



**ALTI DAKİKA YÖNTEMİNİN
AKICI OKUMAYA ETKİSİ**

Abdurrahman GÜRBÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Uşak, 2015

ALTI DAKİKA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMAYA ETKİSİ

Abdurrahman GÜRBÜZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos, 2015

ÖZET

ALTI DAKİKA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMAYA ETKİSİ

Abdurrahman GÜRBÜZ

Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Ağustos, 2015

Bu çalışma, Altı Dakika Yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma Türkiye’de Altı Dakika Yöntemi ile ilgili daha önce yapılan bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle önemlidir.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “eylem araştırması” ile desenlenmiştir. Eylem araştırması türlerinden ise “teknik/bilimsel/işbirlikçi” eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “benzeşik (homojen) örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde “içerik analizi” yönteminden faydalanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Konya ili merkez Selçuklu ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören, altı ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Seçilen öğrenciler fiziksel ve zihinsel herhangi bir sorunu olmamasına rağmen sesli okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerdir.

Seçilen öğrencilere, Türkçe ders kitaplarında yer alan 4. sınıf “Uçurtma Yarışı”, 3. sınıf “Eşek Arısının Başına Gelenler”, 2. sınıf “Suya Düşen Su” ve 1. sınıf “Bizim Aile” isimli okuma metinleri okutturulmuştur. Öğrencilerin okumaları Yanlış

Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okumadaki seviyelerinin 1. sınıf endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Okuma seviyeleri tespit edilen öğrencilere günde 2, haftada 6 saat olmak üzere toplam 72 saat ‘‘Altı Dakika Yöntemi’’ kullanılarak ğretim yapılmıştır. Öğretim 40 dakikalık dersler halinde, günlük 2 ders saati olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretim 3 ay devam etmiş ve 72 saat sonucunda tamamlanmıştır. Öğretim için Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış, 2013-2014 eğitim-ğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitaplarından seçilen, 10 adet metin kullanılmıştır. Çalışmanın uygulamaları çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilkokula yakın özel bir etüt merkezinde yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sesli okuma hatalarında önemli oranda azalma olduğu ve tüm öğrencilerin ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Akıcı okumada öğrencilerin yüksek oranda endişe düzeyinden ğretim düzeyine ilerlediği hatta bazılarının serbest okuma düzeyine oldukça yaklaştığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinde ise endişe düzeyinden ğretim düzeyine ilerledikleri, birçok kez de serbest okuma düzeyine ulaştıkları görülmüştür. Altı Dakika Yönteminin ğrencilerin sesli okuma hatalarının sıklığını azalttığı, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve anlama becerilerine de katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sesli Okuma, Sesli Okuma Hataları, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Altı Dakika Yöntemi

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE SIX-MINUTE SOLUTION ON READING FLUENCY

Abdurrahman GÜRBÜZ

Master Thesis, Department of Primary Education Primary School Teaching

Uşak University Institute of Social Sciences, August 2015

Consultant: Assoc. Prof. Dr. Murat BAŞAR

August, 2015

This study was carried out to examine the effect of the six-minute solution on correcting elementary school fourth grade students oral reading errors and improving their reading fluency and reading comprehension skills. The research is important as a study about the six Minute Solution has not been found yet in Turkey.

In the research from the qualitative research methods. “Action research” was used. From the action research methods Technical/Scientific/Collobrator action research method was used. In analyzing the datas “content analysis” method was used.

The study group of the research consists of six fourth grade elementary school students who are educated in a state school in the centre district of Konya, Selçuklu in the term of 2013-2014 education year. Despite not having any physical and mental problems, chosen students have difficulties in oral reading.

Chosen students were instructed to read the reading texts named “Uçurtma Yarışı” in the 4th grade Turkish course book, “Eşek Arısının Başına Gelenler” in the 3rd grade Turkish course book, “Suya Düşen Su” in the 2nd grade Turkish course book and “Bizim Aile” in the 1st grade Turkish course book. Students’ reading errors were evaluated according to the Error Analysis Inventory and their reading level were determined 1st grade frustration (anxiety) level.

