlendirme yapabilirken sessiz okumada artık öğrenci kendi ilgilerine göre metinler seçerek okuma yapabilmektedir.

Öğretmenler sınıflarında yapılacak olan okuma etkinliklerinde okumanın amacına göre sesli ve sessiz okuma türlerini kullanabilirler. Özellikle ilkokul birinci ve ikinci sınıflarda öğrencilerin metinleri sesli olarak okumaları istenmektedir. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren de okuma hızlarını artırmak ve anlama yeteneklerini geliştirmek amacıyla sessiz okumaya geçilmelidir (Dursun, 2018, s. 36). Öğretmenler sınıfta yapacakları okuma etkinliklerinde hem sesli hem de sessiz okumayı amacına uygun şekilde kullanmalıdırlar.

Okuma Hataları

Okuma ve öğrenmenin, insanın yaşamında yer alan iki temel eylem olduğu söylenebilir. İnsan yaşamı bu iki temel eylem üzerine inşa olmaktadır. Dağ'a (2010) göre hayattaki pek çok etkinlik, değişik düzeylerde de olsa öncelikle okuma becerisini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin edinimi ve geliştirilmesi, eğitim programlarının en temel amacı olmalıdır.

Okuma, ilkokulda ve daha sonraki öğrenim yaşamında öğrenciye lazım olacak hatta sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen –teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısını etkileyici bir faktördür (Çaycı, & Demir, 2006, s. 438).

Okuma öğrenme alanı ile ilgili becerileri edinmiş öğrenciler öncelikle Türkçe derslerinde daha sonra da diğer derslerde genellikle başarılı olmaktadır. Ancak bazı öğrenciler okuma esnasında okuma hataları yapmaktadırlar. Okuma hataları düzeltilmediği takdirde öğrenciler akademik olarak geri kalmaktadır. Akademik başarıyı elde etmenin yöntemi okuma becerisini gelişmesinden geçmektedir. (Bilge, & Sağır, 2017, s. 78).

Akyol'a (2003) göre okuma hataları ve bu hataların nedenleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- *Ters Çevirmeler:* Öğrenciler okuma esnasında bazı sesleri ve kelimeleri ters çevirerek okuma yapmaktadır.
- *Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler:* Okuma yaparken ses, hece veya kelimenin tamamını okumayıp geçmektedir.
- *Tekrarlar:* Kelime tanıma konusunda yetersiz olan öğrencilerde sıklıkla görülmektedir. Kelimeyi defalarca kez baştan veya yarıdan itibaren tekrar ederek okuma yapılmaktadır.

Okuma esnasında yapılan ters çevirmeler; seslerin sırasını değiştirme, harfleri ters çevirme, kelimenin tamamını tersten okuma, kelimelerin sırasını değiştirme şeklinde olmaktadır.

- Seslerin sırasını değiştirme; "Öğrencinin cümle içinde bir kelimeyi ortasından ya da sonundan başlayarak okumasıdır."(Çıkkılı vd., 2017, s. 22).

Örneğin: okul > kolu

Kitap > kipat

- Harfleri ters çevirme; sözcük içerisinde bir harfi ters çevirme şeklinde olmaktadır. (b-d-p, n-u)

Örneğin: kitap > kitab

Tombul > tondul

- Kelimelerin tamamını tersten okuma; cümle içerisinde kelimedeki bütün harflerin ters çevrilmesidir. Bu durum kelimenin anlamını tamamen değiştirebilir.

- Örneğin: muz > zum
defter> terdef
- Kelimelerin sırasını değiştirme; cümle içerisinde kelimelerin sırasının değiştirilerek okuma yapılmasıdır.
- Örneğin: Bugün Betül okula gelmedi. > Okula Betül bugün gelmedi.

Okuma esnasında atlayıp geçmeler; ses, hece, kelime ve satır atlama şeklinde olmaktadır.

- Ses atlama, öğrencinin okuma esnasında metindeki kelimelerde bulunan sesleri atlayarak yaptığı hata olarak belirtilebilir.

Örneğin: Okula > okul

Gelmiş > gemiş

- Hece atlama, öğrencinin okuma sırasında metindeki kelimelerde bulunan heceleri atlayarak yaptığı hata olarak ifade edilebilir.
- Örneğin: gelmemişsin > gelmişsin
Babasının > babanın
- Kelime atlama, “Öğrencinin cümle içinde bir kelimenin tamamını atlayarak okumasıdır.” (Çıkkılı *vd.*, 2017, s. 20).
- Satır atlama, “Öğrenci soldan sağa okurken ya da satırın sonundan bir alt satıra geçerken gözlerini satır çizgisinde tutamarak satır atlayabilir.” (Çıkkılı *vd.*, 2017, s. 20).

Ekleme; ses ekleme, hece ekleme, kelime ekleme şeklinde görülmektedir.

- Ses ekleme, sözcükte olmayan bir veya daha fazla sesin eklenmesi şeklinde olmaktadır.

Örneğin: Ev > eve

Anne > annem

- Hece ekleme, okuma esnasında sözcükte olmayan bir hecenin eklenmesi şeklinde olmaktadır.

Örneğin: gel> gelmek

- Kelime ekleme, okuma esnasında cümleden olmayan bir kelimenin eklenmesi olarak ifade edilebilir.

Örneğin: Ayşe ekmek aldı. > Ayşe iki ekmek aldı.

Tekrar etme; okuma esnasında cümlenin veya kelimenin geriye dönülerek yeniden okunması olarak belirtilebilir. Yüksel’e (2010) göre okuma esnasında sürekli geriye dönüşlerin nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Öğrenciler okuma yaparken hatalı okuduğunu fark ederek geriye dönerek kelimeyi tekrar okumaya başlamaktadır.

Örneğin: Kübra çok başarılı bir öğrencidir. > Kübra çok başarılı başarılı bir öğrencidir.

Okuma esnasında; duraklama, sözcüğün hecelerini yanlış ayırma, akıcı okuyamama, kendi kendine düzeltme ve yanlış okuma gibi okuma hataları da görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde birçok okuma hatası görülmektedir. Bu okuma hataları ile öğrencilerin okuma düzeyleri beklenen seviyede olmamaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yavaş okuma belirtileri görülmektedir. Akyol'a (2012) göre yavaş okuma nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Hece hece okuma
- Yavaş kelime tanıma
- Kelime kelime okuma
- Fısıldayarak okuma
- Dudak hareketleri yapma
- Sessiz (iç) konuşma
- Parmakla izleme
- Kafa hareketleri
- Okuma sırasında geri dönmeler
- Satırdan satıra geçiş.

Hece hece okuma: Hece hece okumak veya seslendirmek hem algılama hem de vakit açısından sakıncalıdır, çünkü düşünce herhangi bir şeyi bütün olarak algılar (Güneş, 1997, s. 251). Yorucu bir okuma şekli olmaktadır. Okuma hızını olumsuz yönde etkilemektedir.

Yavaş kelime tanıma: Öğrencinin kelime tanıma becerisinin yeterinde gelişmemiş olmasından kaynaklanabilir. Okuma çalışmaları yaptırılarak kelime tanıma becerisinin gelişmesi, öğrencinin sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi sağlanabilir.

Kelime kelime okuma: Okuma eylemini gerçekleştiren beynimiz olmaktadır. Göz, gördüğü sesleri beyine aktarmaktadır. Beyne aktarılan bilgiler zihinsel işlemlerden geçerek anlamlandırma gerçekleşmektedir.

Fısıldayarak okuma: Çocuklar birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda fısıldayarak okuma davranışını sergilerler. Birinci sınıftaki okumanın hemen hemen tamamı sesli okumadır ve çocuğun nasıl okuduğunu görmemiz açısından da böyle olması gerekir. Ancak sınıf seviyesi yükseldikçe sesli okumadan sessiz okumaya geçilmelidir. Fısıldayarak okuma aynı zamanda materyalin güçlüğü anlamına da gelir. (Akyol, 2012, s. 46). Fısıldayarak okuma, sesli okumadan sessiz okumaya geçerken sesli okumaya gereken zamanın ayrılması ve öğrenciye seviyesine uygun güçlükte materyal verilmesi ile giderilebilir.

Dudak hareketleri yapma: Bu yavaş okuma nedeni, okuma hızını azaltarak metni anlamayı olumsuz etkilemektedir (Güneş, 1997, s. 251). Bu yavaş okuma nedeni, daha çok sesli okumadan sessiz okumaya geçiş sürecinde yaşanmaktadır.

Sessiz (iç) konuşma: Ağız hareketleri yapmadan iç seslendirme şeklinde olmaktadır. Öğrencilerin okuma hızını azaltmaktadır. Bu sorunu gidermek için okuma öncesinde nefes alma- verme egzersizleri yaptırılabilir.

Parmakla izleme: Akyol'a (2012) göre parmakla takip birkaç şekilde gerçekleşir:

- Kelimelerin her birini parmak takip
- Anlam ünitelerini takip
- Satır takip etme
- Satır başında veya sonunda parmakla takip.

“Parmak kullanma göz hareketleriyle uyuşmaz” (Akyol, 2012, s. 47). Parmakla takibi azaltmak için kalemle takip yapılabilir. Zaman ilerledikçe de öğrencinin kalemle takibi bırakması için yönlendirmeler yapılabilir.

Kafa hareketleri: Kafayı sağa- sola, öne- arkaya hareket ettirmek gözün satırı düzenli bir şekilde takip etmesini engeller. Bundan dolayı da öğrenci fazla zaman harcar ve hızı düşer. Ayrıca okuma işi biraz uzun sürerse kafa hareketleri çocuğun döşünde ağırlara neden olabilir. Bu hareketleri önlemek için çocuğun eliyle çenesini tutması önerilebilir (Akyol, 2012, s. 48).

Okuma sırasında geri dönmeler: Bu durum, öğrenci okuma esnasında kelimeyi anladığı halde kendine güvensizlik, tereddüt ve bir daha okursam, daha iyi anlarım gibi birtakım sorunlardan kaynaklanmaktadır (Batur, & Gülerer, 2014, s. 80). Bu yavaş okuma nedenini gidermek için öğrenci okuma yaparken özgüveni pekiştirilebilir. Okuma materyali öğrencinin düzeyine göre seçilebilir.

Satır atlama: Öğrenci bazen okuduğu satırdan bir sonraki satıra geçme işlemini sağlıklı bir şekilde yapamamakta, bir veya birden fazla satırı atlamaktadır. Böyle olunca da anlam bütünlüğü bozulmakta ve içerik anlaşılmamaktadır.(Akyol, 2012, s. 48). Bu sorunu çözmek için satır aralıklarını büyütme yapılabilir. Öğrenci böylece daha rahat okuma yapabilir.

Okuma esnasında yapılan okuma hataları akıcı okumayı etkilemektedir. Öğrenciler okuma esnasında hata yaptıkça akıcılık bozulmakta ve okuduğunu anlamada güçlük yaşanmaktadır. Akıcı okuma, belirli bir hızla ve ritimle okumaktır (Çıkılı, vd., 2017, s. 25). Öğrenciler okuma yaparken hiç hata yapmadan metni okuyabilirler. Metni yavaş okuma veya kelimeleri hatasız seslendirme akıcı okuma olarak nitelendirilmeyebilir. Noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden, uygun olmayan okuma hızında yapılan okumalarda akıcılıktan söz etmek mümkün olmamaktadır.

İyi Okuyucular ve Zayıf Okuyucular

Razon (1982) okuma becerisini; yazılı veya basılı metinleri, belli kurallara dikkat ederek seslendirme yapma işlemi olarak ifade etmiştir. Özenç ve Aşıcı (2012) ise; okumanın sadece yazılı bir metni seslendirme faaliyeti değil, aynı zamanda okumayı insanın yaşadığı çevresini, doğasını, iletişim kurduğu insanları, içinde yaşadığı dünyayı anlaması gerektiğini belirtmiştir. Okuma ile öğrenci yazılı veya basılı metinleri seslendirme yapmaktadır. Öğrenciden okuduğu metindeki bilgileri, ön yaşantısı ile birleştirerek anlamlandırma işlemini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Eğer öğrenci okumada sorun yaşıyorsa ne ön yaşantısını okumaya aktarabilir ne de anlamlandırma yapabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler yazılı veya basılı metinlerde yer alan kelimeleri doğru seslendirememektedirler. Yılmaz'a (2008) göre, okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin ortak özelliği kelime tanıma konusunda güçlük çekmeleridir. Kelime tanıma ve seslendirmede sorun yaşadıkları için okumaları da yavaş olmaktadır. Okuması zayıf olan öğrenciler zayıf okuyucular olarak ifade edilmektedir. Akyol'a (2012) göre zayıf okuyucuların özellikleri şunlardır:

1. Zayıf okuyucular, konuyla ilgili var olan bilgilerini okuma ortamına aktaramazlar.
2. Anlayamadıkları zaman yardımcı stratejileri (öğretmene veya bir yetişkine sorma, kelime kullanma tekrar okuma vb.) kullanamazlar. Anlayıp anlamadıklarını kontrol edemezler.
3. Okumayı hangi amaçla ve yöntemle yapmaları gerektiğini düşünemezler. Farklı amaçları içeren okumalar yaptırılmalıdır.
4. Metinlerdeki tutarsızlıkları fark edemezler.
5. Okumanın faydasına pek inanmazlar ve genellikle;
Düzensizdirler.
İşlerini tamamlayamazlar.
Çabuk sıkılırlar.
Heyecanlanırlar ve kendilerini desteksiz hissederler.
6. Testlerde başarısızdırlar.
7. Anlamadan ziyade kelimeleri seslendirmeye önem verirler.
8. Tahmin yetenekleri ve becerileri düşüktür.
9. İpuçlarını bulmada zorluk yaşarlar. (ses-şekil, geçmiş tecrübe, semantik, sentaks, vb.).

Okuduğu metindeki mesajları kavrayamayan öğrenciler, ön yaşantılarını okuma ortamına aktaramazlar ve beklenen düzeyde metni anlamlandırma işlemlerini yapamazlar. Zayıf okuyucular okudukları yazılı veya basılı metinleri anlamakta güçlük yaşamaktadırlar.

Akıcı okuma becerileri gelişmediği veya az geliştiği için doğru kelime tanıma, kelimeyi doğru seslendirmede sorun yaşamaktadırlar. Yılar (2015), öğretmenler zayıf okuyuculara yardımcı olmak için aşağıda ifade edilenleri yapabilirler:

- Okumaya başlamadan öğretmen, okuma amacını oluşturmalı, öğrencinin, niçin okuyorum, ne okuyorum gibi sorulara yanıt bulması sağlanmalıdır.
- Okuma hızı ve yöntemi amaca uygun olarak seçtirilmeli, bunun için farklı türde metinler okutulmalıdır.
- Öğretmen, mutlaka örnek okumalar yapmalıdır.
- Cümle ortamına uymayan sözcükler öğrencilere tespit ettirilmelidir.
- Çocuk okurken, öğretmen yanlış okunan kelimelere sürekli müdahale etmemeli, okumanın akışını bozmamalıdır.
- Öğrencilere, sözlük vb. kaynakların ne zaman ve hangi durumlarda kullanılacağı, bu kaynaklardan nasıl yararlanacağı öğretilmelidir.
- Metindeki olayların basamaklarına, sıralamasına dikkat çekilmelidir.
- Anlaşılamayan kısımlar yeniden okunmalıdır.

Zayıf okuyucuların aksine iyi okuyucular, kelime tanıma ve seslendirmede sorun yaşamamaktadırlar. İyi okuyucuların akıcı okuma ve anlama becerileri gelişmiştir denilebilir. İyi okuyucular zamanlarının büyük bir kısmını metni anlamlandırmaya harcarlar. Metni anlamlandırma, analiz etme, yorumlama, eleştirme gibi üst düzey zihinsel işlemleri gerçekleştirebilirler.

Okuduğunu Anlama

Göğüş'e (1978) göre okuma; metinleri seslendirmenin yanı sıra metinde verilmek istenen mesajdan anlamlar çıkarmaktır. Gürses (1996) ise okuma; basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımız aracılığı ile algılama, anlamlandırma ve yorumlama etkinliğidir. Binbaşoğlu'na (1993) okuma eylemini, basılı olan bir metindeki düşünceyi anlamak veya o metinden anlam çıkarmaktır. Okuma bir anlam kurma sürecidir ve anlama yer vermeden seslendirilen bir metnin okumayla ilgisi bulunmamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere okumada amaç, okunan metinden anlam çıkarmaktır.

Çiftçi ve Temizyürek'e (2008) göre okuma; metinlerde iletilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Okunan metin anlaşılmalı ise okumanın amacına erişilmiştir. Eğer okunan metin anlaşılmamış ise okuma amacına erişilmemiştir. Yalınkılıç (2007) ise okumayı, fiziksel, zihinsel ve sosyolojik yönleriyle ele alarak bir metnin eleştirel bir yöntemle anlamlandırılması ve içselleştirilmesi olarak belirtmiştir. Okuma; birden çok boyutu olan bir beceridir. Okuma sadece okunan metindeki sözcükleri anlamak, anlamlandırmak değildir.

Metinde verilmek istenen mesajı anlayabilmek, o mesajı yorumlayıp analiz edebilmektir (Karatay, 2010, s. 459)

Okuma ile ilgili tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma, yazılı metinlerdeki kelimeleri tanıma ve bu tanınan kelimelerin seslendirme yapılmasıyla başlayan bir süreç olarak ifade edilebilir. Okumada asıl amaç seslendirmek değil, seslendirilen metni anlayabilmektir. Okuyucu, metinde verilen düşünceleri var olan bilgileri ve yaşam deneyimleri ile zihinde bütünleştirmek amacıyla okuma yapmaktadır. Kısacası okumada amaç, okuduğunu anlamaktır.

TDK' ya (2011) göre anlam “bir kelimeden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılın şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana ” olarak tanımlanmıştır. Anlama kavramı; dinleme, okuma ve görsel okuma ile elde dilen bilgileri ön bilgiler doğrultusunda inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2016, s. 207). Anlama kavramı; ön bilgilerle yeni bilgilerin zihinsel işlemlerden geçirilerek tekrardan yapılandırılması olarak ifade edilebilir. Okuduğunu anlama becerisi, bir metnin anlamını bulma, bu anlamın üzerinden düşünme, sebeplerini araştırma, analiz etme ve yorumlama şeklindedir (Güneş, 2000, s. 60). Şengül ve Yalçın'a (2004) göre okuduğunu anlama; bir metindeki kelimeleri seslendirmek veya kavramları aynen tekrar etmek değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış kelime, kavram, cümle, paragraf veya metinlere hayat verme, bunları algısal yahut yargısal birtakım süreçlerden geçirerek içselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir.

Okuduğunu anlama; bir metinde verilmek istenilen düşüncüyü, fikri, duyguyu veya bilgiyi algılayıp zihinsel işlemlerden geçirmektir denilebilir. Okuduğunu anlama, okuma becerisinin gelişmesiyle mümkün olmaktadır (Çaycı ve Demir (2006); Dağ (2010); Baştuğ ve Keskin (2012); Uzunkol (2013); Kodan (2015); Uyar (2015); Çankal (2018)). Okuma becerisi gelişmiş olan okuyucular okudukları metinde verilmek istenenleri kolaylıkla algılayabilirler. Okudukları metindeki bilgileri yorumlama, analiz, sentez, değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerinden geçirirler. Okuyucular algıladıkları bilgileri, kendi yaşantıları doğrultusunda şekillendirmiş olurlar. Görülmektedir ki okuduğunu anlama becerisinde okuyucuların var olan bilgileri ve kişisel deneyimleri etkili olmaktadır.

Öğrencilerin metindeki kelimeleri tanıyabilmesi için öncelikle okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Doğru kelime tanıma ve seslendirme yapan öğrencilerde akıcı okuma becerisi gelişmiştir denilebilir. Akıcı okuma becerisi gelişmiş olan öğrenciler okumada sorun yaşamadıkları için okuduğunu anlamaya yönelmektedirler. Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi öğrencilerin üretilen yeni bilgileri anlaması, zihninde yapılandırması açısından önemli bir yere sahiptir. Hızla üretilen yeni bilgileri algılamak, anlamak ve var olan

bilgilerle bütünleştirmek için okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Akyol (2006) göre okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için şu stratejiler kullanılabilir:

1.Okuma Öncesi Yapılabilecek Etkinlikler

- Göz gezdirme
- Okuma için amaç belirleme
- Var olan bilgileri okuma ortamına aktarma
- Görsel unsurlar ve başlıklardan hareket ederek metnin konusunu tahmin etme

2.Okuma Esnasında Yapılabilecek Etkinlikle

- Akıcı okuma
- Anlamayı kontrol etme
- Yardımcı stratejileri kullanma
- İnceleme
- Not alma
- Okunanları canlandırma

3.Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

- Özet çıkarma
- Sentezler yapma
- Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
- Ana düşünce ve yardımcı düşünceleri tespit etme
- Kavram haritaları, tablo ve grafikleri hazırlama
- Sorular sorma, yanıtlama
- Yansıtıcı düşünmeyi oluşturma.

Okuma yaparken öncelikli hedef, metinden anlam kurmak olarak söylenebilir. Bu nedenle de okunulan metnin daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Güneş'e (2016) göre okunulan metnin daha iyi anlaşılması için aşağıdaki teknikler uygulanabilir:

- Görselleri analiz etme,
- Satırlarda önemli yerlerin altını çizme,
- Anlaşılmayan yerleri tespit etme,
- Anlam kaybını önlemek için metni küçük bölümlere ayırma,
- Okunan bilgilerle var olan bilgiler arasında ilişki kurma,
- Kendi kelimeleri ile metni tekrar etme,
- Not alma,
- Metnin konusunu bulma,
- Metnin ana düşüncesini bulma,

- Yardımcı düşünceleri bulma,
- Anlatım yapısını tespit etme,
- Metnin yapısını tespit etme,
- Öğrenilen bilgileri zihinde düzenleme,
- Çıkarım yapma,
- Metnin önemli kısımlarını tespit etme,
- Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama,
- Kendi deneyimleri ile okuduğu bilgiler arasında ilişki kurma,
- Benzetmelerden faydalanma,
- Sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb,
- Sorgulama,
- Metni özetleme,
- Bilgileri bir kavram şeması, anlam- kavram haritası veya grafikte gösterme,
- Metnin şemasını hazırlama,
- Tamamlama şemaları ve tablolarından faydalanma, vb. olmaktadır.

Epçaçan'a (2009) göre okuduğunu anlama becerisini geliştirirken şu önemli kısımlara dikkat etmek gerekmektedir:

1. Okuma, yazar ile okuyucu arasında aktif bir süreç olarak ilerlemektedir. Ayrıca okunan metnin okuyucuyu etkilemesi gerekmektedir. Okuyucu metni okurken kendi deneyimlerini metindeki bilgiler ile yorumlamalı ve yeni anlamalara ulaşmalıdır.
2. İyi okuyucular, metni okurken okuma metindeki bilgileri var olan bilgilerle ilişkilendirme, ana düşünceyi bulma, sorgulama, eleştirme, yorumlama, özet yapma gibi düşünme stratejilerini kullanmalıdırlar.
3. Öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenin en etkili yöntemi, öğrenciler ile bireysel olarak çalışmaktır. Bunun için öğretmenler, her bir strateji örneği için zengin içeriğe sahip metinler kullanmalı, ardından öğrenciler her bir strateji ile ilgili uygulamaları yine zengin metin örnekleriyle gerçekleştirilmedir. Bu etkinlikler öğretmenin teşviki ve öğrencinin öz disiplini ile öğrenci stratejileri uygun bir şekilde kullanıncaya ve okuduğunu anlama becerileri hedeflenen seviyede kazanıncaya kadar devam etmelidir.
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemli bir kısmı da öğretmenlerin bu stratejileri aktif bir şekilde kullanmasıdır.

5. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilere iyi eserler verilerek uygulanmalıdır.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olarak istenilen hedeflere erişebilmek için planlı ve sistemli bir şekilde okuma çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir. Okuma- anlamaya dayalı çalışmalarda, mevcut olan bilgi, duygu ve düşüncelerin anlaşılması kavranması ve yorumlanması için öğrencilerin belirli dil ve zihinsel becerilere sahip olması gerekmektedir (Balantekin, & Pilav, 2017, s. 150). Okuma ve anlamaya dayalı çalışmalarda öğrencilerin başarılı olabilmesi için bu çalışmaların belli bir plan doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Okuma ve anlama üzerine yapılan bu çalışmaların etkili bir şekilde olması için de öğrencilerin dilsel ve zihinsel bazı yetileri kazanması gerekmektedir.

Metin

Burada metin ve metin türleri hakkında açıklayıcı bilgilere yer verilecektir.