Weekly 6 hours daily 2 hours totally 72 hours of education using the Six-Minute Solution implemented to the students whose reading level was found. Education was implemented with daily 2 periods and each period last for 40 minutes. Education continued 3 months and finished in 72 hours. Education was performed with 10 reading texts chosen from 2013-2014 National Education Ministry Turkish coursebooks certified by Chairmanship of Teaching and Education Commission. Education was implemented in a etude center close to the school.

The result of the research shows that students significantly decreased the number of errors in oral reading and made great progress. In fluent reading students were determined to have progressed from frustration (anxiety) level to instructional level with a high rate and some of them highly approached to the free reading level. In reading comprehension skills they showed progress from frustration (anxiety) level to instructional level and reached free reading level many times. It was concluded that, The Six-Minute Solution decreased the frequency of oral reading errors, improved the reading fluency skills and made a contribution to reading comprehension skills.

Key words: Oral Reading, Oral Reading Errors, Reading Fluency, Reading Comprehension, The Six-Minute Solution

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans/ doktora/ sanatta yeterlik Öğrencisi Abdurrahman GÜRBÜZ'ün “Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi” başlıklı tezi .../.../..... tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

JÜRİ ÜYELERİ	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr. Murat BAŞAR
Üye : Doç. Dr. Erol DURAN
Üye : Doç. Dr. Sadettin KEKLİK
Üye :
Üye :

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Cemil ERTUĞRUL

ÖNSÖZ

Okuma, bireylerin hayatlarında oldukça önemli bir yere sahip olan, onların çevre ile etkileşimlerini sağlayan, sosyal olsun akademik olsun her türlü yaşantılarını etkileyen önemli bir beceridir. Yaşam boyu devam eden bir süreç olan okumanın, eğitim-öğretimin başladığı ilk yıllarda kazanılması beklenir. Bunun için ilkokullarımızda gerekli faaliyetler yapılır. Buna rağmen okullarımızda, ilerleyen üst sınıflarda öğrenme öğretme sürecine devam etmelerine rağmen okuma becerisini tam olarak kazanamamış çok sayıda öğrenci vardır. Bu bireyler okumada sorunlar yaşadığı için okunanı anlamakta da zorluk çekmektedirler. Bu durum derslerdeki başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tür öğrencilerin bir an önce belirlenmesi, gerekli etkinlikler yapılarak okumada beklendik seviyelere çıkarılmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada fiziksel ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen sesli okuma güçlüğü çeken ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, sesli okuma hatalarının giderilmesinde, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Altı Dakika Yönteminin etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarıyla yanımda olan, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım tez danışmanım Doç. Dr. Murat BAŞAR'a, beni bugünlere getiren sevgili anne ve babama, araştırma sürecinde bana destek olan sevgili eşime, tez sürecinin sonlarına doğru dünyaya gelen biricik oğluma, yüksek lisans eğitimimin başından itibaren her konuda yanımda olan Yard. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK ve Öğr. Gör. Ramazan KURŞUN'a, yetişmemde katkıları olan Doç. Dr. Erol DURAN, Doç. Dr. Adem SEZER ve diğer bütün öğretmenlerime teşekkür ederim.

Abdurrahman GÜRBÜZ

Ağustos, 2015

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

:

Adı Soyadı : Abdurrahman GÜRBÜZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Konya – 21.03.1982

Lisans Öğretimi :Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği- 2005

Yüksek Lisans Öğretimi :

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Sulak, S. E., Gürbüz A. ve Kurt M. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerinin incelenmesi*. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 21-23 Mayıs 2015. Bartın, Bartın Üniversitesi.

İş Deneyimi :

Çalıştığı Kurumlar	:	İçören İlköğretim Okulu-	Mardin
		Beşoğlu İlköğretim Okulu-	Konya
		Sıhhiye Abdullah Akbaş İlkokulu-	Konya
		Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu-	Konya
		Eşrefoğlu İlkokulu-	Konya

İletişim

e-posta adresi :drgurbuz@hotmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER	10
TABLolar LİSTESİ.....	14
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	17
1. BÖLÜM: GİRİŞ	18
1.1. PROBLEM DURUMU	18
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	22
1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ.....	23
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	23
1.5. VARSAYIMLAR	25
1.6. SINIRLILIKLAR.....	25
1.7. TANIMLAR.....	25
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	27
2.1. OKUMA	27
2.1.1. Sesli Okuma	32
2.1.2. Sessiz Okuma	37
2.2. OKUMA GÜÇLÜĞÜ.....	41
2.3. SESLİ OKUMA HATALARI	44
2.4. AKICI OKUMA	49
2.4.1. Akıcı Okuma ve Anlama.....	52
2.5. AKICI OKUMAYI GELİŞTİRME STRATEJİLERİ.....	56
2.6. OKUDUĞUNU ANLAMA	64
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	70
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	70

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	76
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	81
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	81
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	83
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	84
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	86
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	88
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	88
4.1.1. Uygulama öncesi 4. Sınıf “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Bulgular .	88
4.1.2. Uygulama Öncesi 3. Sınıf “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metnine Ait Bulgular	93
4.1.3. Uygulama Öncesi 2. Sınıf “Suya Düşen Su” Metnine Ait Bulgular .	97
4.1.4. Uygulama Öncesi 1. Sınıf “Bizim Aile” Metnine Ait Bulgular	102
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	106
4.2.1. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Denizati” Metnine Ait Bulgular	106
4.2.2. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Bulgular	109
4.2.3. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Bebek Takımı” Metnine Ait Bulgular	111
4.2.4. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Bulgular	114
4.2.5. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Bulgular	116
4.2.6. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Bulgular	119
4.2.7. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Bulgular.....	122
4.2.8. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Bulgular	124
4.2.9. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Bulgular	127
4.2.10. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Bulgular.....	129

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	132
4.3.1. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Denizati” Metnine Ait Bulgular	132
4.3.2. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Bulgular	134
4.3.3. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Bebek Takımı” Metnine Ait Bulgular	137
4.3.4. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Bulgular	139
4.3.5. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Bulgular	141
4.3.6. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Bulgular	143
4.3.7. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Bulgular	145
4.3.8. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Bulgular	148
4.3.9. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Bulgular	150
4.3.10. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Bulgular	152
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	154
4.4.1. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Denizati” Metnine Ait Bulgular	154
4.4.2. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Bulgular	156
4.4.3. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Bebek Takımı” Metnine Ait Bulgular	158
4.4.4. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Bulgular	160
4.4.5. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Bulgular	162
4.4.6. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Bulgular	164

4.4.7. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Bulgular.....	166
4.4.8. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Bulgular	168
4.4.9. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Bulgular	170
4.4.10. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Bulgular.....	172
5. BÖLÜM: SONUÇ.....	175
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Öğrencilerin Sesli Okuma, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Durumu)	175
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Öğrencilerin Sesli Okuma Hatalarının Giderilmesindeki Durum)	178
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişim Durumu)	179
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar (Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişim Durumu).....	181
6. BÖLÜM: ÖNERİLER	183
6.1. Alana Yönelik Öneriler	183
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	184
KAYNAKÇA	185
EKLER.....	201