Metin kelimesi, Latince'de bulunan *textus* kelimesinden gelmektedir (Temizkan, 2007, s. 23). TDK'ya (2011) göre metin, "1. Bir yazıyı biçin, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünü, text. 2. Basılı veya el yazması parça, text" olarak tanımlanmıştır. Akyol 'a (2006) göre ise metin; üzerinde anlam kurulan her şey olarak ifade edilmiştir. Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılarda yer alan bilgiler, duygu ve düşünceler belli bir sistem içerisindedir. Metindeki bilgiler, duygu ve düşünceler belli bir düzen ve sıra ile ve dil bilgisi kurallarına dikkat ederek yerleştirilmektedir (Güneş, 2016, s. 247). Tanımlardan hareketle metin bilgi, duygu ve düşüncelerin belli bir düzen ve sıra içerisinde, dil bilgisi kurallarına dikkat edilerek oluşturulan bir yapıdır. Metnin en önemli özelliği de üzerinde anlam kurulan bir yapı olmasıdır.

Metin, dil ile farklı seviyelerde iletişim kurma ve dili somut hale getirme aracıdır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragrafların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Güneş, 2016, s. 248). Metin kavramının en önemli niteliği, dilsel göstergelerdir. Metinler kelime, cümle ve paragrafların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Her metin kendi içerisinde anlamlı bir bütün niteliğine sahiptir. Metinlerin diğer bir niteliği ise geniş bir konu yelpazesini içermesidir. İnsanın aklına gelebilecek her türlü konu hakkında, belli bir plan doğrultusunda metin hazırlanabilir (Temizkan, 2007, s. 24).

Dil öğretiminde metinler; dilsel, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmede etkin rol oynamaktadır. Kısacası metinler öğrencilere bazı bilgi ve becerilerin kazandırılmasında araç olarak kullanılmaktadır (Güneş, 2016, s. 257). Bu ifadeden hareketle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla metinler araç olarak kullanılabilir. Dolayısıyla okuma ve

okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi amacıyla metinlerin kullanılması etkili sonuçlar verebilir.

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde metinlerin seçimi önemli bir yere sahiptir. Güneş'e (2016) göre metinlerin kazanımlara ve sınıf seviyelerine uygun olacak şekilde seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca metinlerin öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirmesi için metin uzunluklarının da öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Mc Cullough'a göre ilkökul 1.sınıfta 125-400 kelime uzunluğunda; 2. sınıfta 375- 500 kelime uzunluğunda, 3. sınıfta 450-600 kelime uzunluğunda; 4. Sınıfta 800-1000 ve daha üst sınıf seviyelerinde ise 1000 ve üstü kelime içeren metinler tercih edilebilir (Akt. Güneş, 2016, s. 263, Güneş 2007'den). Bu bilgidен hareketle ilkökulda Türkçe dersi (1-4. sınıflar) kapsamında ders içi ve ders dışı etkinliklerde tercih edilecek metinlerin kelime sayılarının sınıf seviyesine uygun olacak şekilde tercih edilmesi gerekmektedir.

Anadili eğitiminde istenen hedeflere erişebilmek için farklı türde metinlerden yararlanılmaktadır. Temizkan 'a (2007) göre, anadili eğitiminin metinler aracılığı ile verilmesi gerekmektedir. Anadili eğitiminin önemi bir bilgi dersi değil, beceri edindirme dersi olmasında yatmaktadır. Metinler, aktarma ve düzenleme biçimlerine göre türlere ayrılmaktadır (Güneş, 2016, s. 248). Metinler; hikaye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir olarak türlere ayrılmaktadır.

Hikaye Edici Metinler

Hikaye edici metinler öğrencilerin kişilik ve dil gelişimini sağlayan türden metinlerdir. Kişisel olarak öğrencilerde hikaye kahramanının yerine kendisini koyarak kendisi ile kahraman arasında duyguların gelişimi sağlanmaktadır. Öğrenci kendisi ve başkaları ile ilgili olarak yorum yapma fırsatı elde eder. Hikaye edici metin ile öğrencilerin kelime hazinesi genişler, dilin kullanma gücü artar ve mesajı aktarmada dilin yaratıcılığı ortaya çıkar (Akyol, 2019, s. 161). Hikaye edici metinler genellikle roman, öykü, masal türünde yazılan metinlerdir. Bu tür metinler kişisel yaşantımızı zenginleştirmektedir. Hikaye edici metinler okuru bulunduğu ortamdan alıp farklı ortamlara götürmekte ve okurun hayal dünyasını geliştirmektedir (Güneş, 2016, s. 249). Bu görüşlerden hareketle hikaye edici metinlerin öğrencilerin kişilik ve dil gelişimlerini destekleyen türden metinler olduğu söylenebilir. Hikaye edici metinler ile öğrencilerde empati duygusu gelişebilir. Öğrencilerin metindeki olayları anlama ve yorumlama gibi zihinsel becerilerinin gelişimi sağlanabilir. Hikaye edici metinler aracılığıyla öğrencilerin dil becerileri gelişir, kelime hazinesi artar ve dil etkili bir şekilde kullanılır. Ayrıca hikaye edici metinler ile öğrencilerin hayal dünyası gelişmektedir.

Bilgilendirici Metinler

Kodan 'a (2015) göre bilgilendirici metinlerde amaç okuyucuya herhangi bir konu hakkında bilgi sunmak ve bu bilgiyi kullanmasını sağlamaktır. Bilgilendirici metinlerin en önemli özelliği, bu metinlerde yazarın okuyucuya vermek istediği bilgi, duygu ve düşüncüyü yalın, açık ve sade bir anlatımla doğrudan okuyucuya sunmasıdır. Bilgilendirici metinlerde dil, farklı çağrışımlarına yer verecek şekilde kullanılmamaktadır. Kelimeler genellikle ilk anlamları ile kullanılmaktadır (Temizkan, 2007, s. 26). Bilgilendirici metinde yazar okuyucuya aktarmak istediği mesajı herhangi bir dilsel çabaya girmeden doğrudan aktarmaktadır. Bilgilendirici metinlerde kelime oyunlarına yer verilmeden yapılan, sade, açık ve net bir anlatım vardır.

Bilgilendirici metinler ders içi ve ders dışı etkinlikler kullanılırken öğrencilerin sınıf seviyelerine göre seçilmelidir. Bilgilendirici metinler ile çalışma yaparken öğretmen öğrencilere rehberlik etmelidir. Öğretmen öncelikle metinleri incelemeli, önemli kavramlar ve kelimelerde kalıcılığı artırmak için çeşitli uygulamalar yapmalıdır (Kodan, 2015, s. 44). Bilgilendirici metinler öğretmenler tarafından öğretimsel etkinliklerde kullanılabilir.

Şiir Türü Metinler

Şiir; içerik, öz, söze dönüştürme ve sunuluş bakımından kendine has olan, etkileyici, duygulandırıcı ve yaratı özelliği bulunan bir sana ürünüdür (Aksan, 1999, s. 8). Şiir; sanat değeri olan ve insanda derin hisler oluşturan manzum yazılardır (Yörük, 2000, s. 143). TDK'ya (2011) göre şiir "1. Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebi anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk" olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanım da ise şiir manzumeden çok yukarıda, nesirden de tamamı ile farklı bir şeydir. Şiir, dil ile yapılan, dünyadaki en eski sanattır (Kabaklı, 2002, s. 597). Şair Cahit Külebi 'ye göre ise şiirin "İnsanın kendi anadili çalgısında söylenen bir türkü" olduğunu belirtmiştir (Akt. Tezgör, 2010, s. 30). Şiir ile ilgili yapılan tanımlardan hareketle; şiir duyguların dile getirildiği ritimli ve uyumlu sözlerin yer aldığı, etkileyici sanat ürünleri olarak tanımlanabilir.

Ceran'a (2007) göre çocuk edebiyatı içerisinde çocuk şiiri önemli bir yerde bulunmaktadır. Şiir, çocukların bebeklikten itibaren hayatlarında yer almaktadır. Çocuklar ninniler, tekerlemeler, bilmeceler gibi ahengi olan şiir türü metinlere olumlu bir yaklaşım içerisindeyler. Şirin'e (2000) göre çocuk şiirinin kaynağını çocuğun kendi dünyası, zihni ve kalbi oluşturmaktadır. Şiir aracılığı ile çocukta zihinsel, duygusal ve dilsel becerileri geliştirmektedir. Bu nedenle çocuklar şiire ilgi ve ihtiyaç duymaktadırlar. "Çocuğa görelilik ilkesi çocuk şiirlerinin sınırlarını çizer" (Oğuzkan, 2000, s. 248). Şiirde çocuğun dünyasına

yönelik birçok konu bulunmaktadır. Çocuk şiirlerinde gerçek yaşama dair konulara yer verilirken aynı zamanda çocuğun hayal dünyasını geliştirecek türden konulara da yer verilmektedir. Çocuk şiirleri, çocuğa güzel duygu ve düşünceleri aktarırken aynı zamanda da çocuğun dil gelişimini desteklemektedir. Şiir ile çocuğun dil becerileri gelişir ve çocuk şiirde kelimelerin büyümesini kavrar. Şiir ile beslenen çocuğun yaratıcılığı gelişerek kelimelerle farklı çağrışımlar sağlanır (Güleryüz, 2006, s. 246). Şiirden dil gelişiminin yanı sıra duyuşsal gelişim içinde yararlanılabilir. Şiirler ile çocukların hayal ve düşünce yönü gelişir ve olaylara farklı bakılardan bakabilirler (Bindak, & Kaya, 2017, s. 124).

Akbayır ve Şahin'e (2005) göre çocukların şiirden hoşlanma nedenleri şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Şiirde bulunan ölçü, çocuktaki ahenk duygusunu geliştirir.
2. Uyaklar, kelime oyunları, ses tekrarları gibi müzikal unsurlar çocukların ritim duygularına hitap eder.
3. Çocukların hayal dünyasını zenginleştirir.
4. Doğa ve çevrenin şair tarafından aktarılması çocuğa farklı gelir.
5. Çocuğun kişisel yaşantısı zenginleşir.

Öğrenciler şiir okuyarak temel dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra metni çözümlenmeler yaparak da zihinsel becerilerini geliştirmektedirler. Ayrıca şiir değer aktarımında da etkili bir araç olarak kullanılabilir. Duyulara hitap eden kendine has bir yapısı olan şiir öğrencilere estetik bakış açısı kazandırabilir (Bindak, & Kaya, 2017, s. 124). Çocuk şiirlerinde dizeler çocukları yormayacak kadar kısa, ifadeler açık ve anlaşılır olmalıdır (Ceran, 2007, s. 20).

Şiir, çocukların kişisel, duyuşsal ve zihinsel becerilerini geliştiren ahenkli ve ritimli bir metin türüdür. Şiirler ile çocukların dil becerileri gelişmekte, kelime hazineleri zenginleşmektedir. Şiirler çocukların hayal dünyalarını geliştiren ve yaratıcı düşüncelerini sağlayan türden metinlerdir. Şiirler aracılığı ile çocuklarda estetik bakış açısı oluşmaktadır. Şiirlerde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik dizeler yer almaktadır. Toplumsal değerlerin aktarılmasında da şiir türü metinlerden yararlanılabilir. Çocukların okuyacakları şiirler kısa ve açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlanmalıdır. Öğretmenler ders içi ve ders dışı etkinliklerde şiirleri kullanabilirler. Öğretmenler öğrencilere şiir okurken rehberlik edebilirler. Öğretmenler sınıf ortamında farklı strateji ve yöntemleri kullanarak şiir türü metinler ile ilgili uygulamalar yapabilirler.

Şiir ile dil becerilerinin gelişimi gerçekleşmektedir. Bu tez çalışmasında da dil becerileri içerisinde yer alan okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde şiir türü metinlerin etkisi araştırılmıştır.

Şiir türü metinler.

Ninniler.

Çocukların dünyaya gelince annelerinden ilk işittikleri şiir türü metinler ninnilerdir. Ninni, halk şiir türünde anonim ürün olarak ifade edilmektedir. Çocukları uyutmak için anneler veya bakıcıları tarafından belli bir ezgiyle söylenmektedir. Genellikle tek dördlük halinde olmaktadır. Ninniler ayrıca öğretici niteliktedir. Dinleme eğitiminin temelleri ninnilerle atılmaktadır (Yılar, 2015, s. 68). Ninniler ile bebeklerin ve çocukların dil, bilişsel, sosyal-duyuşsal ve bedensel gelişimleri desteklemektedir (Gelişli, & Yazıcı, 2011, s. 4).

Maniler

Maniler, Türk şiirinde anonim ürün olarak ifade edilmektedir. Kaynağını halktan alan maniler, sade bir anlatıma sahiptir. Maniler, eğitim- öğretim sistemi içerisinde değerler aktarımında kullanılabilir. Maniler ile Türk toplumuna ait olan gelenekler, görenekler, örf ve adetler gelecek nesillere aktarılır (Uğurlu, 2018, s. 256). Maniler, ramazan ayında, bayram günlerin de, çocukların oynadığı oyunlarda söylenen ve çocukların dikkatini çekebilecek türden metinlerdir.

Tekerlemeler.

Halk kültürünün ve halk dilinin en saf ve en samimi ifade şekli olan tekerlemeler, ninnilerden sonra çocukların karşılaştıkları, ses ve ahenk açısından mükemmelliği yakalamış edebi türlerdir (Ungan, 2009, s. 217). Bebeklik döneminden itibaren ritim duygusu ile tanışan çocuklar, okul öncesi dönemden itibaren tekerlemeler ile bu duyguyu devam ettirmektedir.

Güleç (2002) tekerlemeleri biçimsel olarak aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Masal tekerlemeleri
2. Oyun tekerlemeleri
3. Tören tekerlemeleri
4. Bağımsız tekerlemeler.

Tekerlemeler yukarıda da ifade edildiği gibi farklı biçimsel özelliklerde söylenmişlerdir. Masal tekerlemeleri; masala başlarken, masalın ortasında veya sonunda söylenmektedir. Tekerlemeler ile çocuklara masallar sevdirebilir ve okuma çalışmalarını daha eğlenceli hale getirilmiş olur. Oyun tekerlemeleri; oyuna başlarken sayılma amaçlı veya oyun oynarken sözlü kısımlarda kullanılmaktadır. Tören tekerlemeleri yöresel törenlerde, nişan, düğün gibi geleneksel törenlerde kullanılmaktadır. Bağımsız tekerlemelerde toplumda herhangi

bir konu ile ilgili olarak oluşturulmuş tekerlemelerdir. Tekerlemelerdeki uydurma kelime veya dizeler dilin olanakları ile birlikte zihnin sınırlarını da zorlamaktadır (Önal, 2002, s. 4). Tekerlemeler hem dil gelişimini hem de zihinsel gelişimi destekleyen şiir türü metinlerdendir. Tekerlemeler ile ilgili olarak şunlar söylenebilir:

1. Her tekerlemede çocuklar kendilerini anlatmaktadır.
2. Tekerlemelerdeki anlatım seslerle yapılmaktadır.
3. Tekerlemelerdeki seslerin kullanımında belli bir tonal veya makamsal özellik vardır.
4. Tekerlemelerdeki seslerle anlatılanlar, çocukların duyguları, düşünceleri, tasarımları ve izlenimleridir.
5. Tekerlemelerdeki sesler, sözlerin de katkısıyla çocuk dünyasının sağlığını, temizliğini aynı zamanda karmaşıklığını da anlatır.
6. Tekerlemelerdeki sesler, belli bir müziksel estetik içerisinde, belli bir müziksel ezgiyi oluşturacak şekilde düzenlenmiştir.
7. Bütün bunlara göre tekerlemeler belirtilen öge, ilişki ve niteliklerin müziksel bir bütünüdür (Mentiş, 1999, s. 11-12).

Tekerlemeler, okul öncesi dönemden itibaren birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta kullanılabilir. Derslerde öğrencilerin dikkat çekmek ve dikkatlerini canlı tutmak için tekerlemelerden yararlanılabilir. Yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmede tekerlemelerden yararlanılabilir (Önal, 2002, s. 3).

Bilmeceler.

Folklor dünyasının özel bir kolu olan bilmeceler, halk zekasının bir ürünü olarak ortaya çıkmışlardır (Alperen, 1996, s. 177). Karademir'e (2008) göre, bilmeceler sözel olarak ortaya çıkmış ve yayılmıştır. Bilmeceler insanın merak duygusunu harekete geçiren ve zihinsel becerilerini aktif olarak kullanmasını sağlayan sözlü ürünlerdir. Bilmeceler, öğrencilerin zihinsel gelişimini destekleyen türden metinler olarak belirtilebilir. Problem çözme becerisini geliştirmekte ve pratik zekanın gelişimine katkıda bulunmaktadır. İpuçlarını kullanmayı öğretmektedir. Mecazlı söyleyişleri ve işaretleri çözümlenmeyi sağlamaktadır (Şimşek, 2002, s. 48).

Türküler.

Halk şiirinin ezgi ile söylenen türüne türkü denilmektedir (Vural, 2011, s. 398). Türküler, halk şiirinin günümüzde en fazla kullanılan türlerinden biridir. Türküler, Türk halkının yaşam felsefesini, inancını, ahlaki değerlerini ezgiler aracılığı ile anlatmaktadır. Eğitimin, kültürün gelecek nesillere aktarılması işlevi, türkülerden yararlanmayı da gerekli hale

getirmektedir (Yılar, 2015, s. 73). Türküler aracılığıyla kültürel ve toplumsal değerler nesilden nesile aktararak günümüze kadar gelmektedir. Türküler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerle ilişkilendirilerek eğitim – öğretim ortamında kullanılabilir. Türküler ile çoklu öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin okuma becerileri yanında dinleme becerileri de gelişmektedir. Türkçe ders kitaplarında ve diğer ders kitaplarında türkü türü metinlere daha fazla yer verilmelidir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilere türküler öğretilmelidir. Belirli gün ve haftalarda, törenlerde öğrencilere türküler söylettirilmelidir. Böylece hem Türk kültürünün bir parçası olan türküler öğrencilere tanıtılmış olur hem de öğrencilerin derslere daha zevk alarak katılması sağlanır.

2018-2019 İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Şiir Türü Metinler

2018-2019 eğitim- öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ilkokul (1-4.sınıflar) Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türü metinler temalar doğrultusunda incelenmiştir. Şiir türü metinlerin sınıf seviyelerine ve temalara göre dağılımları aşağıda Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2. İlkokul 1, 2, 3. ve 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Şiir Türü Metinler

Tema Adı	Sınıf Seviyesi	Şiir Türü Metinler
Çocuk Dünyası	2.sınıf	5
	3.sınıf	3
Milli Mücadele ve Atatürk	2.sınıf	2
	3.sınıf	4
	4.sınıf	1
Erdemler	2.sınıf	3
	3.sınıf	1
	4.sınıf	3
Doğa ve Evren	1.sınıf	2
	2.sınıf	1
	3.sınıf	1
	4.sınıf	4
Vatandaşlık	1.sınıf	2
	2.sınıf	2
	3.sınıf	1
Sağlık ve Spor	1.sınıf	2
	2.sınıf	1
	3.sınıf	3
	4.sınıf	2
Milli Kültürümüz	2.sınıf	2
	3.sınıf	4
	4.sınıf	1
Bilim ve Teknoloji	1.sınıf	1

	2.sınıf	2
	3.sınıf	4
	4.sınıf	4
Sanat	4.sınıf	3
Okuma Kültürü	4.sınıf	1

2018-2019 eğitim-öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ilkokul (1-4.sınıflar) Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türü metinler sınıf seviyelerine ve temalara göre yukarıda Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde ilkokul (1-4.sınıflar) Türkçe ders kitaplarında yer alan tema adlarının sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türü metinlerin sayıları temadan temaya farklılık göstermektedir. Ayrıca her sınıf seviyesinde aynı temada yer alan şiir türü metinlerin sayısı da birbirinden farklılık göstermektedir. Türkçe dersine ait dil becerisine dayalı kazanımların daha etkili ve kalıcı bir şekilde verilebilmesi için şiir türü metinlere ilkokul Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir. Şiir türü metinler ile öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi desteklenebilir. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğrencilere şiir türü metinler ders içi ve ders dışı etkinliklerde okunabilir veya okutturulabilir.

Akyol’a (2019) göre sınıf düzeylerinde tercih edilmesi gereken şiir türleri aşağıda Tablo 3’te belirtmiştir:

Tablo 3. *Sınıf Düzeylerine Göre Tercih Edilmesi Gereken Şiir Türleri*

Araştırmacı	Düzeyler	Tercih edilen şiirler
Fisher ve Natarella (1982)	1,2,3. Sınıflar	Hikaye edici
Terry (1974)	4,5,6.sınıflar	Uyaklı hikaye edici
Kutiper (1985)	7,8,9. Sınıflar	Uyaklı, Haiku (Eğlenceli mısra), Serbest

Tablo 3’te de görüldüğü üzere ilkokul seviyesinde hikaye edici ve uyaklı şiir türü metinlere yer verilmelidir. İlkokul 1,2,3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları hazırlanırken hikaye edici ve uyaklı şiir türü metinler tercih edilmesi öğrenciler için daha etkili olabilir. Ayrıca öğretmenler de sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde hikaye edici ve uyaklı şiir türü metinleri bilgilendirici şiir türü metinlere göre daha fazla tercih edebilirler.

İlgili Araştırmalar

Okuma güçlüğü'nün giderilmesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok akademik araştırma yapılmıştır. Bu bölümde okuma güçlüğü ve okuma güçlüğü'nün giderilmesi amacıyla yapılan yurt içinde ve yurt dışındaki akademik araştırmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Yurt İçi Araştırmaları

Temur ve Akyol (2006) yaptıkları akademik araştırmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Bu araştırma otuz öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma iki farklı metin türü olan bilgilendirici ve hikaye edici metinler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda hikaye edici metinlerdeki okuma hızlarının bilgilendirici metinlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuma hatalarının en çok cümle içinde ortada ve sonda olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2008), kelime tekrar tekniğinin okumanın akıcılığına etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda okuma hatalarının azaldığı ve akıcılık kazanmaya başladığı saptanmıştır.

Dağ (2010) “Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim I. kademe beşinci sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmek amacıyla 3P (Pause, Proinpt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin etkisini incelemiştir. Bu araştırma sonucunda ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine doğru gelişme gösterdiği saptanmıştır.

Yüksel (2010) “Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma” adlı araştırmasında bedenen, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir sorunu bulunmayan ama okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma becerilerindeki eksikliklerini belirlemek amacıyla kelime kutusu stratejisi ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin öğrencinin okuma düzeyine etkisini araştırmıştır. Bu araştırma için Afyonkarahisar’da öğrenim gören 5.sınıf öğrencisinin önce okuma düzeyi ve okuma becerisi ile ilgili eksiklikleri tespit edilmiştir. Öğrenci ile yapılan ilk çalışmalarda, öğrencinin akıcı okuma yapamadığı sürekli tekrarlar yaptığı ve heceleyerek okuma yaptığı, atlayıp geçmeler olduğu, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okuma sırasında parmakla takip ettiği ve

öne doğru sallanarak okuma yaptığı tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine göre metinler seçilerek öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda da öğrencinin okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş ve okuma becerilerindeki eksikliklerin giderildiği saptanmıştır.

Sidekli (2010) yaptığı akademik araştırmada fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ama sesli okuma ve anlamada güçlük çeken Ankara Sincan'daki ilkokul 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yapılandırmacı yaklaşım metinlerinin etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama bakımından endişe düzeyinde buldukları belirlenmiştir. Uygulamadan sonra öğrencilerin sesli okumadaki temel okuma, akıcı okuma, genel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu saptanmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) “Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı Kağıt mı?” adlı araştırmalarında öğrencilerin okuma becerileri olarak hız, doğruluk ve anlama başarılarını ekran ve kağıt okuma ortamları açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda beşinci sınıfa devam eden 88 öğrencinin kağıttan okuma ile okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekran okumaya göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kaman (2012) “Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma stratejisinin etkisini incelemiştir. Araştırma Kırşehir Kaman ilçesinde ilkokula devam eden sosyo-ekonomik seviyeleri benzer olan iki öğrenci seçilerek hazırbulunuşluk düzeyleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile belirlenmiş, deney grubu öğrencilerine “tekrarlı okuma” stratejisi 10 hafta süresince, her hafta bir okuma metni ile 50 saat uygulanmıştır. Kontrol grubu ise öğrenciler normal öğretim ile devam etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda okuma düzeyleri değerlendirilmiş ve deney grubunun lehine; okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamalarının geliştiği ayrıca okuma esnasında yapılan hataların da azaldığı saptanmıştır.