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Puan Değerleri.....	87
Tablo 2. Öğrencilerin “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	89
Tablo 3. “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları	91
Tablo 4. “Uçurtma Yarışı” Metni Okuduğunu Anlama Bulguları.....	92
Tablo 5. “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metni Sesli Okuma Hataları.....	93
Tablo 6. Öğrencilerin “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları.....	95
Tablo 7. “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metni Okuduğunu Anlama Bulguları	96
Tablo 8. “Suya Düşen Su” Metni Sesli Okuma Hataları	98
Tablo 9. “Suya Düşen Su” Metni Akıcı Okuma Durumları.....	100
Tablo 10. “Suya Düşen Su” Metni Okuduğunu Anlama Bulguları	101
Tablo 11. “Bizim Aile” Metni Sesli Okuma Hataları.....	102
Tablo 12. “Bizim Aile” Metni Akıcı Okuma Durumları	104
Tablo 13. “Bizim Aile” Metni Okuduğunu Anlama Bulguları.....	105
Tablo 14. Öğrencilerin “Denizati” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	107
Tablo 15. Öğrencilerin “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları....	109
Tablo 16. Öğrencilerin “Bebek Takımı” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	112
Tablo 17. Öğrencilerin “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları	114
Tablo 18. Öğrencilerin "Bayrağa Saygı" Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	117
Tablo 19. Öğrencilerin "Uçan İlk İnsan" Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	119
Tablo 20. Öğrencilerin "Bir Efsanedir Amasya" Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	122
Tablo 21. Öğrencilerin "Kış Hazırlıkları" Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	124

Tablo 22. Öğrencilerin "Steteskobun İcadı" Metnine Ait Sesli Okuma Hataları....	127
Tablo 23. Öğrencilerin "Tarladan Fabrikaya Pamuk" Metnine Ait Sesli Okuma Hataları.....	130
Tablo 24. Öğrencilerin "Denizati" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	133
Tablo 25. Öğrencilerin "Temizliğin Önemi" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.	135
Tablo 26. Öğrencilerin "Bebek Takımı" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	137
Tablo 27. Öğrencilerin "Uzay Gemimiz Dünya" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	139
Tablo 28. Öğrencilerin "Bayrağa Saygı" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	141
Tablo 29. Öğrencilerin "Uçan İlk İnsan" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	143
Tablo 30. Öğrencilerin "Bir Efsanedir Amasya" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	146
Tablo 31. Öğrencilerin "Kış Hazırlıkları" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları....	148
Tablo 32. Öğrencilerin "Steteskobun İcadı" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	150
Tablo 33. Öğrencilerin "Tarladan Fabrikaya Pamuk" Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları.....	152
Tablo 34. Öğrencilerin 1. Sınıf "Denizati" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	155
Tablo 35. Öğrencilerin 1. Sınıf "Temizliğin Önemi" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	157
Tablo 36. Öğrencilerin 2. Sınıf "Bebek Takımı" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	159
Tablo 37. Öğrencilerin 2. Sınıf "Uzay Gemimiz Dünya" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	161
Tablo 38. Öğrencilerin 3. Sınıf "Bayrağa Saygı" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	163
Tablo 39. Öğrencilerin 3. Sınıf "Uçan İlk İnsan" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	165
Tablo 40. Öğrencilerin 4. Sınıf "Bir Efsanedir Amasya" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	167
Tablo 41. Öğrencilerin 4. Sınıf "Kış Hazırlıkları" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	169

Tablo 42. Öğrencilerin 4. Sınıf "Steteskobun İcadı" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	171
Tablo 43. Öğrencilerin 4. Sınıf "Tarladan Fabrikaya Pamuk" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları.....	173



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<u>Şekil 1. Sesli Okuma Süreci.....</u>	<u>36</u>
<u>Şekil 2. Sessiz Okuma Süreci.....</u>	<u>38</u>



1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları, önemi ve araştırmaya ilişkin temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İçinde bulunduğumuz dönem, bilim ve teknolojinin iç içe olduğu, her alanda yeni gelişmelerin yaşandığı, sürekli ve hızlı bir değişimin görüldüğü, bilginin üretilmesinin ve pazarlanmasının önemli olduğu bilgi çağıdır. Bu nedenle bireylerin çağımıza ayak uydurabilmeleri için her türlü bilgiye ulaşabilmeleri gerekir. Bilgiye ulaşabilmenin en etkili ve ekonomik yolu ise okumadır.