Keskin (2012) eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini etkisini araştırmıştır. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 39 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ile okunan doğru kelime sayısının yüzdesi belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda eşli okuma ile öğrencilerin okuma hızlarının arttığı, koro okuma ile tüm öğrencilerin okuma hızı puanlarının arttığı, yapılandırılmış okuma ile de okuma hızı puanlarında, doğru okuma yüzdelinde ve prozodi puanlarında artışlar olduğu görülmüştür. Cinsiyetin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerini etkilemediği saptanmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012) yaptıkları araştırmada akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyini incelemişlerdir. Araştırma da ilköğretim 2. 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbirini etkilediğini, prozodi becerisi ile okuma hızının yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlamayı en çok etkileyen akıcı okuma bileşeninin prozodi olduğu üzerinde durulmuştur.

Duran ve Sezgin (2012) akıcı okuma stratejilerinden olan yankılayıcı okumanın okuma güçlüğüne etkisini araştırmıştır. Bu çalışma için ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi olarak da eylem araştırması kullanılmıştır. Uygulamanın sonucunda yankılayıcı okuma stratejisinin uygulanmasından sonra öğrencinin kelime tanıma, sesli okuma ve anlama becerilerinde önemli ölçüde gelişme olduğu saptanmıştır.

Uzunkol (2013) okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sırasında yaptığı okuma hatalarının tespit edilmesi ve bu hataların giderilmesi için kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejilerini kullanmıştır. Uygulama yapmadan önce öğrencinin heceleyerek ve yavaş okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu saptanmıştır. Uygulama sonucunda ise öğrencinin kelime tanıma seviyesinin ve okuduğunu anlama seviyesinin yükseldiği saptanmıştır.

Başaran (2013) “Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma” adlı araştırmasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek istemiştir. Bu amaçla Kütahya ilinde bir devlet okulunda 90 kişilik dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci grubuyla çalışmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon da akıcı okumanın okuduğunu anlamayı etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca akıcı okumanın bileşenlerinden olan doğru kelime tanıma ve okuma prozodisi okuduğunu anlama ile fazla ilişkili olurken okuma hızı okuduğunu anlamada diğer bileşenler kadar ilişkili olmadığını saptamıştır.

Çakır (2014) yaptığı araştırmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin akıcılığı geliştirme programının etkisini araştırmıştır. Araştırma Ankara ‘da öğrenim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde toplam dört test uygulanmıştır. Akıcılığı geliştirme programının uygulandığı öğrencilerde sesli okuma hatalarında azalma olduğu, okuma hızlarında artış ve ayrıca prozodi okuma ile de okuduğunu anlama becerilerinde gelişmeler olduğu görülmüştür.

Sezgin ve Akyol (2015) “Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi” üzerine yaptıkları araştırmada okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul öğrencisinin okuma güçlüklerinin giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı, eşli ve okuyucu tiyatroları) etkisini araştırmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere

bireyselleştirilmiş okuma programı uygulanarak kelime tanıma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı saptanmıştır.

Kodan (2015) “ Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine etkisi” adlı araştırmasında koro, tekrarlı ve yardımcı okumayı birlikte kullanmanın zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada 6 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Araştırmada bilgilendirici ve hikaye edici metinler kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde iyileşmeler olduğu saptanmıştır.

Kuruoğlu ve Şen (2018) yaptıkları “Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi” adlı çalışmada beşinci sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan 7 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere düzenli bir şekilde hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı saptanmıştır.

Yurt Dışı Araştırmaları

Dowhower (1987), okuma gelişiminin geçiş evresinde bulunan 2. sınıf öğrencileri üzerinde tekrarlı okumanın etkisini araştırmıştır. Tekrarlı okumanın hız, doğruluk, anlama ve prozodi ölçeklerinin üzerindeki değişimi ölçülmüştür. Araştırmada hem çalışılmış hem de çalışılmamış metinler ile gerçekleştirilmiştir. Dowhower ilk olarak sözel üretimleri; akıcı, sürekli ve usta hale gelinceye kadar anlamlı metinleri öğrencilere tekrar tekrar okutmaktır. Uygulama sonucunda öğrencilerin hem okuma hızı ve hatasız okumada gelişmeler olduğu saptanmıştır.

Rasinski, Padak, Liner ve Sturtevant (1994), yaptıkları çalışmada akıcılığı geliştirmek için sınıf seviyesine uygun 50 ile 150 kelime arasında değişen metinler kullanılmıştır. Öğretmenler öğrencilere metinleri önce sesli okutmuşlardır. Daha sonra öğretmenler ve öğrenciler koro halinde metinleri birlikte okumuşlar ve öğrenciler eşleri ile okuma alıştırmaları yapmışlardır. Kısa metinler tercih edildiği için günlük 15 dakikalık aralıklarla çalışma bitirilmiştir. Araştırma sonucunda resmi olmayan bir okuma envanteri ile ölçüm yapıldığında deney grubu ve bütün okuma düzeylerindeki kontrol grubu arasında önemli farklar olduğu saptanmıştır.

Therrien ve Hughes (2008), 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören ve öğrenme güçlüğü yaşayan 32 öğrenci ile yaptığı bir çalışmada öğrencilere tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemlerini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemleri uygulanan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Ayrıca tekrarlı okuma yapan grupta okuma hızının da geliştiği saptanmıştır.

Egmon (2008), yaptığı araştırmada akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Araştırmada 3500 birinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Uygulama ilişkisel araştırma deseni şeklinde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Texas İlkokul Okuma Envanteri kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Ellis (2009) yaptığı araştırmada koro okuma, eko okuma ve metin performansının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinde akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 32 kız ve 25 erkek öğrenci katılmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Okuduğunu anlama envanteri ve akıcılık ölçeği ile prozodik, doğru ve hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmiştir. Uygulama dönüşümlü olarak yapılmıştır. Her gün farklı bir strateji uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve hızlı okuma becerilerinde ve okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Miller ve Schwanenflugel (2010) yaptıkları araştırmada prozodik okumadaki gelişimin diğer okuma becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma 1. ve 2. sınıfa devam eden 92 öğrenci ile yürütölmüştür. Uygulamaya katılan öğrencilerin 3. sınıfın sonundaki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişim belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın sonucunda prozodik okumanın gelişmesinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca prozodik okuması iyi olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği ve daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

Bass (2012), yaptığı araştırmada tekrarlı okumanın altıncı sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 173 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir gruba tekrarlı okuma diğer gruba ise geniş okuma çalışmaları yapılmıştır. Ön test ve son test ile öğrencilerin prozodik okumaları, okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Uygulama sonucunda okuma düzeylerinde anlamalı bir farklılık elde edilirken okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Overstreet (2014) yaptığı araştırmada tekrarlı okuma yönteminin prozodik okumaya ve prozodik okumanın da akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırma 3. sınıfa devam eden 20 tane deney grubu 20 de kontrol grubu öğrenci ile yürütölmüştür. Öğrencilerdeki gelişim durumunu tespit etmek amacıyla öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda tekrarlı okumanın uygulandığı öğrenci grubunun prozodik okuma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Prozodik okumanın da öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Faulhaber (2016) yaptığı araştırmada tekrarlı okumanın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla üç ortaokul öğrencisine tekrarlı okuma stratejisini uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda tekrarlı okuma ile öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı, okuma hızlarının arttığı ve okuduğunu anlama becerilerinde gelime sağlandığı tespit edilmiştir.

Dotson Shupe (2017) yaptığı araştırmada tekrarlı okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sekiz tane sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütölmüştür. Araştırma eylem araştırması şeklinde gerçekteşirilmıştir. Öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda tekrarlı okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma grubunun belirlenmesi, çalışma grubunun özellikleri, deneklerarası çoklu yoklama modelinin araştırmada uygulanması, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, uygulama süreci ve araştırmacının rolü ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir problemi bulunmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden “denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır.

Tek denekli araştırmalar; “bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır” (K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 138). Tek denekli araştırma desenleri genellikle bir grubun veya birkaç katılımcının olduğu deneysel araştırmalarda bir müdahalenin etkisinin incelendiği modellerdir (Chirstensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 342). Tek denekli araştırma desenlerinde yinelenen ölçümler, standart koşullarda (örneğin belirli saatlerde ve belirli kişiler tarafından) ve araştırmaya uygun çevresel düzenlemeler yapılarak, bağımlı değişkenlere dair üst üste veri toplanması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Başlama düzeyi verileri kararlı veri noktası elde etmek amacıyla en az üç kez toplanmaktadır. Başlangıç düzeyindeki bu yineleme ile katılımcıların araştırmaya olan inançları artırılmaya çalışılmaktadır (Tekin, 2000, s. 2). Tek desenli araştırmalarda deneysel tasarımların hepsi zaman aralıklı olarak gerçekleşmektedir. Çünkü bu tasarımlar deneysel müdahale durumlarının uygulamanın öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenin yeniden ölçülmesini gerekli kılmaktadır (Johnson, & Christensen, 2014: 331).

Tek desenli araştırma modellerinden olan denekler arası çoklu yoklama modelinin, çoklu başlama modelinin bir uyarlaması olduğu söylenebilir. Çoklu başlama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı bir modeldir (K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 138). Çoklu yoklama modeli ise; çoklu başlama modelinin bir uyarlaması olarak bir öğretim veya davranış değiştirme programının etkililik derecesini birden fazla şekilde belirlemeyi amaçlamaktadır (K. İftar, & T.

İftar, 2018, s. 137). Çoklu yoklama modelini çoklu başlama modelinden ayıran en önemli nitelik, çoklu yoklama modellerinde her defasında başlama düzeyi verisi toplanmasının gerekmesidir (K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 127). Nitekim bu araştırmada da üç kez başlama düzeyi verisi toplanacaktır. Araştırma sürecinde çalışmanın etkililik derecesini belirlemeye dair değerlendirmeler yapılacaktır. Bu noktada da “çoklu yoklama modeli” araştırmanın niteliğine uygun olmaktadır.

Çoklu yoklama modellerinin iki önkoşul özeliği karşılaması gerektiği söylenebilir. Bu önkoşul özelliklerden birincisi davranışların, deneklerin veya ortamların birbirinden ayrı olması; ikincisi ise, seçilen davranışların, deneklerin veya ortamların işlev yönünden birbirlerine benzer özellikler taşımasıdır (K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 127). Bu araştırma konusunda değiştirilmesi hedeflenen durumlar birbirinden bağımsız bir şekilde yer almaktadır. Herhangi bir deneğin davranışını değiştirmek diğer denekleri olumlu veya olumsuz olarak etkilememektedir. Araştırmanın konusu olan okuma güçlüğü'nün giderilmesi durumu ise deneklerin yaşadığı ve benzer olan durumlarıdır.

Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli; eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığı belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Erzurum ili İspir ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2. ve 3. sınıfta öğrenimine devam eden 5 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık sorunu olmaması ve okuma güçlüğü yaşama durum dikkate alınmıştır. Bu araştırmada sınıf düzeyinin 2. ve 3. sınıf olarak belirlenmesinin nedeni; herhangi bir sağlık sorunu olmamasına rağmen bu sınıf düzeylerinde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler olduğuna dikkat çekmek ve aynı zamanda okuma güçlüğü'nün farklı strateji ve uygulamalar ile giderilebileceğinin bu öğrencilerin öncelikle kendilerinin, daha sonra da öğretmenlerinin ve ailelerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Ayrıca okuma güçlüğü'nün erken sınıf seviyelerinde giderilmesinin çocuğun hem akademik hem de sosyal hayatını olumlu yönde etkileyeceğinin düşünülmesidir.

Araştırmanın yapıldığı okul, kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken; öğrencilerin zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık sorununun olmaması ve yapılan okuma güçlüğü'nü tanılama çalışmalarında öğrencilerin okuma düzeyinin “*endişe düzeyinde*” olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Erzurum İl'i İspir İlçesi'nde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 2. ve 3. sınıftaki bütün öğrencilerin sesli okuma performansları tespit edilmiştir. İlkokul 2. sınıfa devam eden 11 ve ilkokul 3. sınıfa devam eden 9 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenciye Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ilkokul Türkçe ders kitaplarından daha önce okumadıkları hikaye edici metinler seçilerek sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları öğrencilerden, sınıf öğretmenlerinden ve ailelerinden izin alınarak gönüllülük esasına dayalı olarak kamera ile kayıt altına alınmıştır.

2. sınıf öğrencileri için 2. Türkçe ders kitabında bulunan ve 187 kelimededen oluşan "Üç Balık" adlı hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı 11 öğrenciye okutturulmuştur. 3.sınıf öğrencilerine 3. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan ve 207 kelimeden oluşan "Eşek Arısının Başına Gelenler" adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı 9 öğrenciye okutturulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları incelenmiş; okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla da ilgili metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre değerlendirilerek okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Çalışma kriterlerine uygun olan öğrencilerin velileriyle görüşme yapılmış, araştırmanın konusu, amacı ve süreci ile ilgili bilgilendirme yapılarak öğrencilerin ailelerine "veli onay formu" sunulmuştur. Gönüllülük esasına dayalı olarak ailelerden "veli onay formunu" imzalamaları istenmiştir. Ailelerde öğrencilerinin çalışmaya katılımlarını olumlu karşılamış ve "veli onay formunu" imzalamışlardır. Böylelikle yapılacak olan çalışmanın aile destekli bir çalışma olması sağlanmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere de araştırmanın konusu, amacı ve süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmaları için "öğrenci onay formu" öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden gönüllülük esasına göre "öğrenci onay formunu" imzalayarak çalışmada yer almak istediklerini ifade etmişlerdir. "Veli onay formu" ve "Öğrenci onay formu" Ek 2' de sunulmuştur.

Çalışma kriterlerine uygun olan ve okuma güçlüğü yaşayan 2. sınıfa devam eden 1'i kız ve 2'si erkek olmak üzere 3; 3. sınıfa devam eden 1'i kız ve 1'i erkek olmak üzere 2 öğrenci yani toplam 5 öğrenci araştırmaya katılımcı olarak belirlenmiştir.

Okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen öğrencilerin herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel sorunları olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Öğrencilerin görsel ve işitsel herhangi bir sağlık sorunu olmadığına dair tıbbi tanılama işlemi sağlık kurumu ve sağlık personelleri tarafından belgelendirilmiştir. Bunun yanı sıra psikolojik danışman tarafından uygulanan Mini

Mental Durum Testi ile de araştırmaya katılacak olan öğrencilerin herhangi bir zihinsel sorunu olmadığı belirlenmiştir.

Çalışma da etik ilkeler açısından öğrencilerin ad ve soyadları yerine Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 3, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5 kodları kullanılmıştır.

Çalışma Grubunun Özellikleri

Burada araştırmanın çalışma grubu hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Öğrenci 1.

Öğrenci 1, herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel sağlık problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. İlkokul 2. sınıfa devam etmektedir. Öğrenci 1'in ailesi orta sosya-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrenci 1, ailesi ile birlikte köyde yaşamaktadır. Babası esnaf; annesi ise ev hanımıdır. Ailenin 3 çocuu bulunmaktadır. Öğrenci 1, ailenin ilk çocuuğudur. Öğrenci 1'in diğer iki kardeşi okula gitmemektedir. Sınıf öğretmeni Öğrenci 1'in zihinsel herhangi bir sorunu olmadığını sadece okuma güçlüğü yaşadığını ifade etmiştir. Okuma esnasında kelimelerde eklemeler ve atlamalar yaptığını, bazı harfleri birbirine karıştırdığını, satır atladığını belirtmiştir. Okuma esnasında dikkatinin sürekli dağıldığını, ayak salladığını, saçlarıyla oynadığını ve okuma yapmaktan kaçındığını ifade etmiştir. Kitap okuma saatlerinde ise genellikle kitabıyla ilgilenmediğini ve etrafı seyrettiğini belirtmiştir. Okuma güçlüğü yaşamasının diğer derslerde de performansını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrenci 2.

Öğrenci 2, herhangi bir zihinsel, görsel ve işitsel sağlık problemi bulunmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. İlkokul 2. sınıfa devam etmektedir. Öğrenci 2'nin ailesi orta- sosyo ekonomik düzeye sahiptir. Öğrenci 2, ailesi ile birlikte köyde yaşamaktadır. Babası güvenlik görevlisi olarak çalışmaktadır. Annesi ev hanımıdır. Ailenin 3 kız çocuuğusu bulunmaktadır. Öğrenci 2, ailenin ikinci ve ikiz olan kızlarından birisidir. Öğrenci 2, ikizi ile aynı sınıfta okumaktadır. Sınıf öğretmeni Öğrenci 2' nin zihinsel herhangi bir sorunu olmadığını ama okuma güçlüğü yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencinin okuma esnasında hızlı bir şekilde metni okumaya çalıştığını fakat okuma hataları yaptığını belirtmiştir. Okuma esnasında kelimelerde eklemeler, atlamalar, bazı harfleri karıştırma, satır atlama gibi okuma hatalarının görüldüğünü ifade etmiştir. Öğrenci 2, okuma güçlüğü yaşamasına rağmen bu sorununu çözdüğünde okumaya karşı olumlu tutum geliştirebilecek bir öğrenci olarak ifade edilmektedir.

Öğrenci 3.

Öğrenci 3, zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. İlkokul 2. sınıfa devam etmektedir. Öğrenci 3'ün ailesi orta-sosyoekonomik düzeye sahiptir. Babası serbest meslekle ilgilenmektedir. Annesi ev hanımıdır. Öğrenci 3, ailesi ile birlikte köyde yaşamaktadır. 2 kardeşi bulunmaktadır. Öğrenci 3, ailenin ikinci çocuğudur. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede; öğrencinin herhangi bir zihinsel problemi olmadığı ama okuma güçlüğü yaşadığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmeni Öğrenci 3'ün okuma esnasında okuma hataları yaptığını ayrıca zorluk yaşadığında yüzünü eliyle kapatmaya çalıştığını ve diğer derslerdeki başarısının da bu durumdan dolayı olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

Öğrenci 4.

Öğrenci 4, zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. İlkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Öğrenci 4'ün ailesi orta sosyo- ekonomik düzeye sahiptir. Babası serbest meslekle ilgilenmektedir. Annesi ev hanımıdır. Öğrenci 4, ailesi ile birlikte köyde yaşamaktadır. 3 kardeşi bulunmaktadır. Öğrenci 4, ailenin ikinci çocuğudur. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede; öğrencinin herhangi bir zihinsel problemi olmadığı ama okuma güçlüğü yaşadığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmeni Öğrenci 4'ün okuma esnasında okuma hataları yaptığını, bu sorununun diğer derslerdeki başarısını da olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Öğrenci 4'ün okuma güçlüğü yaşamasının özgüvenini de olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenci 5.

Öğrenci 5, zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sağlık problemi bulunmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencidir. İlkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Ailesi orta sosyo- ekonomik düzeydedir. Babası serbest meslekle ilgilenmektedir. Annesi ev hanımıdır. Öğrenci 5, ailesi ile birlikte köyde yaşamaktadırlar. İki kardeşirler. Öğrenci 5, ailenin küçük çocuğudur. Sınıf öğretmeni yapılan görüşmede, öğrencinin herhangi bir zihinsel problemi olmadığını ama okuma güçlüğü yaşadığını ifade etmiştir. Okuma esnasında çok sık okuma hataları yaptığını, bu sorunun diğer derslerdeki başarısını da olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğrenci 5, okuma ile ilgili sorun yaşadığı için okumaya karşı da olumsuz bir tutum içerisinde olmaktadır. Okuma ile ilgili etkinliklerde görev almak istememektedir. Evde de okuma güçlüğüne gidermeye dair ailenin de desteği olmadığını belirtmiştir.

Deneklerarası Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Uygulanması

Bu araştırma, deneklerarası çoklu yoklama modeline uygun olarak planlanmıştır. Araştırmanın eş zamanlı bir şekilde beş öğrencinin davranışlarını gözlemlemek, kayıt altına almak bakımından zaman alıcı olması ve daha fazla sayıda uygulayıcıya gereksinim duyulması nedeniyle araştırmacıya zorluk çıkarması bakımından *çoklu başlama modeli* yerine *çoklu yoklama modeli* tercih edilmiştir. Ayrıca çoklu başlama modelinde uzun süreli başlama düzeyi verisi toplama sınırlılığı olmasından dolayı katılımcılarda ve uygulayıcılarda bıkkınlığa neden olabileceği için *çoklu başlama modeli* yerine *çoklu yoklama modeli* kullanılmıştır.

Sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili başlangıç verileri üç seferde toplanmıştır. Katılımcıların okuma ve anlamaya yönelik performansları bireysel olarak değerlendirilmiştir. Böylece araştırmada her bir öğrencinin kendini kontrol etmesi sağlanmıştır. Araştırmada deneysel kontrol süreci deneklerin performanslarının başlama düzeyinden itibaren uygulama sürecinde değişip değişmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci; başlama düzeyi verilerini içeren ön değerlendirme, uygulama sürecini içeren ara değerlendirme ve uygulama sonucunda son değerlendirme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi aynı ortamda beş öğrenci üzerinde incelenmiştir. Katılımcıların birbirinden bağımsız ama benzer özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Katılımcıların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin başlangıç düzeyini belirlemek amacıyla *Yanlış Analiz Envanteri* ve *Okuduğunu Anlama Envanteri* uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde öğrenciler ile ses farkındalığı, kelime tanıma- ayırt etme, akıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamada kullanılan şiir türü metinler 2018-2019 eğitim – öğretim yılı *İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*'ndaki temalara göre belirlenmiş ve uygulama bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Uygulama ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla uygulamaya başlamadan önce ön değerlendirme; uygulama sırasında ara değerlendirme; uygulama sonrasında son değerlendirme yapılmıştır. Uygulama ile ilgili değerlendirmeler *Yanlış Analiz Envanteri* ve *Okuduğunu Anlama Envanteri* ile değerlendirilerek öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçlar

Bu araştırma kapsamında veri toplamak için “*Yanlış Analiz Envanteri*” ve “*Okuduğunu Anlama Envanteri*” kullanılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi için sesli okuma performansları; öğrencilerden, ailelerinden ve sınıf öğretmenlerinden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin mevcut okuma düzeyleri ve okuma hataları

“*Yanlış Analiz Envanteri*” kullanılarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesi için öğrencilere hikaye edici metinler tekrar okutturularak metinler ile ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

Yanlış analiz envanteri.

Yanlış analiz envanteri (Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shamker (1988) ve May (1986) ‘dan yararlanarak Akyol (2019) tarafından uyarlanan) öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının tespit edilmesinde ve ayrıca okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi bakımından bilgi verici bir envanterdir.

Yanlış Analiz Envanteri ‘nde okuma düzeyleri şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Serbest düzeyi: Öğrencinin öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç hissetmeden düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasıdır.
2. Öğretim düzeyi: Öğrencinin öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle arzulanan şekilde okuma ve anlamasıdır.
3. Endişe düzeyi: Öğrencinin okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma hatası yaptığı düzeydir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Akyol, 2019, s. 98).

Araştırmaya katılacak olan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını tespit etmek amacıyla Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı ilkokul 2. sınıf Türkçe Ders kitabında bulunan “Üç Balık” adlı 187 kelimedenden oluşan hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma hatalarını tespit etmek amacıyla Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı ilkokul 3. sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı’nda yer alan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı 207 kelimedenden oluşan hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutturularak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski’ye (2014) göre öğrencilerin okuma düzeylerini belirlerken öğrencinin sınıf düzeyi ile eşleşen bir metin öğrenciye okutturulmalıdır. Öğrencilerin sesli okuma performanslarını ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla seçilen metinlerin hikaye edici metinler olmasına özen gösterilmiştir. Akyol’a (2019) göre hikaye edici metinler; öğrencilerin kişilik ve dil kullanımı bakımından gelişmelerini sağlamaktadır. Ayrıca hikaye edici metinlerin öğreticiliği ve anlaşılması da diğer metin türlerine göre daha kolay olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin sesli okuma performanslarına dair ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili veri toplamak amacıyla hikaye edici metinler tercih edilmiştir.

Okuduğunu anlama envanteri.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla öğrencilere uzman görüşleri alınarak uygun bulunan hikaye edici metinler sesli olarak (Üç Balık ve Eşek Arısının Başına Gelenler) okutturulmuştur. Öğrencilere metinlerin içeriğine uygun olacak şekilde okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyinin tespit edilmesi için okuduğunu anlama sorularının 4'ü basit anlamayı ölçen, 2'si ise derin anlamayı ölçen sorular olacak şekilde hazırlanmıştır. Basit anlamayı ölçen sorular; metin içi bilgileri ölçmeye dayalı olarak hazırlanmış olan sorular olmaktadır. Derin anlamayı ölçen sorular ise üst düzey bilişsel süreçleri ölçmeye dayalı olarak hazırlanmış olan sorular olmaktadır. Okuduğunu anlama sorularının oluşturulmasında sınıf eğitimi alanında uzman 3 akademisyen ve görev yapmakta olan 2 sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca Okuduğunu Anlama Envanteri 20 öğrenciye (11 tane 2. sınıf öğrencisi, 9 tane 3. sınıf öğrencisi) uygulanmıştır. Öğrencilere yeteri kadar süre verilerek, soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kısımları da belirtmeleri istenmiştir. Gelen geri bildirimler dikkate alınarak okuduğunu anlama envanterlerine son hali verilmiştir.