Okumanın olmadığı toplumlarda kulaktan dolma bilgilerle insanlar öğrenme sağlamaktadır. Bu nedenle insanlar okuduklarıyla değil başkalarının düşüncelerine göre davranıp, onların doğrularını doğru ve yanlışlarını yanlış olarak benimsemektedirler. Bu nedenle okumanın bireylere öğretilmesi çalışmalarını son derece önemlidir.

Okuma ilkokuldan itibaren öğretilmeye başlanılmaktadır. İlkokul dönemi çocukları Erikson'un kişilik gelişim modeline göre üretkenlik ve çalışkanlık dönemindedir. Üretkenlik ve başarı gerçekleşmediği zaman öğrencilerde aşağılık duygusu ve kendinden şüphe etme olumsuzluğu gelişmektedir. Okuma ve anlama düzeyindeki yetersizlik, öğrencilerin bu duygularını etkilemektedir. Sesli okuma becerisi gelişmeyen öğrenciler, sınıf içerisi etkinliklere katılmada isteksiz davranmakta, sesli okuma esnasında heyecanlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin daha çok sesli okuma hatası yapmasına neden olmaktadır. Başarısızlık öğrencilerde duygusal sorunları da beraberinde getirmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre sosyal kabul ihtiyacını gideremeyen öğrenciler, bu ihtiyaçlarını gidermek için yanlış yollara veya istenmeyen davranışlara yönelebilmektedirler. Bir başka biçimde

de kendisini öğrenmeye ve toplumsal ilişkilere kapatmaktadır. Bu tip öğrencilerde ulaşılması en zor öğrencilerdir.

Bu tür öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları ve sesli okuma hatalarının giderilmesi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Sidekli ve Yangın, 2005; Çaycı ve Demir, 2006; M. Yılmaz, 2006; Sarıpınar ve Erden, 2010; Akyol ve Yıldız, 2010; Dağ, 2010).

Sesli okuma hatalarının giderilmesine yönelik yapılan araştırmaların amacı farklı yöntemlerin etkisini belirlemeye çalışmaktır. Alanyazın incelemesinde “Altı Dakika Yöntemi”nin sesli okuma hatalarını gidermedeki etkisine yönelik bir çalışmaya pek rastlanılmamıştır.

Okuma ve okumanın etkisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibi yapılmıştır.

Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem verilmektedir. Çünkü okuma becerilerinin kazanılması ve kullanım günlük yaşantı açısından önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlamayanlar için hayat kolay olmasa gerektir. Okuma, duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye de katkı sağlar (Akyol, 2010: 1-2).

Güneş'e göre (2007b: 118) okuma becerilerinin kazanılması ve kullanılması günlük hayat açısından da oldukça önemlidir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Okuma, bireysel bir etkinlik olmadan daha çok toplumla da ilgilidir. Uygar toplumlarda okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken,

gelişmemiş toplumlarda ise okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur. Tüm toplumlar bireylerini okur-yazar hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. Bireyleri gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel ve Şahinel, 2006: 82).

Tazebay'a göre (1997:2) okuma düşüncüyü besleyen, geliştiren kaynaklardan biri sayılmıştır. Bireyin bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlıdır. İnsanın yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında okumanın etkin bir yeri vardır. Çünkü okuma kör inançları ve bilgisizliği yenen güçtür.

Okuma becerisi, öğrencilerin farklı kaynaklara ulaşmasını sağlayarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar (Özbay, 2006: 8).

Özsoy'a göre (1984) insan hayatının iki temel kavramı; okuma ve öğrenme eylemleridir. Her iki kavram da insanın hayatı boyunca sıklıkla başvurduğu temel kaynaklardır. Yaşamdaki pek çok eylem, farklı düzeylerde de olsa mutlaka bir okuma becerisini gerektirir. Bu becerinin kazanılması ve geliştirilmesi, eğitimdeki yazılı programlarının öncelikli amacıdır. Maalesef Türkiye'de de okuma güçlüğü yaşayan çocukların sayısının çok olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin, okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zorlandıkları bir gerçektir. Bu tür öğrenciler okurken sık hata yapmakta, bu nedenle akademik başarısızlık yaşamaktadırlar.