Metinler.

Eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini uygulamak üzere öğrencilerin düzeylerine uygun şiir türü metinler sınıf eğitimi alanında uzman 3 akademisyen ve görev yapmakta olan 2 sınıf öğretmeni tarafından araştırmanın içeriğine, amacına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine göre uygun bulunmuştur. Uygulama sürecinde kullanılan şiir türü metinlere dair örnekler Ek 5'te sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme verileri doğrultusunda yapılmıştır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma düzeylerini tespit etmek amacıyla sesli okuma performanslarını içeren ses kayıtları incelenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma performansları; kelime tanıma yüzdesi, dakikada okuduğu kelime sayısı ve okuma hataları bakımından analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri *Yanlıı Analiz Envanteri*'ne göre tespit edilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlemek için öğrencilere *Okuduğunu Anlama Envanteri* kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama

sorularına verdikleri yanıtlar *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre değerlendirilerek puanlandırılmıştır. Böylece öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri (Ekwall ve Shanker (1998)' den yararlanarak Akyol (2019) tarafından uyarlanan) aşağıdaki Tablo 4'te belirtilen değerler dikkate alınarak tespit edilmiştir:

Tablo 4. *Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Yüzdeleri*

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

Tablo 4 incelendiğinde üç ayrı düzeyde okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri gösterilmektedir. Buna göre kelime tanıma yüzdesi en az % 99 ve üzerinde olan; anlama düzeyi % 90 ve üzerinde olan öğrenciler serbest okuma düzeyinde okuyuculardır. Kelime tanıma yüzdesi % 91 ve üzerinde olan; anlama düzeyi de % 51 ve üzerinde olan öğrenciler öğretim düzeyinde okuyuculardır. Kelime tanıma yüzdesi % 90 ve altında, anlama düzeyi de % 50 ve altında olan öğrenciler ise endişe düzeyinde okuyuculardır.

60 saatlik uygulama sürecinin ilk yarısında bir ara değerlendirme ve sürecin sonunda da son değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın öncesinde ve sonrasında *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre elde edilen veriler *SPSS Paket Programı*'nda bulunan *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* kullanılarak analiz edilmiştir. *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*; birbiriyle ilişkili iki ölçüme ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 174). *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* öğrenci sayısının az olduğu ve öğrencilerin gelişim durumlarının bireysel olarak değerlendirildiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı *Wilcoxon İşaretli Sıralar Sıralar Testi* ile tespit edilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

“Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi” adlı araştırmada geçerlik ve güvenilirlik şu şekilde sağlanmıştır:

1. Araştırma kapsamında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi için çalışmada kullanılacak olan okuma metinlerinin sınıf eğitimi alanında uzman 3 akademisyen ve görev yapmakta olan 2 sınıf öğretmeni tarafından araştırmanın içeriğine, amacına,

- sürecine ve öğrencilerin gelişimine uygunluğunun belirlenmesinde uzman görüşü alınmıştır.
2. Araştırma kapsamında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesli okuma performansları uygulama sürecinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.
 3. Araştırma kapsamında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesi için hazırlanan okuduğunu anlama soruları sınıf eğitimi alanında uzman 3 akademisyen ve görev yapmakta olan 2 sınıf öğretmeni tarafından araştırmanın içeriğine, sürecine, amacına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunun belirlenmesinde uzman görüşü alınmıştır.
 4. Araştırmaya katılacak öğrencilerin zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmadığı alanında uzman sağlık personelleri, psikolojik danışman tarafından belgelendirilmiştir. Öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadığı ilişkin öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.
 5. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla hazırlanan okuduğunu anlama sorularına öğrencilerin verdikleri yanıtlar uygulayıcı dışında görev yapmakta olan 2 sınıf öğretmeni tarafından da puanlanmıştır.

Uygulama Süreci

Burada araştırmanın uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Uygulama öncesi yapılan çalışmalar.

Uygulama sürecine başlamadan önce araştırma ile ilgili olarak Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesinden sonra öğrencilerin eğitsel ve tıbbi tanılama işlemleri alanında uzman kişiler tarafından yapılarak belgelendirilmiştir. Uygulamaya gönüllü katılım için veli ve öğrencilerden onay formları alınarak uygulama sürecine başlamak için gerekli olan belgeler hazırlanmıştır.

Uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilerin kendilerini çalışma sürecinde rahat, güvenli ve huzurlu hissetmelerine önem verilmiştir. Öğrencilerin psikolojik olarak iyi hissetmelerinin çalışmanın verimliliğini, artıracığı düşünülmüştür. Bu sebeple katılımcılara *proje yardımcısı* olarak bu çalışmada yer aldıkları söylenmiştir. Proje yardımcısı olduklarını belirten yaka kartları öğrencilere takılmıştır. Böylece okuma güçlüğü yaşadıkları hissi yerine öğrencilere uygulama sürecinde özgüvenlerini pekiştirici şekilde hareket edilmiştir. Katılımcılara bu şekilde davranılması akranları tarafından da dışlanmalarını önlemiştir. Hatta öğrencilerin akranları katılımcılara ve araştırmacıya çalışmada yer almak istediklerini sürekli

ifade ederek öğrencilerin çalışmaya olan isteğinin de artmasını sağlamıştır. Uygulama sürecinde uzman görüşleri alınarak araştırmanın içeriğine, amacına ve öğrenci gelişim özelliklerine göre uygun bulunan şiir türü metinler kullanılmıştır. Şiir türü metinler; Talim Terbiye tarafından onaylı 2018-2019 eğitim- öğretim yılı ilköğretim 2. ve 3. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan temalara göre düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 8 tema belirlenmiştir. Uygulama sürecinde temalara uygun içerikteki şiirler ile çalışılmıştır.

Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan 2018-2019 eğitim- öğretim yılı 2. ve 3. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan temalar doğrultusunda şiir türü metinler aşağıda Tablo 5'te düzenlenmiştir:

Tablo 5. *Uygulamada Kullanılacak Olan Temalar*

Tema Sayısı	Tema Adları
1.Tema	Çocuk Dünyası
2.Tema	Milli Mücadele ve Atatürk
3.Tema	Erdemler
4.Tema	Milli Kültürümüz
5.Tema	Doğa ve Evren
6.Tema	Vatandaşlık Bilinci
7.Tema	Sağlık ve Spor
8.Tema	Bilim ve Teknoloji
Toplam Tema Sayısı: 8	

Tablo 5'te belirtilen temalar doğrultusunda uygulama sürecinde kullanılacak olan şiir türü metinler hazırlanmıştır. Uygulamada kullanılacak olan şiirlerin içerik olarak temalara uygunluğuna dikkat edilmiştir.

Uygulama sürecinde yapılan çalışmalar.

Çalışma süresi 60 ders saati olarak hedeflenmiştir. İlk 30 saatlik uygulama süreci her bir ders saati için 20' + 20' dakika olarak planlanmıştır. Yapılan ara değerlendirmeden sonra ise elde edilen veriler doğrultusunda ders saati sayısı 1,5 ders saati olarak 20'+20'+20' dakika şeklinde planlanmıştır. Uygulama süreci toplam 10 hafta ve 60 ders saati şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce çalışmaya katılan öğrencilerin ses, hece ve kelime bilgisi kontrol edilmiştir. Öğrencilerin ses ve hece bilgisine dair sorun yaşamadıkları belirlenmiştir.

Öğrenciler ile şiir türü metinler üzerinden metin okuma ve akıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Türkçe dersi kapsamında belirlenen temalar doğrultusunda her gün çalışılacak olan şiir türü metin A4 kağıdın da *Times New Roman* yazı stili ve *14 punto* ile hazırlanarak öğrencilere verilmiştir. Şiirler uzunluklarına ve kelime sayılarına göre dize dize veya kıta kıta

çalışılmıştır. Uygulayıcı sesli olarak vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek önce eko (yankılayıcı) okuma yapmıştır. Ardından eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini kullanarak öğrencilerin şiirin okunan kısmını uygulayıcı gibi uygun vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaları istenmiştir. Öğrenciler şiir metinde akıcılık kazanana kadar uygulayıcı tarafından şiirin belirlenen bölümü eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejisi kullanılarak okunmuştur. Öğrenciler akıcı okuma yaptıklarında şiirin diğer bölümüne geçilmiştir. Akıcılık kazandıktan sonra bir önceki bölüm ile yeni okunan bölüm eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri kullanılarak birlikte okunmuştur. Öğrencilerin okuma esnasında yaptıkları hatalar anında düzeltilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin zorlandığı kelimeler tekrar edilerek hem uygulayıcı hem de öğrenciler tarafından tekrar tekrar okunmuştur. Gerekli görülen kelimelerde öğrenciler ile ses, hece ve kelime bilgisine yönelik konularda; ayrıca noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalar ile ilgili konularda da bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin merak ettiği, öğrenmek istediği konularda da uygulayıcı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulama süreci ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Uygulama sürecinde çalışılan şiir türü metinler ile ilgili olarak öğrencilere ödevlendirmeler yapılmıştır. Evde öğrencilerin o güne dair çalışılan şiirleri en az beş kez okumaları istenmiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerden gelen istekler dikkate alınmıştır. Öğrencilerin isteklerinin dikkate alınmasının onların motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Öğrenciler bahçede veya kırlarda çalışmak istediklerini söylediklerinde uygulayıcı tarafından uygun ortam sağlandıktan sonra çalışılmıştır. Öğrenciler ile ders çalışma saatleri dışında bir araya gelinerek sohbetler edilmiştir. Ders planına uyularak bazı etkinlikler (piknik, doğa gezisi, oyun...) düzenlenmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere görevler verilerek törende şiirler okutturulmuştur. Böylece okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin çalışma sürecinde özgüvenleri artırılmaya çalışılmıştır. Böylece okuma becerisinin gelişiminin diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilediği gösterilmek istenmiştir.

Uygulama sürecine dair uygulama planı Ek 6' da sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

“Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi” adlı araştırmada araştırmacının rolü aşağıda ifade edilmiştir:

1. Araştırmacı uygulama sürecinde uygulayıcı olarak görev almıştır.
2. Araştırmacı uygulama sürecinde çalışmanın gerçekleşmesi için gerekli izinleri kurum ve kuruluşlardan almıştır.

3. Araştırmacı uygulama sürecinde kullanılacak olan hikaye edici metin, Şiir türü metinler ve okuduğunu anlama sorularını belirleyerek uzman görüŐüne sunmuŐtur.
4. Araştırmacı uygulama sürecinde alıŐılabacak ortamın çalışmaya uygun olacak Şekilde düzenlenmesini sağlamıştır.
5. Araştırmacı alıŐma sürecinin etkili ve verimli gerçekleşmesi için uygulama planını hazırlamıŐ ve uygulamıştır.
6. Araştırmacı uygulama öncesi ön değerlendirme, uygulama sırasında ara değerlendirme ve uygulama sonrasında son değerlendirme verilerini toplamıŐ ve analiz edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak bilgi, bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın amacı; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejisinin etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sırasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulama Öncesinde Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Uygulama öncesinde öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön değerlendirme bulguları bu başlık altında verilmiştir.

1. Alt probleme ilişkin bulgular.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara burada yer verilmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuma düzeylerini tespit etmek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine kendi sınıf seviyelerinde olan ve 187 kelimededen oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı, 3. sınıf öğrencilerine de 207 kelimededen oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okuttularak okuma

performansları kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin sesli okuma performansları okuma hataları, kelime tanıma yüzdesi ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiş ve *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencilerin uygulama öncesinde mevcut okuma düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 1'e 187 kelimedenden oluşan "Üç Balık" adlı hikaye edici metnin 103 kelimeelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama öncesinde okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 6. *Uygulama Öncesinde Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları*

Üç Balık					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Üç	Küçük	12.	Onunla	Onnunla
2.	Üç	küçük	13.	Alay	Allay
3.	Üçü	Küçük	14.	Yol	Yollu
4.	Heyy	Heye	15.	aşarız	Akarız
5.	Onları	Onlara	16.	delisin	Belisin
6.	Duydular	Duyudular	17.	bizimle	Bizzimle
7.	Olanı	Olan	18.	böylece	Böyle
8.	Haydi	Heydi	19.	vedalaşıp	Vedalaşıp
9.	Buradan	Burradan	20.	sevinerek	Sevinerek
10.	Deniz	Dennize	21.	yaşadığına	Yoşadığına
11.	Diğer	Değer	22.	balıkçılar	Balıkçıl
Toplam Hata Sayısı: 22					

Tablo 6 incelendiğinde öğrencinin metindeki 103 kelimenin 22'sini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

"Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100" formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 78 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 25 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90 ve altında olduğu için Öğrenci 1'in **endişe düzeyinde** bir öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki veriler dikkate alındığında Öğrenci 1'in dakikada okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesinin olması gerekenden daha düşük olması Öğrenci 1'in okuma performansının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum Öğrenci 1'in okuma sırasında iyi bir okuyucunun yardımına ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 2'nin uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 2'ye 187 kelimedenden oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelime lik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama öncesinde okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 7. Uygulama Öncesinde Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları

Üç Balık					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Birbirlerinden	Birbirinden	7.	Buradan	Burdan
2.	Avlayalım	Avlıyalım	8.	Kaçalım	Çıkalım
3.	Balıklar	Balıkları	9.	Aşarız	Aşarısız
4.	Avlanmaktan	Avlamaktan	10.	Geçiriyorsunuz	Geçiriyorsun
5.	Kurtulabiliriz	Kurtarabiliriz	11.	Yaşadığına	Yaşadığını
6.	Hah (3 kez metinde geçmektedir.)	Ah (3 kez hatalı okumaktadır.)	12.	Şükretti	Şüküretti
Toplam Hata Sayısı: 14					

Tablo 7 incelendiğinde öğrencinin metindeki 103 kelimenin 14'ünü hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 86 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 53 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 90 ve altında olduğu için Öğrenci 2'nin **endişe düzeyinde** bir öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki veriler dikkate alındığında Öğrenci 2'nin dakikada okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesinin olması gerekenden daha düşük olması Öğrenci 2'nin okuma performansının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum Öğrenci 2'nin okuma sırasında iyi bir okuyucunun yardımına ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 3'ün uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 3'e 187 kelimedenden oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelime lik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama öncesinde okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 8. *Uygulama Öncesinde Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları*

Üç Balık					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Birbirlerinden	birbirinden	10.	Denize	-
2.	Gün	Günde	11.	Ulaşıp	-
3.	Alalım	Atalım	12.	Hah (metinde 3 kez geçmektedir.)	Ha (2 kez hatalı okumaktadır.)
4.	En	Em	13.	Delisin	Dellisin
5.	Haydi	-	14.	Vedalaşp	Devalaşp
6.	Hemen	-	15.	Hemen	Heman
7.	Buradan	-	16.	Geldiler	deldiler
8.	Kaçalım	-			
9.	Belki	-			
Toplam Hata Sayısı: 17					

Tablo 8 incelendiğinde öğrencinin metindeki 103 kelimenin 17'sini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 83 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 58 olarak belirlenmiştir. Yanlış Analiz Envanteri'ne göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 90 ve altında olduğu için Öğrenci 3'ün *endişe düzeyinde* bir öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki veriler dikkate alındığında Öğrenci 3'ün dakikada okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesinin olması gerekenden daha düşük olması Öğrenci 3'ün okuma performansının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum Öğrenci 3'ün okuma sırasında iyi bir okuyucunun yardımına ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 4'ün uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 4'e 207 kelimedenden oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama öncesinde okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 9. Uygulama Öncesinde Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları

Eşek Arısının Başına Gelenler					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Eğlenmeye	Eylemmeye	14.	Savrula (metinde 2 kez geçmektedir.)	Suvrula (2 kez hatalı okumaktadır.)
2.	Eğlen	Eylen	15.	Halde	Hale
3.	Öğrenmek	Öğremmek	16.	Yerden	Yerde
4.	Matematiği	Metemetiği	17.	Kalkmış	Kalmış
5.	Matematik	Matamatik	18.	Kovanına	Kovana
6.	Matematik	Matamatik	19.	Yaralanmış	Yaralmış
7.	Varsa	Vursa	20.	Ailesi	Aylesi
8.	Düşünmüş	Düşümmüş	21.	Yapmalıyım	Yapmalıyız
9.	Havalanmaya	Havalamaya	22.	Kovanını	Kovanı
10.	Uçamamıştır	Uçmamıştır	23.	Matematik	Matamatik
11.	Övünmüş	Övümmüş	24.	Eşek (metinde 13 kez geçmektedir.)	Eşşek (13 kez hatalı okumaktadır.)
12.	Tepetaklak	Tepeaklak	25.		
13.	Şiddetli	Şiddeti			
Toplam Hata Sayısı:37					

Tablo 9 incelendiğinde öğrencinin metindeki 198 kelimenin 37'sini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı/ Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 81 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 57 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 90 ve altında olduğu için Öğrenci 4'ün **endişe düzeyinde** bir öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki veriler dikkate alındığında Öğrenci 4'ün dakikada okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesinin olması gerekenden daha düşük olması Öğrenci 4'ün okuma performansının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum Öğrenci 4'ün okuma sırasında iyi bir okuyucunun yardımına ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 5'in uygulama öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 5'e 207 kelimededen oluşan "Eşek Arısının Başına Gelenler" adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama öncesinde okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

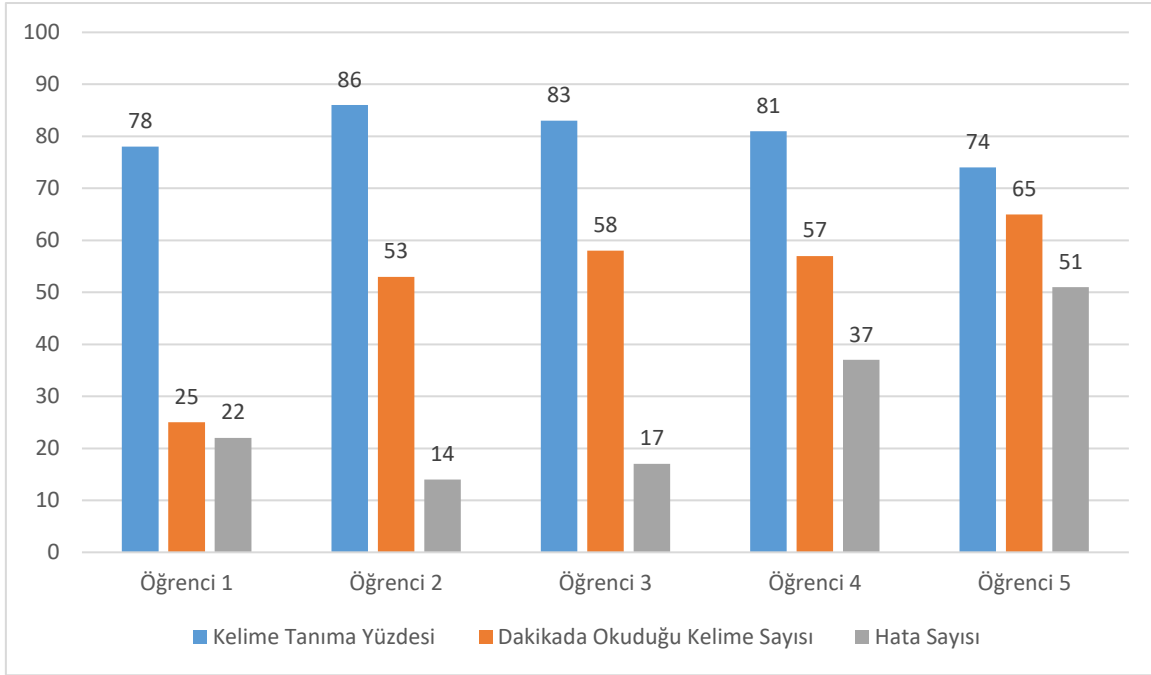
Tablo 10. Uygulama Öncesinde Öğrenci 5'in Yaptığı Okuma Hataları

Eşek Arısının Başına Gelenler					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Eğlenmeye	Eylenmeye	19.	Havalanmaya	Havalammaya
2.	Arıları	Arılarının	20.	Övünmüş	Övünmüştü
3.	Eğlen	Eylen	21.	Tepetaklak	Tepedetakla
4.	Bilmelisin	Bilmelsin	22.	Başlamış	-
5.	Matematiği	Matamatiki	23.	Eşek	-
6.	Hiç	-	24.	Arısı	-
7.	Sevmiyormuş	Sevinmiyormuş	25.	Savrula (metinde 2 kez geçmektedir.)	-
8.	Matematik (Metinde 2 kez geçmektedir.)	Matamatik (2 kez hatalı okumaktadır.)	26.	Yere	-
9.	Bilmeliymiş	Bilmemeliymiş	27.	Yapışmış	-
10.	Altıgen	-	28.	Kalkmış	Kakmış
11.	Olmalı	-	29.	Yerden	Yere
12.	Sonra	-	30.	Kovanına	Kovanın
13.	Ölçüleri	-	31.	Fırtına	Fırsat
14.	Hiç	-	32.	kovanlarını	Kovanın
15.	Şaşmamalıymış	-	33.	Şeyler	Şey
16.	Gel	Gelen	34.	Kovan	Kovada
17.	Maceraya	Macera	35.	Kovanını	Kovanı
18.	Atılmak	Atlamak	36.	Eşek (Metinde 14 kez geçmektedir.)	Eşek (14 kez hatalı okumaktadır.)
Toplam Hata Sayısı: 51					

Tablo 10 incelendiğinde öğrencinin metindeki 198 kelimesinin 51'ini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi şu şekilde hesaplanmıştır:

"Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100" formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 74 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı

73 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 90 ve altında olduğu için Öğrenci 5'in **endişe düzeyinde** bir öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki veriler dikkate alındığında Öğrenci 5'in dakikada okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma yüzdesinin olması gerekenden daha düşük olması Öğrenci 5'in okuma performansının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durum Öğrenci 5'in okuma sırasında iyi bir okuyucunun yardımına ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aşağıda Şekil 1'de Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde akıcı okuma düzeylerine ilişkin bulgular gösterilmiştir:



Şekil 1. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Akıcı Okuma Düzeyleri Şekil 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin okuma düzeyleri kelime tanıma yüzdesi, dakikada okuduğu kelime sayısı ve hata sayısı açısından incelenmiştir. Veriler, *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre değerlendirilmiş ve öğrencilerin okuma düzeylerinin % 90'ın altında olduğu için **endişe düzeyinde** oldukları tespit edilmiştir.

Uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere hikaye edici metinler okutularak öğrencilere metinler ile ilgili olarak okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenmiş ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre puanlandırılmıştır.

Öğrencilere toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının 4'ü basit anlamayı ölçen sorulardan oluşurken 2'si de derin anlamayı ölçen sorulardan oluşmuştur. Basit anlamayı ölçen sorulara doğru yanıt veren bir öğrenci 2 puan;

derin anlamayı ölçen sorulara doğru yanıt veren bir öğrenci de 3 puan almaktadır. Okuduğunu anlama sorularının hepsine doğru yanıt veren bir öğrenci toplam 14 puan almaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulguları.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2.sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 1, hikaye edici metinle ilgili olarak basit anlamayı içeren 4 sorudan 1 soruya yarı doğru; 1 soruya da tam doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 3 puan almıştır. Öğrenci 1'in bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %21,4 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler bağlamında da Öğrenci 1'in metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun okuma düzeyi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci 2'nin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2.sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 2, hikaye edici metinle ilgili olarak basit anlamayı içeren 4 sorudan 3 soruya yarı doğru yanıt verirken 1 soruya da tam doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 4 puan almıştır. Öğrenci 2'nin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %28,5 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler bağlamında da Öğrenci 2'nin metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun okuma düzeyi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci 3'ün uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 3, hikaye edici metinle ilgili olarak basit anlamayı içeren 4 sorudan 4 soruya yarı doğru cevap vererek ve derin anlamayı içeren 1 soruya da yarı doğru cevap vererek 14 puan üzerinden toplam 5 puan almıştır. Öğrenci 3'ün bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi % 35,7 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler bağlamında da Öğrenci

3'ün metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun okuma düzeyi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

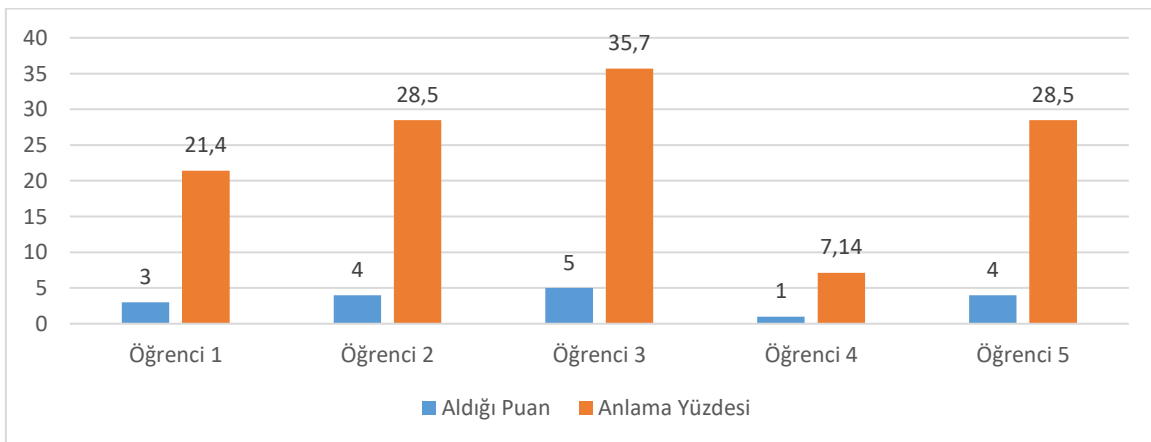
Öğrenci 4'ün uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 3.sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 4, hikaye edici metinle ilgili olarak basit anlamayı içeren 4 sorudan bir soruya yarı doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 1 puan almıştır. Öğrenci 4'ün bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %7,14 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler bağlamında da Öğrenci 4'ün metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun okuma düzeyi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci 5'in uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 3.sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin okutturularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 5, basit anlamayı ölçen dört soruya yarı doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 4 puan almıştır. Öğrenci 5'in bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %28,5 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler bağlamında da Öğrenci 5'in metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun okuma düzeyi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyleri Şekil 2'de aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 2. Uygulama Öncesinde Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinden okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde mevcut akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 11. *Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Mevcut Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Değerlendirme Sonuçları*

Öğrenciler	Metin Türü	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama			
		Toplam Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Okuduğunu Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Hikaye Edici Metin	103	22	% 78	25	Endişe Düzeyi	3	% 21,40	Endişe Düzeyi
Öğrenci 2	Hikaye Edici Metin	103	14	% 86	53	Endişe Düzeyi	4	% 28,50	Endişe Düzeyi
Öğrenci 3	Hikaye Edici Metin	103	17	% 83	58	Endişe Düzeyi	5	% 35,71	Endişe Düzeyi
Öğrenci 4	Hikaye Edici Metin	198	37	% 81	51	Endişe Düzeyi	1	% 7,14	Endişe Düzeyi
Öğrenci 5	Hikaye Edici Metin	198	51	% 74	65	Endişe Düzeyi	4	% 28,50	Endişe Düzeyi

Tablo 11 incelendiğinde çalışmaya katılan beş öğrencinin de uygulama öncesinde okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin **endişe düzeyinde** olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akıcı okuma ve metni anlama konusunda sorun yaşamalarının akademik başarısızlığa sebep olacağı söylenebilir.

Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Uygulama sırasında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ara değerlendirme bulguları bu başlık altında verilmiştir.

2. Alt probleme ilişkin bulgular.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sırasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

60 saat sürecek olan uygulama sürecinin ilk yarısında (30 saatlik uygulamanın sonunda) öğrencilerin gelişim durumlarını belirlemek için ara değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sırası okuma düzeylerini tespit etmek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine kendi sınıf seviyelerinde olan ve 187 kelimedenden oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı, 3.sınıf öğrencilerine ise 207 kelimedenden oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutularak okuma performansları kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin sesli okuma performansları okuma hataları, kelime tanıma yüzdeleri ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiş ve *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencilerin uygulama sırasındaki metni okuma düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in uygulama sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 1'e 187 kelimedenden oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin 30 saatlik bir uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 12. Uygulama Sırasında Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları

Üç Balık					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Üçü	Üççü	7.	Yola	Yolla
2.	Ağlarımızı	Ağlarımızı	8.	Yolculuktan	yolculuktan
3.	Avlanmaktan	Avlammaktan	9.	Sevinerek	Sevinerek
4.	Buradan	Burdan	10.	Yaşadığına	Yaşadığı
5.	Yolu	Yol			
6.	Onlarla	Onlala			
Toplam Hata Sayısı: 10					

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencinin 30 saatlik bir uygulama süresinin sonunda metindeki 103 kelimenin 10'unu hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 90 olarak

belirlenmiştir. Öğrenci 1'in ön değerlendirme de % 78 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirme verilerine göre % 90'a yükselmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 42 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 1'in ön değerlendirme verilerine göre 25 olan dakikada okuduğu kelime sayısı 42'ye yükselmiştir. Öğrenci 1'in ara değerlendirme verileri doğrultusunda okuma düzeyi endişe düzeyinde olmasına rağmen uygulama sürecinde okuma düzeyinde önemli oranda bir gelişme olduğu söylenebilir.

Öğrenci 2'nin uygulama sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 2'ye 187 kelimedenden oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin 30 saatlik bir uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 13. *Uygulama Sırasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları*

Üç Balık		
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Yaşayan	Yaşaya
2.	Çıkan	Çıkam
3.	Ulaşıp	Ulaşşıp
4.	Yaşadığına	Yaşadığını
		Toplam Hata Sayısı: 4

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencinin 30 saatlik bir uygulama süresinin sonunda metindeki 103 kelimenin 4'ünü hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı/ Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 95 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 2'nin ön değerlendirme de % 86 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirme verilerine göre % 95'e yükselmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 72 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 2'nin ön değerlendirme de 53 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirme de 72'ye yükselmiştir. Bu doğrultuda *Yanlış Analiz Envanteri'ne* göre Öğrenci 2'nin okuma düzeyi ara değerlendirme sonucunda **endişe düzeyinden öğretim düzeyine** yükselmiştir.

Öğrenci 3'ün uygulama sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 3'ün 187 kelimededen oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelime kısımlı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin 30 saatlik bir uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 14. *Uygulama Sırasında Öğrenci 3'ün Okuma Hataları*

Üç Balık					
Hata Sayısı	Metinde	Hatalı	Hata Sayısı	Metinde	Hatalı
	Bulunan	Okunan		Bulunan	Okunan
	Kelimeler	Kelimeler		Kelimeler	Kelimeler
1.	gölde	Göle	5.	onunla	Onnunla
2.	hadi	Haydi	6.	Dalıp	dallıp
3.	alalım	Allalım	7.	sevinerek	sevvinerek
4.	avlanmaktan	Avlammaktan	8.	balıkçılar	ballıkçılar
Toplam Hata Sayısı: 8					

Tablo 14 incelendiğinde öğrencinin 30 saatlik bir uygulama süresinin sonunda metindeki 103 kelimenin 8'ini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 92 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 3'ün ön değerlendirme de % 83 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirme de % 92'e yükselmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 60 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 3'ün ön değerlendirme verilerine göre 58 olan dakikada okuduğu kelime sayısı 60'a yükselmiştir. Öğrenci 3'ün ara değerlendirme verileri doğrultusunda okuma düzeyi endişe düzeyinde olmasına rağmen uygulama sürecinde okuma düzeyinde önemli oranda bir gelişme olduğu söylenebilir.

Öğrenci 4'ün uygulama sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 4'ün 207 kelimededen oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı hikaye edici metnin 198 kelime kısımlı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin 30 saatlik bir uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 15. *Uygulama Sırasında Öğrenci 4'ün Okuma Hataları*

Eşek Arısının Başına Gelenler					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Eğlenmeye	Eylemeye	9.	Övünmüş	Övümmüş
2.	Eğlen	Eylen	10.	Kalkmış	Kalkmamış
3.	Öğrenmen	Öğremmem	11.	Kovanına	Kovana
4.	Hiçbir	Hiçbi	12.	Yaralanmış	Yaralamış
5.	Öğrenmen	Öğremmen	13.	Ailesi	Aylesi
6.	Öğrenmek	Öğremmek	14.	Kovanını	Kovanı
7.	Şaşmamalıymış	Şaşmamamış	15.	Eşek (14 kez metinde geçmektedir.)	Eşşek (14 kez hatalı okumaktadır.)
Toplam Hata Sayısı: 29					

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencinin 30 saatlik bir uygulama süresinin sonunda metindeki 198 kelimenin 29'unu hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 85 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 4'ün ön değerlendirme de % 81 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirme de % 85'e yükselmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 63 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 4'ün ön değerlendirme verilerine göre 51 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirme de 63'e yükselmiştir. Öğrenci 4'ün ara değerlendirme verileri doğrultusunda okuma düzeyi endişe düzeyinde olmasına rağmen uygulama sürecinde okuma düzeyinde önemli oranda bir gelişme olduğu söylenebilir.

Öğrenci 5'in uygulama sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 5'in 207 kelimedenden oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin 30 saatlik bir uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

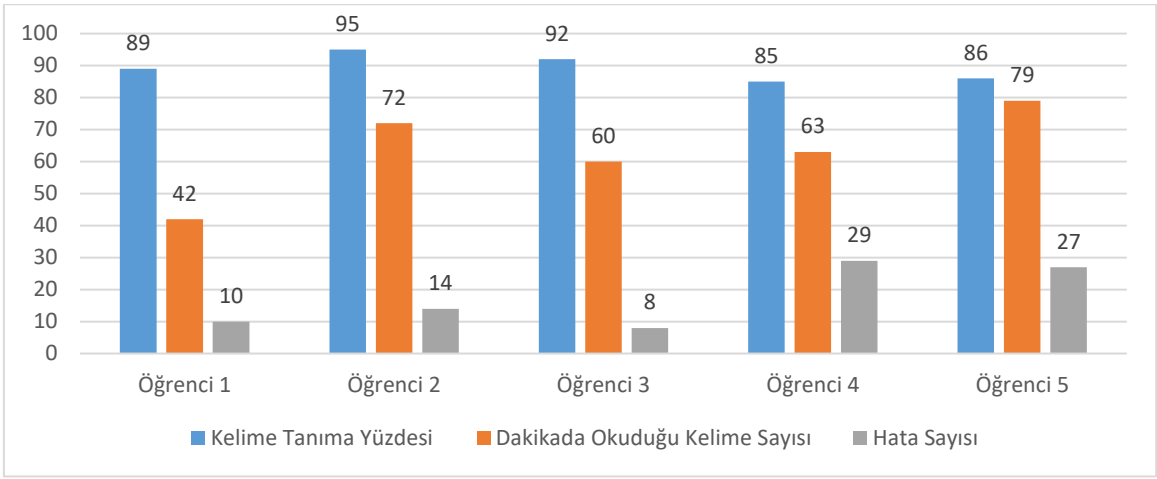
Tablo 16. *Uygulama Sırasında Öğrenci 5'in Okuma Hataları*

Eşek Arısının Başına Gelenler					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
	Eğlenmeye	Eylemmeye	8.	Tepetaklak	tepetakla
2.	Eğlen	Eylen	9.	Yerden	Yerde
3.	Öğrenmek	Öğremmek	10.	Kovanına	kovanları
4.	Matematiği	Matematik	11.	Ailesi	Aylesi
5.	Havalanmaya	Havalammaya	12.	Şeyler	Şey
6.	Çok	-	13.	Matematik	matamatik
7.	Hiçbir	Hiçbi	14.	Eşek (14 kez metinde geçmektedir.)	Eşşek (14 kez hatalı okumaktadır.)
Toplam Hata Sayısı:27					

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencinin 30 saatlik bir uygulama süresinin sonunda metindeki 198 kelimenin 27'sini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı /Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 86 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 5'in ön değerlendirme de % 74 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirme de % 86'ya yükselmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 79 olarak belirlenmiştir. Öğrenci 5'in ön değerlendirme verilerine göre 65 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirme de 79'a yükselmiştir. Öğrenci 5'in ara değerlendirme verileri doğrultusunda okuma düzeyi endişe düzeyinde olmasına rağmen uygulama sürecinde okuma düzeyinde önemli oranda bir gelişme olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 30 saatlik uygulama sonucunda yapılan ara değerlendirmede okuma düzeyleri Şekil 3'te aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 3. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sırasında Akıcı Okuma Düzeyleri Şekil 3’de görüldüğü üzere öğrencilerin okuma düzeyleri; kelime tanıma yüzdesi, dakikada okuduğu kelime sayısı ve hata sayısı açısından incelenmiştir. Veriler, *Yanlış Analiz Envanteri*’ne göre değerlendirilmiş ve öğrencilerin okuma düzeylerinin ara değerlendirme de önemli bir oranda artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular.

60 saat sürecek olan uygulama sürecinin ilk yarısında (30 saatlik uygulamanın sonunda) öğrencilerin gelişim durumlarını belirlemek için ara değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere hikaye edici metinler okutularak metinle ilgili olarak öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenmiş ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar *Yanlış Analiz Envanteri*’ne göre puanlandırılmıştır.

Öğrencilere toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının 4’ü basit anlamayı ölçen sorulardan oluşurken 2 ‘si derin anlamayı ölçen sorulardan oluşmaktadır. Basit anlamayı ölçen sorulara doğru yanıt veren bir öğrenci 2 puan; derin anlamayı ölçen sorulara yanıt veren bir öğrenci de 3 puan almaktadır. Okuduğunu anlama sorularının hepsine doğru yanıt veren bir öğrenci toplam 14 puan almaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1’in uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular.

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2.sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenciden bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenci 1, basit anlamayı içeren 2 soruya yarı doğru; 1 soruya da tam doğru yanıt vererek 4 puan almıştır. Derin anlamayı ölçen hiçbir soruya doğru yanıt verememiştir. Öğrenci 1, 14 puan

üzerinden toplam 4 puan almıştır. Öğrenci 1'in okuduğunu anlama düzeyi %28,5 olarak tespit edilmiştir. Ön değerlendirme de olduğu gibi ara değerlendirmede de Öğrenci 1'in okuduğunu anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğrenci 2'nin uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenciden bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenci 2, basit anlamayı ölçen 3 tane soruya yarı doğru; 1 tane soruya da tam doğru cevap vererek toplam 5 puan almıştır. Derin anlamayı ölçen 1 soruya da yarı doğru cevap vererek 1 puan almıştır. Öğrenci 2, 14 puan üzerinden toplam 6 puan almıştır. Öğrenci 2'nin okuduğunu anlama yüzdesi % 42,5 olarak tespit edilmiştir. Ön değerlendirme de olduğu gibi ara değerlendirme de de Öğrenci 2'nin okuduğunu anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğrenci 3'ün uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenciden bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenci 3, basit anlamayı 3 soruya yarı doğru, 1 soruya da tam doğru cevap vererek 14 puan üzerinden toplam 5 puan almıştır. Öğrenci 3'ün okuduğunu anlama yüzdesi % 35,70 olarak tespit edilmiştir. Ön değerlendirme de olduğu gibi ara değerlendirmede de Öğrenci 3'ün okuduğunu anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğrenci 4'ün uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

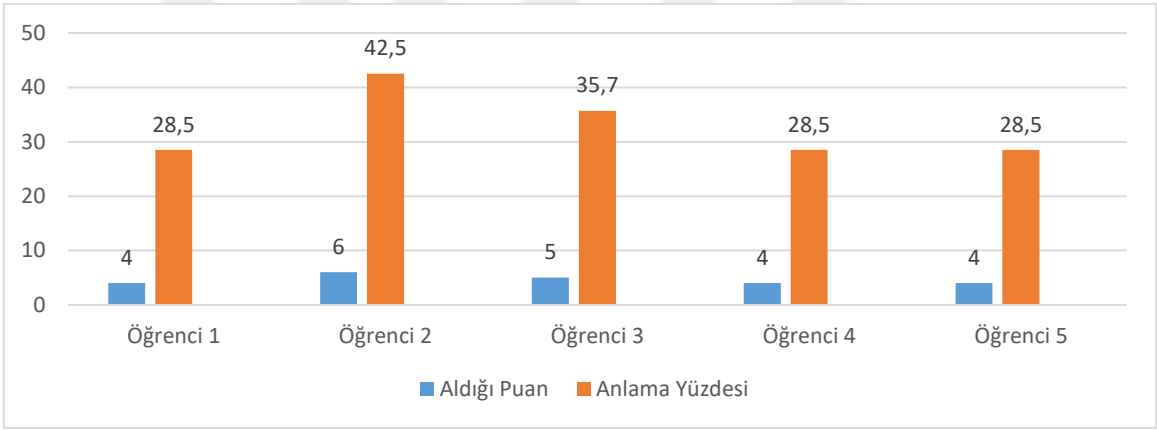
Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 3. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin okutularak metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenciden bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenci 4, basit anlamayı ölçen 4 soruya yarı doğru yanıt vererek toplam 4 puan almıştır. Derin anlamayı içeren hiçbir soruya yanıt verememiştir. Öğrenci 4, 14 puan üzerinden toplam 4 puan almıştır. Öğrenci 4'ün okuduğunu anlama düzeyi % 28,5 olarak tespit edilmiştir. Öğrenci 4'ün ön değerlendirme de o% 7,14 olan okuduğunu anlama yüzdesi

ara değerlendirme de önemli oranda artış göstermesine rağmen anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğrenci 5'in uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular.

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla 3.sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin okutularak okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenciden bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenci 5, basit anlamayı içeren 4 soruya yarı doğru yanıt vererek toplam 4 puan almıştır. Derin anlamayı içeren hiçbir soruya yanıt verememiştir. Öğrenci 5, 14 puan üzerinden toplam 4 puan almıştır. Öğrenci 5'in okuduğunu anlama yüzdesi %28,5 olarak tespit edilmiştir. Ön değerlendirme de olduğu gibi ara değerlendirmede de Öğrenci 5'in okuduğunu anlama düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 30 saatlik uygulama sonucunda okuduğunu anlama düzeyleri Şekil 4'te aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 4. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Sırasında Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Şekil 4'de görüldüğü üzere öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinden okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 30 saatlik bir uygulama süresinin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu söylenebilir.

Ara değerlendirme verilerinden elde edilen bulgulara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeyleri aşağıda Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17. *Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri*

Öğrenci	Değerlendirme Sonuçları	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama Düzeyi			
		Toplam Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelimeler	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Ön Değerlendirme	103	22	% 78	25	Endişe Düzeyi	3	% 21,4	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	10	% 90	42	Endişe Düzeyi	4	% 28,5	Endişe Düzeyi
Öğrenci 2	Ön Değerlendirme	103	14	% 86	53	Endişe Düzeyi	4	% 28,5	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	4	% 95	72	Öğretim Düzeyi	6	% 42,5	Endişe Düzeyi
Öğrenci 3	Ön Değerlendirme	103	17	% 83	58	Endişe Düzeyi	5	% 35,70	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	8	% 92	60	Endişe Düzeyi	5	% 35,70	Endişe Düzeyi
Öğrenci 4	Ön Değerlendirme	198	37	0,81	51	Endişe Düzeyi	1	% 7,14	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	198	29	0,85	63	Endişe Düzeyi	4	28,5	Endişe Düzeyi
Öğrenci 5	Ön Değerlendirme	198	37	0,74	65	Endişe Düzeyi	4	% 28,5	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	198	27	0,86	79	Endişe Düzeyi	4	% 28,5	Endişe Düzeyi

Tablo 17 incelendiğinde ön değerlendirme ve ara değerlendirme verilerine ilişkin bulgular görülmektedir. Ön değerlendirmeye ilişkin bulgularda çalışmaya katılan beş öğrencinin de okuma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. 30 saatlik bir uygulama sürecinin ardından yapılan ara değerlendirme bulgularında ise Öğrenci 2'nin okuma düzeyinin **endişe düzeyinden öğretim düzeyine** yükseldiği görülmektedir. Katılımcılardan Öğrenci 1, Öğrenci 3, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5'in okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri endişe düzeyinde olmasına rağmen okuma ve okuduğunu anlama performansları açısından ilerleme kaydettiği görülmektedir. Bu durum uygulamanın okuma güçlüğü üzerinde katkısı olduğu ancak sürenin henüz gelişimleri için yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3. Alt probleme ilişkin bulgular.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?” adlı alt problemine ilişkin son değerlendirme bulguları bu başlık altında verilmiştir.

60 ders saatlik bir uygulama sonrasında okuma düzeylerini belirlemek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine 187 kelimedenden oluşan hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metnin 103 kelimelik kısmı, 3. sınıf öğrencilerine ise 207 kelimedenden oluşan hikaye edici metin olan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metnin 198 kelimelik kısmı okutturulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları; okuma hataları, kelime tanıma yüzdesi ve dakikada okuma hızı açısından incelenmiş ve *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencilerin uygulama sonrası okuma düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 1'e 187 kelimedenden oluşan “Üç Balık” adlı hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 18. *Uygulama Sonrasında Öğrenci 1'in Okuma Hataları*

Üç Balık					
Hata Sayısı	Metinde	Hatalı	Hata Sayısı	Metinde	Hatalı
	Bulunan	Okunan		Bulunan	Okunan
	Kelimeler	Kelimeler		Kelimeler	Kelimeler
1.	Balık	Dalıp	3.	Avlanmaktan	avlammaktan
2.	Alalım	Allalım	4.	Buradan	Burdan
				Toplam	Hata
				Sayısı: 4	

Tablo 18 incelendiğine 60 saatlik uygulamadan sonra öğrencinin metindeki 103 kelimenin 4'ünü hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 96 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 56 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envnateri'ne* göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 91 ve üzerinde olduğu için Öğrenci 1 **öğretim düzeyinde** bir öğrencidir.

Yukarıdaki veriler dikkate alındığında öğrencinin ön değerlendirmede % 78; ara değerlendirmede % 90 olan kelime tanıma yüzdesi uygulama sonrasında yapılan son değerlendirmede % 96'ya yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirmede 25 olan dakikada okuduğu kelime sayısı, ara değerlendirmede 42, uygulama sonrasında son değerlendirmede ise 56'ya yükselmiştir. Bu durum 60 saatlik bir uygulama ile öğrencinin okuma düzeyinde önemli oranda gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 2'nin uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 2'ye 187 kelimededen oluşan hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 19. *Uygulama Sonrasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları*

Üç Balık		
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Avlayalım	Avlıyalım
2.	Buradan	Burdan
Toplam Hata Sayısı: 2		

Tablo 19 incelendiğinde öğrencinin 60 saatlik uygulamadan sonra metindeki 103 kelimenin 2'sini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

“Kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 97 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 95 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri'ne* göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 91 ve üzerinde olduğu için Öğrenci 2 **öğretim düzeyinde** bir öğrencidir.

Yukarıdaki veriler dikkate alındığında öğrencinin ön değerlendirme de % 86 olan kelime tanıma yüzdesi, ara değerlendirme de % 95'e, uygulama sonrası son değerlendirmede ise % 97' ye yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirmede 53 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirmede 72'ye, uygulama sonrası son değerlendirmede 95'e yükselmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama ile öğrencinin okuma düzeyinde önemli oranda gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 3'ün uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 3'e 187 kelimedenden oluşan "Üç Balık" adlı hikaye edici metnin 103 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 20. Uygulama Sonrasında Öğrenci 3'ün Yaptığı Hatalar

Üç Balık					
Hata Sayısı	Metinde	Hatalı	Hata Sayısı	Metinde	Hatalı
	Bulunan	Okunan		Bulunan	Okunan
	Kelimeler	Kelimeler		Kelimeler	Kelimeler
1.	Gölde	görde	4.	avlanmaktan	avlammaktan
2.	avlayalım	avlıyalım	5.	Aşarız	aşarsın
3.	Buradan	burdan	6.	Ulaştı	ulaşp
Toplam Hata Sayısı: 6					

Tablo 20 incelendiğinde öğrencinin 60 saatlik uygulamadan sonra metindeki 103 kelimenin 6'sını hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

"Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100" formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 94 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 84 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri'ne* göre öğrencinin okuma düzeyi % 91 ve üzerinde olduğu için Öğrenci 3 **öğretim düzeyinde** bir öğrencidir.