Okumadaki temel hedeflerden biri de akıcı okumadır. Akıcı okuma, okuma eylemlerinin tam ve eksiksiz olarak yapılması olarak tanımlanabilir. Akıcı okuyan bireyler, okuma becerisini kavramış, daha az okuma hatası yapan ve okuduklarını akıcı okuyamayan bireylere göre daha iyi anlayabilen bireylerdir.

Akyol'a göre (2010: 4) akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumadır.

Günümüz yaşantısı, okumayı zorunlu hale getirmektedir. Eğitimin başından itibaren, tüm etkinlikler okuma yazma faaliyetleri üzerinedir. Buradaki amaç, okuma becerisinin kalıcı ve eksiksiz bir şekilde öğrencilere kazandırılması, dolayısıyla yaşantılarının geri kalanında okuduğunu anlayan bireylerin yetiştirilmesidir. Okuduğunu anlama, okumanın temel amaçlarından birisidir.

Yılmaz'a göre (2008a: 132) okuma kelime tanıma becerisi ve okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Türkçe kelimeleri iyi tanıyan okuyucular kelimeleri çabucak seslendirirler ve anlamaya daha çok vakit ayırırlar. Okuduklarının büyük bir bölümünü anlayan bu okuyucuların okumaları akıcıdır. Kelimeleri tanımada zorlanan okuyucular ise anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Okumada sorun yaşayan bu okuyucular okumayı yavaş ve hatalı yaptıkları için, okuduklarının çoğunu anlamakta zorluk çekerler.

Hudson, Lane ve Pullen (2005) kelimenin doğru okunabilmesi için, kelimelerin doğru bir şekilde tanınması ve çözümlenebilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca alfabetik ilkelerin anlaşılması, seslerin harmanlanması ve kelime dağarcığı da kelimelerin doğru okunması açısından önemlidir. Kelimeleri doğru okumadaki zayıflık, okuduğunu anlama ve akıcı okumayı açık bir şekilde olumsuz olarak etkilemektedir. Kelimeleri hatalı okuyan okuyucular, yazarın vermek istediği mesajı anlamada başarısız olmakta ve metinleri yanlış yorumlamaktadırlar.

Okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan, öğrenim gördükleri sınıf seviyesinin altında bulunan öğrencilerin başta Türkçe dersinde olmak üzere diğer derslerde de akademik başarıları düşük olacaktır. Bu nedenle bu tür öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi yönünden sınıf seviyelerine çıkarılmaları gerekmektedir. Okuma sürecini birçok faktör etkileyebilmektedir. Fiziksel, zihinsel, duygusal vb. faktörler okumadaki başarının iyi veya kötü olabilmesine neden olmaktadır.

Başarılı bir okumayı engelleyen en önemli faktör okuma sırasında yapılan hatalardır. Hemen hemen her okulda, sesli okuma hatalarını yapan, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin belirlenmesi ve uygun okuma programlarıyla okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sesli okuma hatalarının giderilmesi, akıcı okuma ve okuduğunu

anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması son derece önemlidir.