Yukarıdaki veriler dikkate alındığında öğrencinin ön değerlendirmede % 83 olan kelime tanıma yüzdesi, ara değerlendirmede % 90'a, uygulama sonrası son değerlendirmede ise % 94'e yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirmede 58 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirmede 60'a, uygulama sonrası son değerlendirmede 84'e yükselmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama ile öğrencinin okuma düzeyinde önemli oranda gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 4'ün uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 4'e 207 kelimededen oluşan "Eşek Arısının Başına Gelenler" adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 21. *Uygulama Sonrasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları*

Eşek Arısının Başına Gelenler					
Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Sayısı	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1.	Eğlenmeye	Eylemmeye	7.	Maceraya	Macaraya
2.	Eğlene	Eylen	8.	Havalanmaya	Havalammaya
3.	Öğrenmen	Öğremmen	9.	Övünmüş	Övümmüş
4.	Öğrenmek	Öğremmek	10.	Kalkmış	Kalkamamış
5.	Matematiği	Matamatiği	11.	Ailesi	Aylesi
6.	Öğrenmek	Öğremmek	12.	Kovanını	Kovannını
Toplam Hata Sayısı: 12					

Tablo 21 incelendiğinde öğrencinin 60 saatlik uygulamadan sonra metindeki 198 kelimenin 12'sini hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

"Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı /Metindeki toplam kelime sayısı) x 100" formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 93 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 69 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri'ne* göre öğrencinin okuma düzeyi % 91 ve üzerinde olduğu için Öğrenci 4 **öğretim düzeyinde** bir öğrencidir.

Yukarıdaki veriler dikkate alındığında öğrencinin ön değerlendirmede % 81 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirmede % 85'e, uygulama sonrasında son değerlendirmede % 93'e yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirmede 57 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirmede 63'e, uygulama sonrası son değerlendirmede ise 69'a yükselmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama ile öğrencinin okuma düzeyinde önemli oranda gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 5'in uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenci 5'e 207 kelimededen oluşan "Eşek Arısının Başına Gelenler" adlı hikaye edici metnin 198 kelimelik kısmı sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 22. Uygulama Sonrasında Öğrenci 5'in Yaptığı Okuma Hataları

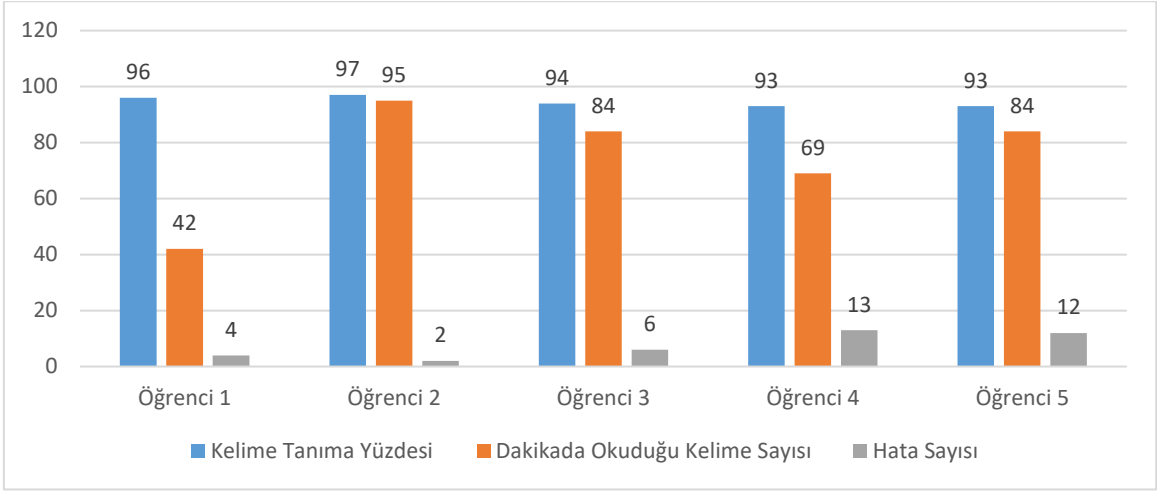
Eşek Arısının Başına Gelenler					
Hata Sayısı	Metinde	Hatalı	Hata Sayısı	Metinde	Hatalı
	Bulunan	Okunan		Bulunan	Okunan
	Kelimeler	Kelimeler		Kelimeler	Kelimeler
1.	Eğlenmeye	Eylenmeye	7.	Atılmak	Atlamak
2.	Eğlen	Eylen	8.	eşek (2 kez geçmektedir.)	eşek (2 kez hatalı okumaktadır.)
3.	Öğrenmen	Öğremmen	9.	havalanmaya	havalammaya
4.	Matematiği	Matematiki	10.	ailesi	Aylesi
5.	Öğrenmek (2 kez metinde geçmektedir.)	Öğremmek (2 kez yanlış okumaktadır.)	11.	Kovanını	Kovanın
6.	Bunu	Buna			
Toplam Hata Sayısı: 13					

Tablo 22 incelendiğinde öğrencinin 60 saatlik uygulamadan sonra metindeki 198 kelimenin 13'ünü hatalı okuduğu görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

"Kelime tanıma yüzdesi= (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100" formülü dikkate alınarak hesaplanmış ve öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 93 olarak belirlenmiştir. Ayrıca kronometre ile süre tutularak öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 84 olarak belirlenmiştir. *Yanlış Analiz Envanteri'ne* göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 91 ve üzerinde olduğu için Öğrenci 5 **öğretim düzeyinde** bir öğrencidir.

Yukarıdaki veriler dikkate alındığın öğrencinin ön değerlendirmede % 74 olan kelime tanıma yüzdesi ara değerlendirmede % 86'ya uygulama sonrası son değerlendirmede % 93'e yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirmede 73 olan dakikada okuduğu kelime sayısı, ara değerlendirmede 79'a uygulama sonrası son değerlendirmede ise 84'e yükselmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama ile öğrencinin okuma düzeyinde önemli oranda gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Uygulama sonrasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdesi, hata sayısı, dakikada okuduğu kelime sayısını içeren akıcı okuma düzeyleri grafiği aşağıda Şekil' 5te gösterilmiştir.



Şekil 5. Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyleri Şekil 5’te görüldüğü üzere öğrencilerin okuma düzeyleri kelime tanıma yüzdesi, dakikada okuduğu kelime sayısı ve hata sayısı açısından incelenmiştir. Veriler, *Yanlış Analiz Envanteri*’ne göre değerlendirilmiş ve öğrencilerin uygulama sonrasında okuma düzeylerinin % 91 ve üzerinde olduğu için **öğretim düzeyinde** oldukları tespit edilmiştir.

Uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin 60 saatlik uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere hikaye edici metinler okutularak öğrencilere metinler ile ilgili olarak okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencilerden bu soruları yanıtlamaları istenmiş ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar *Yanlış Analiz Envanteri*’ne göre puanlandırılmıştır. Öğrencilere toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının 4’ü basit anlamayı ölçen sorulardan oluşurken 2’si de derin anlamayı ölçen sorulardan oluşmuştur. Basit anlamayı ölçen sorulara doğru yanıt veren bir öğrenci 2 puan; derin anlamayı ölçen sorulara yanıt veren bir öğrenci ise 3 puan almaktadır. Okuduğunu anlama sorularının hepsine doğru yanıt veren bir öğrenci toplam 14 puan almaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1’in uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2.sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 1, basit anlamayı ölçen 3 soruya tam doğru yanıt verirken 1 soruya da yarı doğru yanıt vermiştir. Derin anlamayı ölçen bir soruya da yarı doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 8 puan almıştır. Öğrenci 1’in bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama düzeyi

%57,14 olarak tespit edilmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama sonrası öğrencinin anlama düzeyinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 2'nin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 2, basit anlamayı ölçen 4 soruya doğru yanıt verirken derin anlamayı ölçen 2 soruya da yarı doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 10 puan almıştır. Öğrenci 2'nin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama düzeyi % 71,42 olarak tespit edilmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama sonrası öğrencinin anlama düzeyinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 3'ün uygulama sonrasından okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini tespit etmek amacıyla 2. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Üç Balık” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 3, basit anlamayı içeren 3 soruya doğru, 1 soruya da yarı doğru yanıt verirken derin anlamayı içeren 1 soruya da yarı doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 8 puan almıştır. Öğrenci 3'ün bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama düzeyi % 57,14 olarak tespit edilmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama sonrası öğrencinin anlama düzeyinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 4'ün uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

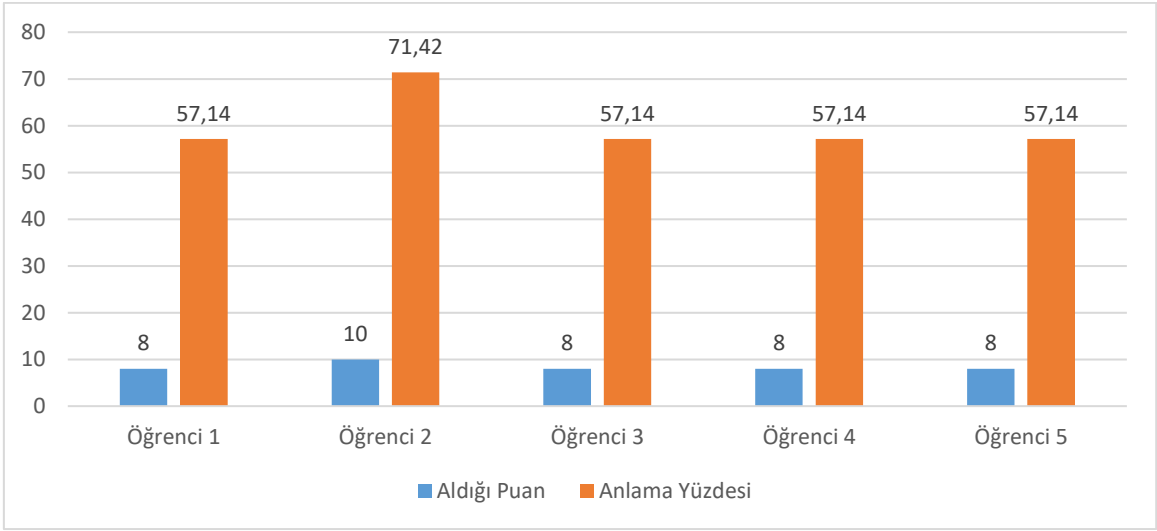
Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla 3. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 4, basit anlamayı içeren 2 soruya yarı doğru yanıt verirken 2 soruya da tam doğru yanıt verirken derin anlamayı ölçen 2 soruya da yarı doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 8 puan almıştır. Öğrenci 4'ün bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama düzeyi %57,14 olarak tespit edilmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama sonrası öğrencinin anlama düzeyinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci 5'in uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin

bulgular.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla 3. sınıf öğrencilerine hikaye edici metin olan “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci 5, basit anlamayı ölçen 2 soruya yarı doğru yanıt verirken 2 soruya da tam doğru yanıt vermiştir. Derin anlamayı ölçen 2 soruya da yarı doğru yanıt vererek 14 puan üzerinden toplam 8 puan almıştır. Öğrenci 5'in bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama düzeyi %57,14 olarak tespit edilmiştir. Bu durum 60 saatlik uygulama sonrası öğrencinin anlama düzeyinde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeylerini içeren bulgular aşağıda Şekil 6'da gösterilmiştir:



Şekil 6. Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Şekil 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinden okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 60 saatlik bir uygulama süresinin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde önemli oranda bir gelişme olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sonrasında son değerlendirme de akıcı okuma ve anlama düzeyine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 23'te gösterilmiştir:

Tablo 23. *Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri*

Öğrenci	Metin Türü	Toplam Kelime Sayısı	Akıcı Okuma Düzeyi			Anlama Düzeyi			
			Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğunu Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Hikaye Edici Metin	103	4	%96	56	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 2	Hikaye Edici Metin	103	2	%97	95	Öğretim Düzeyi	10	%71,42	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 3	Hikaye Edici Metin	103	6	%94	84	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 4	Hikaye Edici Metin	103	12	%93	69	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 5	Hikaye Edici Metin	103	13	%93	84	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi

Tablo 23 incelendiğinde 60 saatlik bir uygulama sonrasında çalışmaya katılan beş öğrencinin de akıcı okuma ve anlama düzeylerine ilişkin gelişim durumları görülmektedir. Uygulama sonrasında çalışmaya katılan beş öğrencinin de akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin **öğretim düzeyinde** olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi ön değerlendirme, uygulama sırasında ara değerlendirme ve uygulama sonrasında son değerlendirme sonuçlarından elde edilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 24’te gösterilmiştir:

Tablo 24. *Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri*

Öğrenci	Değerlendirme Sonuçları	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama Düzeyi			
		Toplam Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelimeler	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Ön Değerlendirme	103	22	% 78	25	Endişe Düzeyi	3	%21,40	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	10	% 89	42	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	103	4	% 96	56	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 2	Ön Değerlendirme	103	14	% 86	53	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	4	% 95	72	Öğretim Düzeyi	6	%42,50	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	103	2	% 97	95	Öğretim Düzeyi	10	%71,42	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 3	Ön Değerlendirme	103	17	% 83	58	Endişe Düzeyi	5	%35,70	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	103	8	% 92	60	Endişe Düzeyi	5	%35,70	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	103	6	% 94	84	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 4	Ön Değerlendirme	198	37	% 81	51	Endişe Düzeyi	1	%7,14	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	198	29	% 85	63	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	198	12	% 93	69	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 5	Ön Değerlendirme	198	51	% 74	65	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	198	27	% 86	79	Endişe Düzeyi	4	%28,50	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	198	13	% 93	84	Öğretim Düzeyi	8	%57,14	Öğretim Düzeyi

Tablo 24’te çalışmaya katılan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında akıcı okuma ve anlama düzeylerine ilişkin bulgular görülmektedir. Uygulama öncesinde ön değerlendirme verilerinde akıcı okuma düzeyleri **endişe düzeyinde** olan beş öğrencinin de uygulama sonrasında son değerlendirme verilerinde akıcı okuma düzeylerinin **öğretim düzeyine** yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin uygulama

öncesinde *endişe düzeyinde* olan okuduğunu anlama düzeylerinin de uygulama sonrasında *öğretim düzeyine* yükseldiği görülmektedir.

Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere İlişkin Bulgular

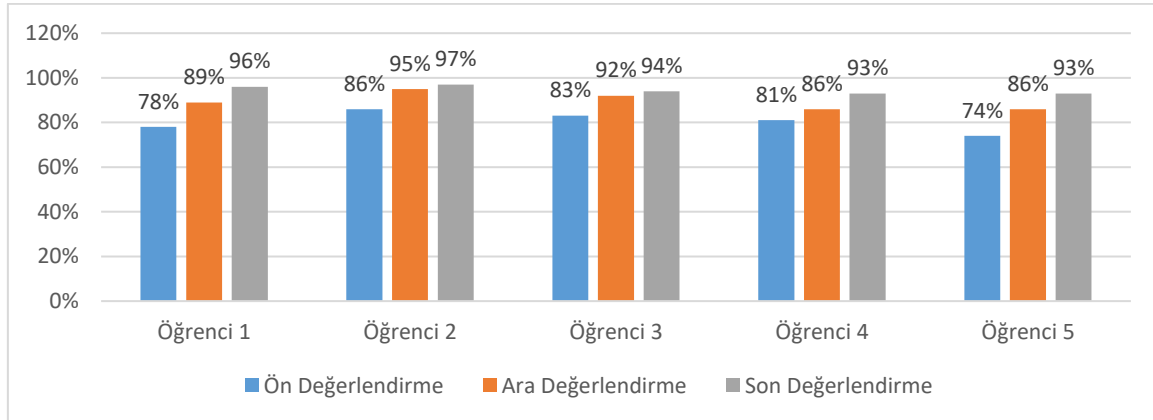
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda kelime tanıma yüzdeleri, dakikada okudukları kelime sayısı, hata sayıları ve okuduğunu anlama yüzdeleri değerlendirilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde elde edilen veriler ön değerlendirme olarak ifade edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 30 saatlik bir uygulama sırasında elde edilen veriler ara değerlendirme olarak ifade edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 60 ders saatlik bir uygulama sonrasında elde edilen veriler son değerlendirme olarak ifade edilmiştir.

4. Alt probleme ilişkin bulgular.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde ve sonrasında okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ?” alt probleme ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Kelime tanıma yüzdesi.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerine ilişkin ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme bulguları aşağıda Şekil 7’de gösterilmiştir:



Şekil 7. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Kelime Tanıma Yüzdeleri

Şekil 7 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdesinde uygulama sürecinde artış olduğu görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan Öğrenci 1’in ön değerlendirme ile %78 olan kelime tanıma yüzdesi, ara değerlendirme ile %89’a ve son

değerlendirme ile de % 96'ya yükselmiştir. Öğrenci 2'nin kelime tanıma yüzdesi ön değerlendirme de %86 iken ara değerlendirme de %95'e ve son değerlendirme de ise %97 'ye yükselmiştir. Öğrenci 3'ün kelime tanıma yüzdesi ön değerlendirme de % 83 iken ara değerlendirme de % 92'ye ve son değerlendirme de ise % 94'e yükselmiştir. Öğrenci 4'ün kelime tanıma yüzdesi ön değerlendirme de %81 iken ara değerlendirme ile % 86 ve son değerlendirme ile de %93'e yükselmiştir. Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdesi ön değerlendirme de %74 iken ara değerlendirme ile % 86 ve son değerlendirme ile de %93'e yükselmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan beş öğrencinin de uygulama sonrasında kelime tanıma yüzdesinde **önemli oranda bir gelişme** olduğu görülmüştür.

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde eko (yankılayıcı) okuma ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında öğrencilerin kelime tanıma yüzdesinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için *Wilcoxon İşaretli-sıralar Testi* kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 25'te belirtilmiştir:

Tablo 25. *Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Kelime Tanıma Yüzdesi Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Sonucu*

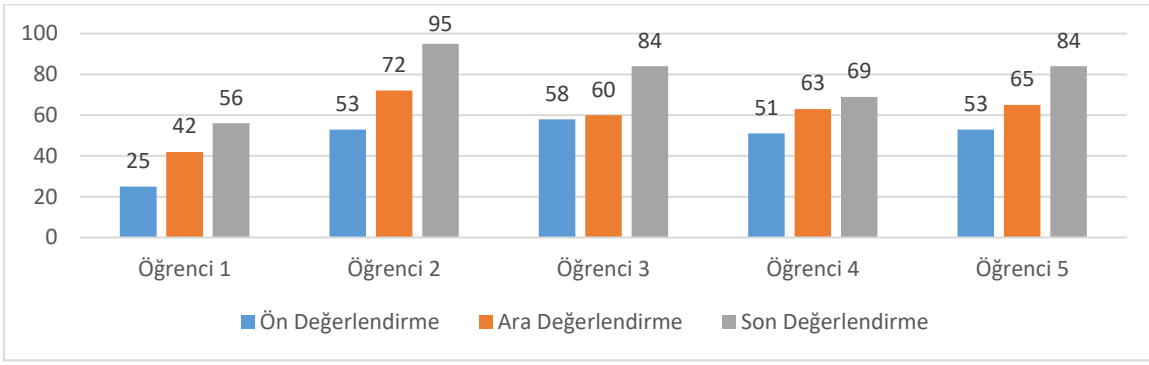
Son-Ön Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00	2,023	,043
Eşit	0				

*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında kelime tanıma yüzdelerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* sonucu Tablo 25'te verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların ön ve son değerlendirme puanları sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir: $z=2,023$, $p<.05$. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde önemli bir gelişim olmuştur ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sağlanmıştır.

Dakikadaki okuma hızı.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarına ilişkin ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme bulguları aşağıda Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sonrasında ve Uygulama Sırasında Dakikada Okudukları Kelime Sayıları

Şekil 8 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısında artış olduğu görülmektedir. Öğrenci 1'in dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirme de 25 olan kelime sayısı ara değerlendirme de 42 ve son değerlendirme de ise 56 kelime olmaktadır. Öğrenci 2'nin dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirme de 53 iken ara değerlendirme de 72 ve son değerlendirme de ise 95 olmaktadır. Öğrenci 3'ün dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirme de 58 iken ara değerlendirme de 60 ve son değerlendirme de ise 84 olmaktadır. Öğrenci 4'ün dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirme de 51 iken ara değerlendirme de 63 ve son değerlendirme de ise 69 olmaktadır. Selin'in dakikada okuduğu kelime sayısı ön değerlendirme de 53 iken ara değerlendirme de 65 ve son değerlendirme de 84 kelime olmaktadır. 60 saatlik uygulama sürecinin sonucunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısında **önemli oranda bir gelişme olduğu** görülmektedir.

Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli –Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 26'da belirtilmiştir:

Tablo 26. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Dakikadaki Kelime Sayıları Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi Sonucu

Son-Ön Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00	2,023	,043
Eşit	0				

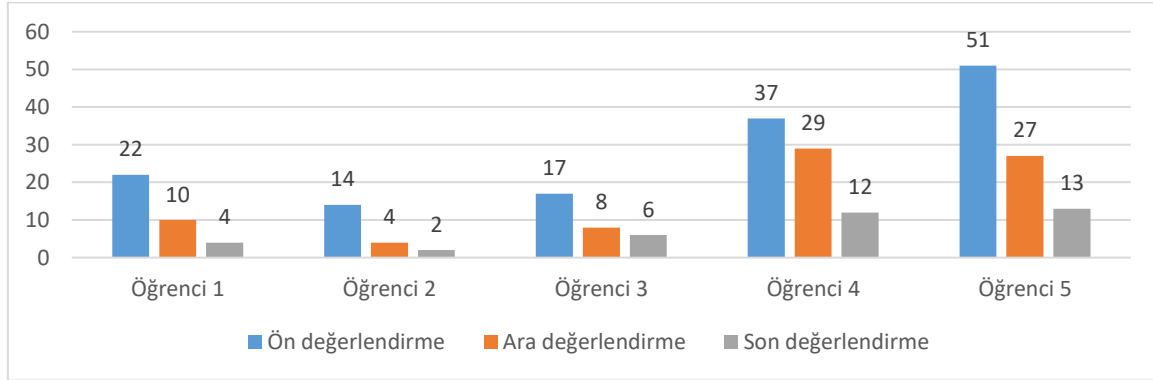
*Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında dakikada okudukları kelime sayılarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair Wilcoxon İşaretli-Sıralar

Testi sonucu Tablo 26’da verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların ön ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir: $z=2,023$, $p <05$. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında artış olmuştur ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sağlanmıştır.

Hata sayısı.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hata sayılarına ilişkin ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme bulguları aşağıda Şekil 9’da gösterilmiştir:



Şekil 9. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Hata Sayıları

Şekil 9 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında metni okurken yaptıkları hata sayılarında azalma olduğu görülmektedir. Öğrenci 1’in ön değerlendirme de 22 okuma hatası yaptığı, ara değerlendirme de 10 ve son değerlendirme de ise 4 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenci 2’nin ön değerlendirme de 14 okuma hatası yaptığı, ara değerlendirme de 4 ve son değerlendirme de ise 2 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenci 3’ün ön değerlendirme de 17 okuma hatası yaptığı, ara değerlendirme de 8 ve son değerlendirme de ise 6 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenci 4’ün ön değerlendirme de 37 okuma hatası yaptığı, ara değerlendirme de 29 ve son değerlendirme de ise 12 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenci 5’in ön değerlendirme de 51, ara değerlendirme de 27 ve son değerlendirme de ise 13 okuma hatası yaptığı görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama ile birlikte metni okurken yaptıkları okuma hatalarının azaldığı görülmektedir.

Okuma güçlüğüne giderilmesinde eko (yankılayıcı) okuma ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında öğrencilerin hata sayılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı belirlemek için *Wilcoxon İşretli- Sıralar Testi* kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 27’de gösterilmektedir:

Tablo 27. Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Hata Sayıları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi

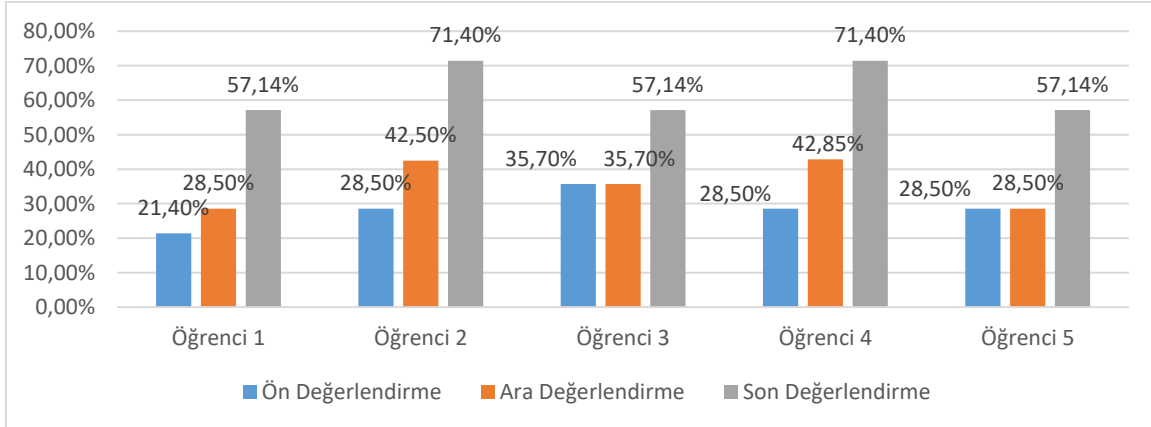
Son-Değerlendirme	Ön N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	5	3,00	15,00	2,023	,043
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	0	-			

*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında hikaye edici metni okurken yaptıkları hata sayılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* sonucu Tablo 27’de verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların ön ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir: $z=2,023$, $p< .05$. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin metni okurken yaptıkları hata sayılarının azalması yönünde gelişim olmuştur ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sağlanmıştır.

Okuduğunu anlama düzeyi.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme bulguları aşağıda Şekil 10’da gösterilmiştir:



Şekil 10. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesinde, Uygulama Sırasında ve Uygulama Sonrasında Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Şekil 10 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında okuduğunu anlama yüzdeleri gösterilmektedir. Öğrenci 1’in ön değerlendirme de %21,40 olan okuduğunu anlama yüzdesi ara değerlendirme de 28,50 ve son değerlendirme de ise %57,40 olmuştur. Öğrenci 1’in okuduğunu anlama yüzdesi % 36 oranında artış göstermiştir. Öğrenci 2’nin ön değerlendirme de %28,50 olan okuduğunu anlama

yüzdesi ara değerlendirme de %42,85 ve son değerlendirme de ise %70,40 olmaktadır. Öğrenci 2'nin okuduğunu anlama yüzdesi %41,90 oranında artış göstermiştir. Öğrenci 3'ün ön değerlendirme de % 35,70 olan okuduğunu anlama yüzdesi ara değerlendirmede % 35,70 ve son değerlendirmede de % 57,14 olmuştur. Öğrenci 3'ün okuduğunu anlama yüzdesi % 21,44 oranında artış göstermektedir. Öğrenci 4'ün ön değerlendirme de %7,14 olan okuduğunu anlama yüzdesi ara değerlendirme de %28,50 ve son değerlendirme de %57,14 olmaktadır. Öğrenci 4'ün okuduğunu anlama yüzdesi %28,64 oranında artış göstermektedir. Öğrenci 5'in okuduğunu anlama yüzdesi ön değerlendirme de %28,50, ara değerlendirme de %28,50 ve son değerlendirme de %57,14 olmaktadır. Öğrenci 5'in okuduğunu anlama yüzdesi %28,64 oranında artış göstermektedir.

Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) okuma ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada yapılan ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için *Wilcoxon İşaretli –Sıralar Testi* kullanılmıştır. Analiz sonucu aşağıda Tablo 28'de gösterilmiştir:

Tablo 28. *Uygulama Öncesi ve Sonrasında Okuduğunu Anlama Düzeyi Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi*

Son-Ön Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00	2,023	,043
Eşit	0	-			

*Pozitif Sıralar Temeline Dayalı

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair *Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi* sonucu Tablo 28'de verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.: $z = 2,023$ $p < .05$. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olmuştur ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık sağlanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma araştırma konusu ile ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulamanın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda alt problemler şeklinde verilmiştir.

1. Alt probleme ilişkin sonuçlar.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma düzeyleri hikaye edici metin üzerinden yaptıkları okuma hataları, kelime tanıma yüzdeleri ve dakikada okudukları kelime sayıları bakımından incelenmiştir. Katılımcıların 103 kelimelik metinde 14 (Öğrenci 2), 17 (Öğrenci 3) ve 22 (Öğrenci 1) ; 198 kelimelik metinde ise 37 (Öğrenci 4) ve 51 (Öğrenci 5) okuma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri sırasıyla % 78 (Öğrenci 1), %86 (Öğrenci 2), % 83 (Öğrenci 3) %81 (Öğrenci 4) ve %74 (Öğrenci 5) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları ise sırasıyla 25 (Öğrenci 1), 53 (Öğrenci 2), 58 (Öğrenci 3), 51 (Öğrenci 4) ve 65 (Öğrenci 5) olarak tespit edilmiştir. Bu değerler doğrultusunda katılımcıların mevcut okuma düzeylerinin *endişe düzeyinde* olduğu görülmüştür.

Katılımcıların hikaye edici metinleri okurken birçok okuma hatası yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etmede sorun yaşadıkları, kelimeleri yanlış ve eksik okudukları, kelimedeki olmayan harfleri ve heceleri ekledikleri, kelimedeki harflerin ve hecelerin yerlerini değiştirdikleri, harf ve heceleri atladıkları, kelimeyi okurken sürekli geriye dönüşler yaptıkları, satır atladıkları, kelimeleri yanlış telaffuz ettikleri, noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okudukları görülmüştür. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının da buldukları sınıf düzeyinden düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılarda okuma

yaparken ayak sallama, kızarma, sürekli elini saçına götürme, etrafa bakma, isteksizlik, özgüvensiz davranma gibi durumlar araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Bu tez çalışmasında yer alan katılımcıların yaptıkları okuma hatalarının birçok araştırmacı tarafından tespit edildiği görülmektedir (Güneş,(1997); Yılmaz, (2008); Dağ, (2010); Yüksel (2010); Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011); Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012); Uzunkol, (2013); Kaman ve Şahin, (2013); Ustabulut (2014);Yamaç, (2014); Sezgin ve Akyol, (2015); Pircioğlu (2016); Bulut ve Kuşdemir, (2017); Çaycı ve Balcı, (2017); Dinç (2017); Kuruoğlu ve Şen, (2018). Öğrencilerin sesli okuma hatalarını yapmaları kelime tanıma yüzdelerini, dakikada okudukları kelime sayılarını, okuma hızlarını dolayısıyla da okuma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Güneş (2007) tarafından sınıf seviyelerine göre öğrencilerin dakikada okuması gereken kelime sayıları için verilen değer normları incelendiğinde katılımcıların dakikada okudukları kelime sayılarının buldukları sınıf düzeyinden oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızları buldukları sınıf seviyelerinin altında olmaktadır. Dowhower (1987); Temur ve Akyol (2006); Akyol ve Baştuğ (2012); Baştuğ ve Keskin (2012); Çakır (2014); Kodan (2015); Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017); Çıkılı vd. (2017) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarında da düşüklük olduğundan bahsetmektedirler. Akyol vd. (2014) tarafından hazırlanan sınıf bazında hedeflenen okuma oranları tablosunda ifade edilen değerlere bakıldığında katılımcıların bir dakikalık süredeki okuma oranlarının belirtilen değerlerden düşük olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öncelik okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesidir. Okum hatalarının giderilmesi ile birlikte öğrenciler; doğru kelime tanıma ve kelimeyi doğru seslendirme becerisini kazanacaklardır. Doğru kelime tanıma becerisinin kazanılmasıyla da öğrenciler gördükleri kelimeleri daha hızlı tanıyıp okuyacaklardır. Böylece okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin de dakikada okudukları kelime sayıları da artacaktır. Öğrencilerin okuma düzeyleri belirlendikten sonra okuduğunu anlama düzeyleri de belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili metinlere yönelik öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

Katılımcılar, 4'ü basit anlamayı; 2'si derin anlamayı ölçen toplam 6 tane metin içi soruyu yanıtlamışlardır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda mevcut okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan Öğrenci 1'in mevcut okuduğunu anlama düzeyi %21,40, Öğrenci 2'nin %28,50, Öğrenci 3'ün % 35,70, Öğrenci 4'ün % 7,14 ve Öğrenci 5'in %28,50 olarak tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de düşük olduğu yapılan ön değerlendirme sonucunda görülmüştür. Ayrıca katılımcıların okuduğunu anlama sorularını yanıtlarken noktalama, yazım ve imla kurallarına

dikkat etmedikleri de okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda görülmüştür.

Akıcı okuma becerisi gelişmemiş ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de düşük olduğu Therrien ve Hughes (2008); Miller ve Schwanenflugel (2010); Sidekli (2010); Baydık (2011); Baştuğ ve Akyol (2012); Duran ve Sezgin (2012); Başaran (2013); Kaman ve Şahin (2013); Uzunkol (2013); Çakır (2014); Sezgin ve Akyol (2015); Çaycı ve Demir (2016); Baştuğ ve Akyol (2015); Doğuyurt ve Doğuyurt (2016); Pircioğlu (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu sonuçlardan hareketle; okuma güçlüğü'nün giderilmesinin ve akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini de artıracakı düşünölmektedir.

2. Alt probleme ilişkin sonuçlar.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sırasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?” adlı alt problemine ilişkin sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere 30 saatlik uygulamanın ardından ara değerlendirme yapılmıştır. Ara değerlendirme sonucunda öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri; Öğrenci 1'in %89, Öğrenci 2'nin %95, Öğrenci 3'ün % 92, Öğrenci 4'ün %86 ve % Öğrenci 5'in de %86 çıkmıştır. Ara değerlendirme sonucunda Öğrenci 1, Öğrenci 3, Öğrenci 4 ve Öğrenci 5'in kelime tanıma yüzdelerinde ön değerlendirmeye oranla artış olmuştur fakat öğrencilerin okuma düzeyleri endişe düzeyinde çıkmıştır. Öğrenci 2'nin ise kelime tanıma yüzdesi *endişe düzeyinden öğretim düzeyine* yükselmiştir.

Ara değerlendirme de Öğrenci 1'in dakikada okuduğu kelime sayısı 25'ten 42'ye; Öğrenci 2'nin 53'ten 72'ye; Öğrenci 3'ün 58'den 60'a; Öğrenci 4'ün 51'den 63'e ve Öğrenci 5'in ise 53'ten 65'e yükselmiştir. Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ise Öğrenci 1'in 22, Öğrenci 2'nin 10, Öğrenci 3'ün 8, Öğrenci 4'ün 29 ve Öğrenci 5'in 27 olarak tespit edilmiştir. Ara değerlendirme sonucuna göre 30 saatlik uygulama sonrasında öğrencilerin okuma hatalarında azalmalar olduğu görölmüştür.

30 saatlik uygulamadan sonra yapılan ara değerlendirme de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma düzeylerinde görölen gelişim durumları Temur ve Akyol (2006); Yılmaz (2008); Keskin (2012) tarafından yapılan çalışmalar ile de desteklenmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere 30 saatlik uygulamanın sonunda okuma düzeyleri belirlendikten sonra okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili metinlere yönelik öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Katılımcılar, 4'ü basit anlamayı; 2'si derin anlamayı

ölçen toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusunu yanıtlamışlardır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda uygulama sürecindeki okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Ara değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri; Öğrenci 1'in % 28,50, Öğrenci 2'nin % 42,85, Öğrenci 3'ün % 35,70, Öğrenci 4'ün % 28,50 ve Öğrenci 5'in % 28,50 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ön değerlendirme yüzdeleri göz önüne alındığında ara değerlendirme de okuduğunu anlama yüzdesini en çok artıran öğrenci Öğrenci 4 olmuştur. Öğrenci 4, ön değerlendirme de % 7,14 olan anlama düzeyini ara değerlendirme de % 20,36 oranında artırmıştır. Okuduğunu anlama düzeyinde ön değerlendirme ve ara değerlendirme arasında hiçbir değişim görülmeyen öğrenciler ise Öğrenci 3 ve Öğrenci 5 olmuştur. Görülmektedir ki 30 saatlik bir uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişim meydana gelmiştir. 30 saatlik uygulama sonunda yapılan ara değerlendirme de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde görülen gelişim durumları Miller ve Schwanenflugel (2010); Ellis (2009); Başaran (2013); Faulhaber (2016) tarafından yapılan çalışmalar ile de desteklenmektedir.

3. ve 4. Alt probleme ilişkin sonuçlar.

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?” ve “Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması öncesinde ve sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” adlı alt problemlerine ilişkin sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere 60 saatlik bir uygulama süresinin sonunda son değerlendirme yapılmıştır. Son değerlendirme sonucunda öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri; Öğrenci 1'in %96, Öğrenci 2'nin %97, Öğrenci 3'ün % 94, Öğrenci 4'ün %93 ve Öğrenci 5'in %93 olmuştur. Ön değerlendirme de endişe düzeyinde olan beş öğrencinin uygulama sonrasında **öğretim düzeyinde** olduğu son değerlendirme de görülmüştür. Ön değerlendirmeye göre kelime tanıma yüzdeleri Öğrenci 1'in % 18, Öğrenci 2'nin %11, Öğrenci 3'ün % %11, Öğrenci 4'ün %12 ve Öğrenci 5'in de %19 artmıştır. Kelime tanıma yüzdesi en çok artan öğrenci Öğrenci 5; en az artan öğrenciler ise Öğrenci 2 ve Öğrenci 3 olmuştur.

Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının sırasıyla Öğrenci 1'in 56, Öğrenci 2'nin 95, Öğrenci 3'ün 84, Öğrenci 4'ün 69 ve Öğrenci 5'in ise 84 olmuştur. Ön değerlendirmeye kıyasla Öğrenci 1'in dakikada okuma hızı 31, Öğrenci 2'nin 42, Öğrenci 3'ün 26, Öğrenci 4'ün 18 ve Öğrenci 5'in ise 31 kelime artmıştır. Son değerlendirmeye göre dakikada en fazla kelime okuyan öğrenci Öğrenci 2; en az kelime okuyan öğrenci ise Öğrenci

1 olmuştur. Ön değerlendirme ile son değerlendirme verilerine ilişkin sonuçlar kıyaslandığında dakikadaki kelime sayısını en fazla artıran öğrenci Öğrenci 2; en az artıran öğrenci ise Öğrenci 4 olmuştur. Akyol vd. (2014) tarafından sınıf bazında hedeflenen okuma oranları normlarına göre uygulamanın da ilkbahar mevsiminde yapılması göz önüne alınarak; Öğrenci 2 dakikada okuduğu 95 kelime ile, Öğrenci 3 dakikada okuduğu 84 kelime ile ve Öğrenci 5'te dakikada okuduğu 84 kelime ile kendi sınıf seviyelerinde bir dakikada okunması gereken kelime sayılarına ulaşmışlardır. Görülmektedir ki uygulama sonrasında öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları artmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin okuma hızlarında artış olmuştur denilebilir.

Katılımcıların hikaye edici metni okurken yaptıkları okuma hataları incelendiğinde son değerlendirme de Öğrenci 1'in 4, Öğrenci 2'nin 2, Öğrenci 3'ün 6, Öğrenci 4'ün 12 ve Öğrenci 5'in 13 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Son değerlendirme de en az hata yapan öğrenci Öğrenci 2; en fazla hata yapan öğrenci ise Öğrenci 5 olmuştur. Ön değerlendirmeye kıyasla okuma sırasında yaptığı hata sayısını en aza indiren öğrenci Öğrenci 5 olmuştur. Öğrenci 5 okuma hatasını 51'den 13'e düşürmüştür. Okuma hatasında en az değişim ise Öğrenci 2'de olmuştur. Öğrenci 2'nin okuma hataları 14'ten 2'ye düşürmüştür.

Ön değerlendirme ve son değerlendirme verilerine ilişkin sonuçlara bakıldığında uygulama ile öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde, dakikada okudukları kelime sayılarında ve okuma hatalarında gelişme meydana gelmiştir. Uygulama sonucunda katılımcıların okuma düzeyleri *endişe düzeyinden öğretim düzeyine* yükselmiştir. Okuma güçlüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde önemli oranda bir gelişim sağlandığı söylenebilir. Okuma güçlüğünü giderilmesinde ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin olumlu etkisi olduğu da yapılan birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Rasinski, Padak, Liner ve Sturtevant (1994); Yılmaz (2008); Ellis (2009); Duran ve Sezgin (2012); Kaman (2012); Bass (2012); Kodan (2015); Faulhaber (2016); Akyol ve Sever (2017)'in yaptıkları akademik çalışmalarda bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere 60 saatlik bir uygulamanın sonunda okuma düzeyleri belirlendikten sonra okuduğunu anlama düzeylerini belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili metinlere yönelik öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Katılımcılar 4'ü basit anlamayı; 2'si derin anlamayı ölçen toplam 6 tane okuduğunu anlama sorusunu yanıtlamışlardır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda uygulama sonrasındaki okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Son değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri; ğrenci 1'in %57,14, ğrenci 2'nin %71,40, ğrenci 3'n % 57,14, ğrenci 4'n %57,14 ve ğrenci 5'in %57,14 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler doğrultusunda ğrenci 1, n değerlendirme de %21,40 olan anlama düzeyini uygulama sonrasında % 25,70 oranında artırmıştır. Öğrenci 2, n değerlendirme de %28,50 olan anlama düzeyini uygulama sonrasında %42,90 oranında artırmıştır. Öğrenci 3, n değerlendirme de % 35,70 olan anlama düzeyini uygulama sonrasında % 21,44 oranında artırmıştır. Öğrenci 4, n değerlendirme de %7,14 olan anlama düzeyini uygulama sonrasında %50 oranında artırmıştır. Öğrenci 5, n değerlendirme de %28,50 olan anlama düzeyini uygulama sonrasında %18,56 oranında artırmıştır. Verilere baktığımızda uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyini en çok artıran ğrenci ğrenci 4 olmuştur. Uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyinde en az artış gözlenen ğrenci ise ğrenci 5 olmuştur. 60 saatlik uygulama sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin **endişe düzeyinden ğretim düzeyine** yükseldiği görülmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde yaptıkları noktalama, yazım ve imla hatalarında da azalmalar olduğu grlmştir. Öğrenciler uygulama sonrasında okuduğunu anlama sorularına daha uzun yanıtlar vermişlerdir. Cümle kurallarına dikkat ederek soruları yanıtlamışlardır.

Uygulamanın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde istatikselsel açıdan n değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediği SPSS paket programında bulunan *Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi* ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları kelime tanıma yüzdesi, dakikada okunan kelime sayısı ve hata sayıları şeklinde ayrı başlıklar altında verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre uygulama ile öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri **endişe düzeyinden ğretim düzeyine** yükselmiş; n değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında istatikselsel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları *Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi* ile analiz edildiğinde öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayılarında artış olmuş ve istatikselsel açıdan n değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata sayıları *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* ile analiz edildiğinde öğrencilerin yaptıkları hata sayılarında azalma olmuş ve istatikselsel açıdan n değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçları dikkate alındığında yapılan uygulamanın; kelime tanıma yüzdesi, dakikada okudukları kelime sayıları ve hata sayısı bakımından son değerlendirme puanları lehine olduğunu ve bu çalışmanın okuma güçlüğünün giderilmesinde ve okuma düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Uygulamanın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyi açısından istatistiksel açıdan ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana getirip getirmediği SPSS paket programında bulunan *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre okuduğunu anlama düzeyi bakımından ön değerlendirme ve son değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçları dikkate alındığında uygulamanın okuduğunu anlama düzeyi bakımından son değerlendirme puanları lehine olduğunu ve bu çalışmanın okuma güçlüğü giderilmesinde ve okuduğunu anlama düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Veri analiz sonuçları incelendiğinde okuma güçlüğü giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerini birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde olumlu yönde gelişme sağladığı söylenebilir. Bu uygulama gösteriyor ki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ile ilgili sorunları giderildiğinde akıcı okuma becerileri gelişecektir. Akıcı okuma becerilerinin gelişmesi de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Akıcı okuma becerilerinin gelişimi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde geliştirmektedir. Akıcı okuma becerilerinin gelişmesinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği Çaycı ve Demir (2006); Baştuğ ve Keskin (2012); Baştuğ ve Akyol (2012); Uyar (2015); Dotson Shupe (2017); Çankal (2018)'ın yaptıkları çalışmalar ile de desteklenmektedir. Okuma güçlüğü giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin olumlu etkisi olmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesi ile kelime tanıma yüzdelerinde, dakikada okudukları kelime sayılarında artış görülmektedir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki gelişim de metni anlama düzeylerini artırmaktadır. (Therrien ve Hughes (2008); Egmon (2008); Sidekli (2010); Dağ (2010); Kaman (2012); Çakır (2014); Kodan (2015); Sezgin ve Akyol (2015); Sever ve Akyol (2017)) tarafından yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü giderilmesi ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişim sağlandığı ortaya konmuştur. Bu tez de akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü gidermedeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma güçlüklerini giderdiği, akıcı okuma becerilerini kazandırdığı ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiği görülmüştür. Çaycı ve Demir (2006) tarafından yapılan eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okumanın okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili güçlükleri giderdiğine ve olumlu yönde geliştirdiğine dair çalışması da bu tezi desteklemektedir.

Okuma güçlüğü giderilmesinde akıcı okuma (eko ve tekrarlı okuma) stratejilerinin etkisinin belirlenmek istendiği bu tez çalışmasında şiir türü metinler ile öğretim yapılmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şiirlerin uyaklı ve ritimli söyleyişleri ile öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermekte, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu söyleyiş özellikleri ile şiirler öğrencilerin ilgisini çekerek okuma etkinliklerinden zevk almalarını sağlamaktadır. Harrison (2012), anaokulundan itibaren şiirlerin öğretim aracı olarak kullanılabilceğini ve şiirlerin öğretim aracı olarak kullanılmasının etkili ve kalıcı öğrenmeleri gerçekleştireceğini belirtmiştir. Şiir türü metinler ile öğrencilerde okuma, yazma ve dilsel beceriler gelişecektir. Öğrencilerde şiir türü metinler ile okuma sevgisi oluşacaktır. Ayrıca şiir, sesin anlamını öğreten bir türdür. Etkili söyleyişleri ile dikkat çeken şiir türü metinlerin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştiren bir tür olduğu söylenebilir. Rasinski, vd.' e (2016) göre şiirler akıcı okumayı geliştirmede kullanılacak metin türleridir. Şiirlerde bulunan ritim ve aynı yazım düzeni öğrencilerin hızlı kelime tanınmasına ve akıcı okumasına olanak sağlamaktadır. Öğrencilerdeki okuma problemlerini çözmek için şiirlerdeki tekrarlı okumalar etkili olabilmektedir. Bir öğrencinin okumasının akıcılık kazanması için sürekli okuma pratiği yapması gerekmektedir. Şiirlerde de ritimli ve uyaklı söyleyişler bu durumu destekler niteliktedir.

Akıcı okuma becerileri gelişen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de gelişme meydana geldiği söylenebilir. Bu durum göstermektedir ki akıcı okuma becerilerinin gelişimi ile okuduğunu anlama beceri arasında yüksek bir ilişki vardır. Şiir türü metinler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştiren türden metinler olmaktadır. Şiirler, ritimli ve uyaklı söyleyiş özellikleri ile hızlı kelime tanıma becerisini geliştirmektedirler. Şiirlerde seslerin, hecelerin ve kelimelerin sürekli tekrar edilmesi akıcı okumayı geliştirmektedir. Okumanın pratikleşmesine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin kelimeleri tek tek değil de bir bütün olarak algılamasını sağlamaktadır. Şiirlerdeki ritimli ve uyaklı söyleyişler ile öğrenciler okuma etkinliklerinden zevk almakta ve okumayı sevmektedirler. Okuma etkinlikleri şiirler ile daha eğlenceli hale gelmektedir.

Bu tez çalışmasında da okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin (eko ve tekrarlı okuma) etkisi şiir türü metinler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda görülmektedir ki şiirler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir. Şiirler aracılığı ile akıcı okuma becerisi gelişen öğrencilerin akıcı okuma ile birlikte okuduğunu anlama becerileri de gelişmektedir. Kısacası araştırma sonuçlarından hareketle; okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejileri (eko ve tekrarlı okuma) oldukça etkili olmaktadır. Şiir türü metinler öğrencilerin okuma güçlüğü gidererek akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Okuma güçlülüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada akıcı okuma stratejilerinin uygulanması ile öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde bir gelişim sağlanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenler tarafından kullanılabilir.
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesine ve okuma güçlüklerinin giderilebileceğine dair öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Okuma güçlülüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin uygulanması hakkında öğretmenlere bilgilendirme çalışması yapılabilir.
4. Okuma güçlülüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri bu çalışmada da şiir türü metinler üzerinden uygulanmıştır. Okuma güçlülüğünün giderilmesi amacıyla eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri farklı metin türleri üzerinden araştırmacılar veya öğretmenler tarafından da uygulanabilir.
5. Okuma güçlülüğünün giderilmesinde eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisinin belirlendiği bu uygulama araştırmacılar tarafından ders saati sayısı artırılarak yapılabilir.
6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken uygulama sürecinde bu öğrencilere onları duyuşsal açıdan destekleyici ve cesaretlendirici davranılması uygulama sürecindeki verimliliği artırabilir.