Altı Dakika Yöntemi, tekrarlı okumanın eğitici bir metodu kullanılarak ve öğrencileri benzer akıcılık ihtiyacındakilerle ortak ederek, öğrencilerin akıcı okumalarında başarıya ulaşmalarına yardımcı olur (Adams ve Brown, 2009). Altı Dakika Yöntemi akran öğrenmesini içermesi bakımından sesli okuma hatalarını gidermede kullanılan diğer yöntemlerden farklıdır. Öğrencilerin kendisiyle benzer sesli okuma düzeyindeki akran grubu ile çalışması, öğrenci de ortaya çıkacak duygusal sorunların da önüne geçmektedir. Çalışma grubunun 2 öğrenci ya da istenilen sayıda daha fazla öğrenci ile yapılabiliyor olması bu yöntemin etkililiklerinden birisidir. Yapılan gözlemlerde okuma süresi uzadıkça sesli okuma hataları sayısının arttığı gözlemlenmiştir. Altı Dakika Yönteminin uygulamadaki süresinin kısa ya da uzun şekilde ayarlanabiliyor olması, yöntemin bir başka etkililiğidir. Hanzal (2013), Martin, Elfreth ve Feng (2014) çalışmalarında Altı Dakika Yönteminin, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde önemli oranda gelişme kaydettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle Altı Dakika Yöntemi akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan etkili bir yöntem olabilir.

Fiziksel ve zihinsel bir sorunu olmamasına rağmen endişe düzeyinde sesli okuma hatası yapan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin, sesli okuma hatalarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, farklı bir yöntem olan Altı Dakika Yönteminin kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın böyle bir ihtiyaca cevap vereceği düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada Altı Dakika Yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1- Altı Dakika Yöntemi uygulanmaya başlamadan önce ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir?

2- Altı Dakika Yöntemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma hatalarının giderilmesini nasıl etkilemektedir?

3- Altı Dakika Yöntemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde akıcı okuma becerisini nasıl etkilemektedir?

4- Altı Dakika Yöntemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilemektedir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma, yazının icat edildiği yıllardan günümüze kadar insanlık için önemli bir unsur olmuştur. Özellikle günümüzde okuyamayan daha da önemlisi okuduğunu anlayamayan bir insanın çeşitli zorluklarla karşılaşacağı bir gerçektir. Bu tür okuma sorunları yaşayan bir insan akademik zorlukların yanında hayatta başarılı olma konusunda da sıkıntılar yaşayacaktır.

Günümüzde bilgi edinmenin çeşitli yolları vardır. Ancak en üstün bilgi alma yolu okumadır. Okuma çocukluk yıllarından itibaren geliştirilen bir beceridir. Bu becerinin kazanılmasında okuma öğretiminin çok önemli bir yeri vardır. Okuma öğretimi; çocukların okudukları bir yazıyı anlaması, bunlar üzerinde düşünmesi, sorgulama yapması, günlük hayatla ilişkilendirmesi, olayları incelemesi, değerlendirmesi, sosyal becerilerini geliştirmesi ve okumanın alışkanlık haline getirilmesini amaçlar (Güneş, 2007b: 367).

Bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve dolayısıyla onun toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araç okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucunda kazanıldığına göre insanların bu alışkanlığı küçük yaşlardan itibaren eğitimleri süresince kazanmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur (Z. A. Yılmaz, 2006).

Akça'ya göre (2004) her türlü okuma eyleminin asıl amacı okunandan anlam çıkarmaktır, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmektir.

Ünal ve Köksal (2007) okumaya ilişkin tanımların ortak özelliklerinin, anlama ile gerçekleşen bir etkinlik yönünde olduğunu söylemişlerdir. Okuma tek başına yapılan bir etkinlik değil birçok olay ve durumu birlikte içeren bir etkinliktir. Okumada amacın anlam kurma süreci ya da anlama olduğu ortaya çıkmaktadır. Anlamanın gerçekleşme derecesi eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkisinin görülmesi açısından önemlidir.

İlkokulun ilk yıllarından itibaren başlayan ve hayat boyu devam eden okuma, bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin okuma hataları yapmayan, akıcı bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan bireyler olması hedeflenmektedir. Ancak bazı öğrencilerin ilkokulda değişik nedenlerle bu becerilere ulaşamadığı görülmektedir. Bu öğrenciler sıklıkla sesli okuma hatası yapmakta ve akıcı okuyamamaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler okuduklarını anlamada da önemli sorunlar yaşamaktadırlar.