Kaynakça

- Akbayır, S., & Şahin, Ş. (2005). Yaş gruplarına göre çocuklar için edebiyat. *HECE Aylık Edebiyat Dergisi*, 104-105, 190-204. ISSN 1301-210X
- Altun, T., Ekiz D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Alperen, A. (1996). Folklor ve edebiyatın unutulmuş unsuru: Bilmeceler. *Milli Folklor*, IV, 31/32, 117-125.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 136.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008a). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2008b). *Türkçe ilkokuma –yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V., (2014). *Okumayı değerlendirmede öğretmenler için pratik yol*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 29 (25), 9-274.
- Akyol, H., & Sever, E. (2017). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf Örneği. *Haccettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, e-issn: 2536-4758.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4): 461-470.
- Balantekin, M., & Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Bass, B. D. (2012). *The effect of repeated reading in the fluency and comprehension of sixth grade students*. Doctorial thesis. Trevecca Nazarene University.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Eğitim Bilimleri*, 13, 2277- 2290. (DOI:10-12738/estp.2013.4-1922).
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012), The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-441. ((online): <http://www.keg.aku.edu.tr>. adresinden edinilmiştir.)

- Baştuğ, M., & Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından araştırılması: Ekran mı kağıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Baştuğ, M., & ve Türkmenoğlu, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research In Education*, 5(3), 36-66.
- Batur, Z., & Gülerer, S. (2014). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 79-88.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bender, W.N. (2008). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri özellikleri (tanılama ve öğretim stratejileri)*. [çev. ed. Hakan Sarı]. Ankara: Nobel Akademi.
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi (IHRAD)*, e-ISSN 2528-9632, 2(1), 77-88.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 193, 15-20.
- Bindak, R., & Kaya, A.İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1121-1136.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14.
- Ceran, D. (2007). *Hisar şiirinde çocuk*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği, Doktora tezi, Konya.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Tuner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz (research methods aesign and Analysis)*. (A. Alpay, çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakıcıoğlu, E. (2017). *Çocuklar için şiirler (MEB tavsiyeli 100 temel eser)*. İstanbul: Emaofis Yayınları.
- Çakır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Ankara

- Çankal, A.O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Rize.
- Çaycı, B., & Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunları olan öğrenciler üzerine karşılaştırılmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 110-129.
- Çıkkılı, Y., Alegöz, A. & Bala, M. (2014). *Öğrenme güçlükleri için okumayı değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğümdü giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devrimci, (Künyeli) H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Diñç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *AKU Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 320-334.
- Doğuyurt, M.F., & Doğuyurt, S.B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma: eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(2), 275-286.
- Doston Shupe, E.C.(2017). *The impact of repeated reading on the comprehension level of eighth grade students at the middle school level*. Doctorial thesis. South Carolina University.

- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second- grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 389-406.(<http://dx.doi.org/10.2307/747699>).
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Duran, E., & Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 145-164.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Niğde.
- Egmon, B. (2008). *The effect fluency on reading comprehension*. Doctorial thesis. Filorida Houston University
- Ellis, W.A. (2009). *The impact of c-pep (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Doctorial thesis. The University of Memphis.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F. G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2 (6), 207-223.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Faulhaber, J.(2016). *Effects of repeated readings on fluency and comprehension for middle school students with disabilities*. Master's thesis, The Osio State Universty.
- Güleç, H. (2002). *Halk edebiyatı*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gelişli, Y., & Yazıcı, E. (2011). Ninniler ve çocuk eğitimindeki önemi. *Uluslararası Türk Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TÜRKSOSBİLDER)*, 1-7.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)*. Yüksek lisans tezi, Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gürses, R. (1996). Okuma anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 10 (28), 98-103.
- Harrison, D. L. (2012). Poetry: the game changer. *the missouri reader*. Vol 42 /Issue 2.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Kırşehir.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar (Educational Research)*. (S.B. Demir, çev.ed.). Ankara: Eğiten Kitap
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*, Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kırşehir.
- Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. (DOI: 10.14520/adyusbd.423).
- Kabaklı, A. (2002). *Türk edebiyatı I. İstanbul*: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karademir, F. (2008). Halk bilmecelerinin oluşum ve biçimlenmesindeki etkenler üzerine akademik bakış. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 2-15, Kırgızistan.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklar. *TÜBAR- XXII*, 457-475.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Keskin, H.K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 2 (4), 107-119.
- Kırcaali İftar, G., & Tekin İftar, E. (2018). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik.
- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (2008). Dinleme ve okuma öğretimi. (www.aof.anadolu.edu.tr/kitap).
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 101- 110.

- MEB. (2005). *PISA 2003 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması, ulusal nihai rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Yayınları.
- MEB. (2016). *İlköğretim Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı 2 (1. Kitap)*. Ankara: Doku Yayınları
- MEB. (2017). *İlkokul Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı 3*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2017). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı (1. Kitap)*. Ankara: Dikey Yayıncılık
- MEB. (2017). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı 2. kitap*. Ankara: Dikey Yayıncılık
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *İlkokul ders kitabı Türkçe 1*. Ankara: Koza Yayınları
- MEB. (2018). *İlkokul ders kitabı Türkçe 2*. Ankara: Koza Yayınları
- MEB. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: Koza Yayınları
- MEB. (2018). *İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi*. Ankara: SDR İpekyolu Yayıncılık.
- MEGEP. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü*. Ankara.
- Mentiş, A. (1999). *Tekerlemelerin ilkökul ve okul öncesi müzik eğitimindeki yeri ve önemi üzerine bir çalışma*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Konya.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2011). A longitudinal study of the development of reading prosody as dimension of rral Reading fluency in early elementary school children. *reading Research Quarterly*.(<https://doi.org/10.1598/PRQ.43.4.2>).
- Oğuzkan, A.F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önal, M. N. (2002). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde oyun tekerlemelerinin yeri ve önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-17.
- Overstreet, T.B. (2014). *The effect of prosody instruction on reading fluency and comprehension among third- grade students*. Doctorial thesis. Andrew Universty.
- Önal, M.N. (2002). Oyun tekerlemelerinin yapısı ve Türkçe'nin eğitim- öğretimlerindeki yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 133-149.
- ÖZ, M.F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özenç, E.G., & Aşıcı, M. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 547-572.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 17-20.
- Paris, H. (2017). *İlkokul öğrencilerinde akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kayseri.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanıtlarının düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Rize.
- Rasinski, T.V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second- grade readers. *Journal of Educational Research*, 87 (3), 158-165.
- Rasinski, T.V., Rupler, W.H., Paige, D.D., & Nichols, W.D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9 (1), p-ISSN 1644-609X.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*. 39, 11-18.
- Sağırılı, M. (2016). Analysis of reading students who levels of fifth grade with the Sentence method. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 105-112.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Eskişehir.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, E., & Akyol, H. (2017). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: ikinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-23. (DOI: 10.16986/HUJR).
- Sezgin, Z.Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4, 2, 4-16.
- Sidekli, S. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: eylem araştırması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.
- Şirin, M.R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şengül, M., & Yalçın, S.K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 36-59.

- Şimşek, E. (2002). Anonim halk şiiri içerisinde ninnilerin yeri. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8, 33-64.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma desenleri. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Tekin, M.A. (2018). *Bağlantı kurma stratejisinin okuduğu anlama üzerindeki etkisi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kırşehir.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin Okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora tezi, Ankara.
- Tezgör, A.H. (2010). *Türk şiirinin cumhuriyetten günümüze kadar geçirdiği biçim ve içerik değişimlerinin Türkçe ders kitaplarındaki yansımalarına eleştirel bir bakış*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe eğitim Ana Bilim Dalı, Doktora tezi, İstanbul.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uğur, B. (2017). *Müntehab çocuk şiirleri*. İstanbul: Cinius Yayınları
- Uğurlu, N. (2009). *Folklor ve etnoğrafya- halk türkülerimiz*. İstanbul: Örgün Yayınları.
- Ungan, S. (2009). Dil gelişim aracı olarak tekerlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 217-225.
- Ustabulut, M.Y. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 70-83.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vural, F.G. (2011). Türk kültürünün aynası: Türküler. *E- Journal of New Sciences Academy Fine Arts*. 6(3), 397- 411, Konya.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal Of International Social Research)*. Volume 1/ 1 Fall, 225-241.

- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yılar, Ö. (2015a). *Halk bilimi ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılar, Ö. [Ed.]. (2015b). *İlkokuma ve yazma öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yörük, Y. (2000). *İlköğretimde güzel konuşma yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

EKLER

Ek-1. Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/01/2019-830



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/1807359
Konu : Uygulama İzni

25.01.2019

BAYBURT ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) 11/01/2019 tarihli ve 115 sayılı yazınız.
b) 15/01/2019 tarihli ve 137 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği, Üniversiteniz Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı (17211001 numaralı) öğrencisi, Önder KARADENİZ'in, Doç. Dr. İsmail SEÇER'in danışmanlığında; "Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu, Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (162104001 numaralı) öğrencisi, Betül EGE'nin, İspir İlçesine bağlı Aşağı Özbağ-Gaziler İlkokulu öğrencilerine yönelik; "Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Yöntemlerinin Etkisi" adlı çalışmalarının kabulüne ilişkin 25/01/2019 tarihli ve 1764714 sayılı Valilik Onayı yazısı yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

28.01.2019

Aras Emin DERSİŞOĞLU
Memur

EKLER:

- 1-İlgi (a) (7 sayfa)
2-İlgi (b) (3 sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi-179
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2cc2-75a3-3a56-9312-db43 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.1764714
Konu : Uygulama İzni

25/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Bayburt Üniversitesinin 11/01/2019 tarihli ve 115 sayılı yazısı.
b) Bayburt Üniversitesinin 15/01/2019 tarihli ve 137 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Bayburt Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı (17211001 numaralı) Öğrencisi Önder KARADENİZ'in, Doç. Dr. İsmail SEÇER'in danışmanlığında; "Ortaöğretim Öğrencilerinde Çocukluk Depresyonu, Akademik Motivasyon ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (162104001 numaralı) Öğrencisi **Betül EGE'nin**, İspir ilçesine bağlı Aşağı Özbağ-Gaziler İlkokulu öğrencilerine yönelik; "Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Yöntemlerinin Etkisi" konulu tez çalışmaları için ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapma talebinde bulunmuşlardır.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapılması, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/01/2019
Yıldız BÜYÜKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 98a9-7407-3b92-9655-7de2 kodu ile teyit edilebilir.

FORM:2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Betül EGE
Kurumu / Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	İspir İlçesi Aşağı Özbağ-Gaziler İlkokulu
Araştırmanın konusu	Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Yöntemlerinin Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Okuma Güçlüğü Tanılama Envanteri
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda araştırmanın kabulüne karar verildi.

Komisyon Kararı **Oybirliği ile Kabulüne**

Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı

KOMİSYON

23.01.2019
Komisyon Başkanı
Ömer Faruk PALA
Şube Müdürü

Üye
Tunç AĞAVER

Üye
Mesut ARAS

Ek-2. Onay Formları

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli;

Bu araştırma Türkçe dersi öğretim programındaki okuma öğrenme alanı kapsamında yer alan okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olarak yapılmaktadır. Bu araştırmanın çocuğunuzun okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Bu çalışmada çocuğunuzun yer alıp almaması sizin ve çocuğunuzun gönüllü katılımına bağlı olarak gerçekleştirilecektir. Çalışma süreci için öncelikle çocuğunuzun sağlıklı bireyler olduğu (zihinsel, görsel ve işitsel) doktor kontrolüyle belgelendirilecektir. Bu aşamadan sonra çocuğunuzun derslerini aksatmayacak şekilde eğitim- öğretim dönemi boyunca belirli aralıklarla okuma ve anlama çalışmaları yaptırılacaktır. Çalışmalar kapsamında çocuğunuzun gelişim durumu ile ilgili sizlere de bilgilendirmeler yapılacak ve çocuğunuzun başarısında etkin bir şekilde yer almanız sağlanmış olacaktır.

Çalışma sürecinde veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından uygulamalar kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Elde edilen veriler sizin ve sınıf öğretmenin dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırma sonunda sizin ve çocuğunuzun kimliğini açıklayıcı herhangi bir bilgiye kesinlikle yer verilmeyecektir. Araştırmacı şimdiden sizin ve çocuğunuzun bu sebeple uğrayacağı mağduriyetlerle ilgili tüm yasal sorumluluğu kabul etmektedir.

Ad ve Soyad

İmza

ÖĞRENCİ ONAY FORMU

Sevgili Öğrenci;

Bu araştırmanın sizin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinizin gelişimine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada yer alıp almamak sizin seçiminize bağlı olmakla birlikte çalışmada yer almanız aileniz, öğretmeniniz veya benim tarafımdan herhangi bir zorlama yapılmayacaktır. Çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir yerinde isterseniz çalışmayı bırakabilirsiniz. Araştırma süreci boyunca elde edilecek veriler bu araştırma içinde yer alan kişiler, aileniz ve sınıf öğretmeniniz dışında hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın herhangi bir kısmında aklınıza soru gerekli bilgilendirmenin de sormaktan çekinmeyiniz. Yapılacak çalışmalara dair ailenize ve öğretmeninize gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Eğer bu çalışmaya katılım konusunda ailenizle ve öğretmeninizle birlikte aynı istekliliği gösteriyorsanız bu formu imzalayınız.

Ad ve Soyad

İmza



ÜÇ BALIK (1. Serbest Okuma Metni)

Bir gölde yaşayan, üç balık vardı. Üçü de birbirlerinden güzel ve kocamandı.

Bir gün buraya insanlar geldi. Göle dalıp çıkan balıkları görünce;

— Heyy, bakın ne güzel balıklar! Hadi, gidip ağlarımızı alalım da onları avlayalım, dediler.

Balıklar bunu duydular. İçlerinden en akıllı olanı;

— Haydi, hemen buradan kaçalım. Belki denize ulaşıp avlanmaktan kurtulabiliriz, dedi.

Ama diğer ikisi onunla alay ettiler.

— Hah, hah, hah o kadar uzun bir yolu nasıl aşarız? Sen ya delisin ya da bizimle dalga geçiyorsun, dediler.

Böylece akıllı balık onlarla vedalaşıp hemen yola çıktı. Çok zor bir yolculuktan sonra denize ulaştı. Sevinerek yaşadığına şükretti.



Bir süre sonra balıkçılar göle geldiler. Balık ağlarını atıp beklemeye başladılar. Bu sırada ikinci balık düşünmeye başladı.

— Ne yapsam ne yapsam? Tamam, buldum! Ölü taklidi yaparım. Belki o zaman insanlar beni avlamaktan vazgeçerler, diyerek sırt üstü suyun üzerinde yattı.

Gerçekten ölü gibi görünüyordu.

Balıkçılar onu görünce;

— Yazık ne güzel bir balık. Ama ölü olduğu için işimize yaramaz, diyerek oltayı uzağa fırlattılar:

Balık da onlara fark ettirmeden, bir taşın arkasına gizlendi.

Üçüncü balık ise "ah, vah" diyerek ağlayıp duruyordu. Fakat kurtulmak için hiçbir şey yapmıyordu. Balıkçılar onu gördüler ve kolayca avladılar.

Şengül GÜLBAHÇE

(Düzenlenmiştir.)

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

Bir varmıŐ bir yokmuş... Gezip eğlenmeye meraklı bir eşek arısı varmıŐ. EŞek arıları içinde onun kadar çok gezen, oyun oynamayı seven bir baŐkası yokmuş. Annesi "Benim güzel eşek arım, gez eğlen. Bu senin hakkın... Fakat ğrenmen gerekenleri bilmelisin." diye nasihat ediyormuŐ ona. Ama bizim eşek arısı hiçbir Şey öğrenmek istemiyormuŐ. Hele de bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş... Matematik öğrenmek çok sıkıcı geliyormuŐ ona. Oysa bir eşek arısı yaŐayacaęı kovanları oluŐturabilmek için mutlaka matematik bilmeliymiş. Kovanlar altıgen olmalı, sonra ölçüleri hiç ŐaŐmamalıymiŐ.

Gel de bunu bizim eşek arısına anlat! Onun için varsa yoksa maceradan maceraya atılmak.



Eşek arısı bir gün yeni bir macera yaşamak istemiş. "Acaba ne kadar yükelebilirim?" diye düşünmüş. Ve havalanmaya başlamış. O kadar çok yükselmiş ki, "Daha önce hiçbir eşek arısı bu kadar yükseğe uçamamıştır." diye övünmüş. Eşek arısı böyle yükselirken birden tepetaklak olmuş. Çünkü şiddetli bir fırtına başlamış. Eşek arısı savrula savrula yere yapışmış. Perişan bir hâlde düştüğü yerden kalkmış. Doğruca kovanına gitmiş. Ama ne görsün! Fırtına kovanlarını yıkmış. Annesi, babası yaralanmış.

Eşek arısı, ailesi için bir şeyler yapmak istemiş. "Bir kovan yapmalıyım." demiş. "Ama nasıl?" Eşek arısı o gün hatasını anlamış. Kovanını yapmak için matematik bilmeliymiş. Artık matematik bilmekten daha çok istediği bir şey yokmuş.



İnci CEREN
(Düzenlenmiştir.)



Ek-4. Okuduğunu Anlama Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI (2. SINIF)

1. Gölde yaşayan kaç balık varmış?

.....
.....
.....
.....

2. İnsanlar balıkları görünce ne yapmak istemişler?

.....
.....
.....
.....

3. İkinci balık avlanmaktan nasıl kurtulmuştur?

.....
.....
.....
.....

4. İnsanlar hangi balığı avlamışlardır?

.....
.....
.....
.....

5. Üçüncü balığın yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?

.....
.....
.....
.....

6. Günlük hayatınızda yaşadığınız sorunlar karşısında nasıl çözüm üretiyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

Betül EGE
Başarılar dilerim...

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI (3.SINIF)

1. Eşek arısı neleri yapmayı sevmiş?

.....
.....
.....
.....

2. Eşek arıları neyi bilmek zorundaymış?

.....
.....
.....
.....

3. Eşek arıları matematiği neden mutlaka bilmeliymiş?

.....
.....
.....
.....

4. Eşek arısı yükselirken neden birden bire tepetaklak olmuş?

.....
.....
.....
.....

5. Siz matematik konularını günlük hayatınızda neleri yapmak için kullanıyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

6. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

.....
.....
.....
.....

Betül EGE

Başarılar dilerim...

Ek-5. Şiir Örnekleri

ŞİİR ÖRNEKLERİ

Oyun

Sebzelerden sevdiklerim:

Havuç, domates, oyun.

Meyvelerden sevdiklerim:

Elma, şeftali, oyun.

Bence en iyi besin oyun

Çünkü

Hiçbir şey yemesem bile bazen

Oynarken doyuyorum.

(İsmail Uyaroğlu)

Türkiye'miz

Kokar burcu burcu güller

Öter dallarda bülbüller

Açar menekşe sümbüller

Ne güzeldir Türkiye'miz.

Sürüler yayılır kıra

Dağlar uzanır sıra sıra

Sular can verir çayıra

Ne güzeldir Türkiye'miz.

(...)

(M. Necati Öngay)

Biri Var Ki

Mavi balon uçar gider,

Kuşlar kanat açar gider,

Ben uçamam ki!

Gece yıldızlar el eder,

Ay Dede güler, gel eder.

Ben gidemem ki!

Sabah olur güneş ışıır,
İki gözümde kamaşır,
Ben bakamam ki!

Yalnız biri var ki,
Şefkatte melek sanki,
Canım ne zaman istese
Koşarım kucağına.
Tatlı tatlı okşar beni,
O mutludur ben bahtiyar.
Şükür,
Canım annem var !
(Bestami Yazgan)

Bisiklet

Kedim pek erkenci
Bilir ne çok sevdiğimi
Kırmızı bisikletimi.
Kalkar kalkmaz kurulur seleye
Nazlı nazlı bakar yüzüme.

İn derim inmez.
Ben bineyim derim
Bindirmez.

Görür o yaramaz!
Saatimi kuracağım.
Kedimden erken kalkacağım.
(Aytül Akal- Mavisel Yener)

Sağlık Öğüdü

Seviyorsan canını
Vücutuna iyi bak.
Kuvvetlendir kanını istersen çok yaşamak.

Vakitli yat erken kalk
Çok dikkat et zamana,
Ne güzeldir çalışmak
Dinçlik verir insana.

Sen yaşarsan bu vatan yükselir.
Ancak yaşar, yükselir.
Bunu bil böyle inan,
Varlık sağlıktan gelir.
(Vehbi Cem Aşkun)

Atatürk

Annemin ninnisinde
Duydum yüce adını.
Öğretmenin sesinde
Buldum nice tadını.

Sevdim o günden beri,
Seveceğim daha da...
Kalbimdir onun yeri,
Yaşayacak orada...

Yüreğim her vurdukça,
Atatürk'ü anarım.
O orada durdukça
Her gün saygı sunarım.
(Hasan Latif Sarıyüce)

Kelebek

Yel estikçe uçuşan
Yapraklara benziyor.
Durmadan, yorulmadan
Daldan dala geziyor.

Kanatları ipektir
Bozular dokununca.
Sanki canlı çiçektir
Açar bahar olunca.

Üstündeki renkleri
Seyretmeğe doyamam.
Yapamaz böylesini
Benim diyen her ressam.

Ben onu çok severim,
Koşup tutmak isterim.
Fakat kaçır yaramaz,
Uçmadan yaşayamaz.
(Hasan Ali Yücel)

Ek-6. Uygulama Planı

UYGULAMA PLANI

Ders Saati	Tarih	Süre	Etkinlik	İçerik
1. ders	9 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Babacığım
2. ders	10 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Öğretmenim
3. ders	11 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Bir Yer Düşünüyorum
4. ders	12 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Bir Yer Düşünüyorum
5. ders	16 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Uçurtma Tekerlemesi
6. ders	17 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Uçurtma Tekerlemesi
7. ders	18 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Uçurtma Tekerlemesi ve Oynayalım
8. ders	19 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Masal Penceresinden
9. ders	22 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Masal Penceresinde ve İlköğretim Haftası
10. ders	24 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	23 Nisan
11. ders	25 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	23 Nisan
12. ders	26 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Uçurtma Tekerlemesi ve Oyun
13. ders	29 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Aferin
14. ders	30 Nisan 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Oyun
15. ders	2 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Okula Dönüş
16. ders	3 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Atatürk ve Saat Dokuzu Beş Geçe
17. ders	6 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Cumhuriyet Bayramı
18. ders	7 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Önce Atatürk ve Özgürlük Savaşında
19. ders	8 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Atatürk Sevgisi ve On Kasım
20. ders	9 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Atatürk'ün Beyaz Vapuru

21. ders	10 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Sihirli Sözcükler
22. ders	13 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Canım annem
23. ders	14 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Yavrum
24. ders	15 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Ben Engelli Değilim Anne
25. ders	16 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Sevmek Mutluluktur
26. ders	17 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Yaşlı Kadın ve Çocuklar
27. ders	20 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Bir Dünya Bırakın ve Biz Dünya Çocukları
28. ders	21 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Biz Dünya Çocuklar ve Yaşlılara Saygı
29. ders	22 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	29 Ekim
30. ders	23 Mayıs 2019	20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma) + Ara Değerlendirme	Türkiye'miz
31,5. ders	24 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Türkiye'miz 2 ve Olsa İle Balsa Tekerlemesi
33. ders	25 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Dandini Dandini Dastana Ninnisi ve Ata Barı
34,5. ders	26 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Biri Var Ki
36. ders	27 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Bayrak ve Bilmeceler
37,5. ders	28 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Bilmeceler ve Müze
39. ders	29 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Müze ve Güzel Kuzum
40,5. ders	30 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	İlkbahar ve Ay Dede
42. ders	31 Mayıs 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Göçmen Kuşlar ve 12 Ay
43,5. ders	2 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	12 Ay
45. ders	1 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Çiçeklerle Kelebekler ve Kedim
46,5. ders	2 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Ormanlar ve Elma Ağaçları

48. ders	3 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Kelebek ve Trafik
49,5. ders	7 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Kumbara ve Çalışalım
51. ders	8 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Çok Çalışkan Olmalıyız ve Tutumlu Olmak
52,5. ders	9 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Çiftçinin Nasihati
54. ders	10 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Tutumlu Çocuklar ve Yangın
55,5. ders	11 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Harmanda
57. ders	12 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Sağlıklıyım
58,5. ders	13 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma)	Bisiklet ve Sporcu
60. ders	14 Haziran 2019	20'+20'+20'	Şiir okuma (eko ve tekrarlı okuma) + Son Değerlendirme	Sağlık Öğütü ve Uyku

Öz Geçmiş

Ad ve Soyad: Betül EGE

Doğum Yeri ve Tarihi: İspir /20.08.1991

İlkokul: Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu /İzmir

Lise: Gürçeşme Lisesi /İzmir

Lisans /Üniversite: Afyon Kocatepe Üniversitesi / Afyon

Farabi İle Gittiği Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi /İzmir

Görevi: Sınıf Öğretmeni

Çalıştığı Kurum: 2014-2017 Yılları Arasında Konakyeri İlkokulu Pazaryolu /Erzurum

2017'den beri Aşağı Özbağ- Gaziler İlkokulu İspir /Erzurum

İletişim Bilgileri: egebetul@hotmail.com