Okuma hataları yapan öğrencilerin bu hatalarını gidermede erken davranılması önemlidir. Çünkü sınıf seviyeleri arttıkça okuma ile ilgili beklentiler de artmaktadır. Öğrencilerin tüm derslerde başarılı olabilmeleri ancak kendilerinden beklenen okuma seviyesine sahip olmaları ile mümkün olacaktır.

Kaman (2012), Sidekli (2010) ve M. Yılmaz'ın (2006) çeşitli yöntemler kullanarak yaptıkları araştırmalarda ilkokullarda önemli sayıda öğrencinin sesli okuma hataları yaptıkları, akıcı okuyamadıkları ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan öğrencilerin derslerindeki başarılarının da olumsuz etkilendiği görülmüştür.

Alanyazın incelemesi yapıldığında Türkiye'de; Başar vd. (2014) süreye bağlı sesli okuma, Uzunkol (2013) kelime tekrar, eko okuma (yankılı okuma), tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejilerini çalışmışlardır. Duran ve Sezgin (2012) yankılayıcı okuma yöntemini, Kaman (2012) tekrarlı okuma stratejisini, Dağ (2010) 3P metodunu ve boşluk tamamlama tekniğini, Özkara (2010) tekrarlı okuma ve birlikte okuma yöntemlerini, Karasu (2007) yankılı, eşli ve tekrarlayıcı okuma ve

ferald yöntemini, M. Yılmaz (2006) tekrarlı okuma yöntemlerini çalışmıştır. Ancak Altı Dakika Yöntemi (Six-minute solution) ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. VARSAYIMLAR

1- Araştırmada öğrenciler üzerinde yapılan ölçümlerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

2- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerin öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

3- Öğrenciler için hazırlanan anlama sorularının öğrencilerin durumlarını yeterli düzeyde tespit ettiği varsayılmıştır.

4- Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı derecede etkilendikleri varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1- Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan 6 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle,

2- 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılı ile

3- Hikâye edici ve bilgi verici metinlerle,

4- Altı Dakika Yöntemi ile

5- 12 hafta ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki çocukların temel eğitim ve öğretim sürecindeki ilk 4 yıllık kademe.

Okuma: Bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünalın, 2001: 86).

Sesli Okuma: Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar vd., 1995: 43).

Sesli Okuma Hataları: Sesli okuma yaparken, birtakım okuma eksikliklerden dolayı yapılan hatalardır.

Akıcı Okuma: Akıcı okuma; okuyucuların gayet zahmetsiz ve otomatik olarak, anlamlı cümle ve cümlecikleri gruplandırarak, metinde yazarın kastettiği anlam ve duyguları aktarmaya çalışarak, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek yaptıkları okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, bireyin “okuma” etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlerden geçerek, okunan metnin iletilisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebilir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011).

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan okuma, okuma güçlüğü, sesli okuma hataları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

2.1. OKUMA

Okuma insanların hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan, okula başlanılan ilk yıllardan itibaren tüm hayatları boyunca karşlarına çıkan bir beceridir. Bu beceri sayesinde insanlar birçok yeni bilgiyi kazanabilirler. Okuma yeni bilgilerin öğrenilmesi yoludur. Okuma sayesinde insanlar öğrendikleri yeni bilgilerle dünyalarını genişletir ve yeni ufuklara yelken açarlar. Okuma ile öğrenilebilecek bilgilerin bir sonu yoktur.

Okumaya ait birçok tanım olmakla birlikte üzerinde görüş birliğine varılan bir tanıma hala ulaşılamamıştır. Okumanın değişik boyutlarıyla açıklandığı tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Güneş'e göre (2007b: 117) okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.

Demirel'e göre (2000: 59) okuma, "bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir." Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı olan sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.

“Okumak demek kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir.” (Dökmen 1994: 15).

Tazebay’a göre (1997: 4) okuma; bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biridir. Okumada basılı ve yazılı bir sayfayla iletişime girilmektedir. Okuma iletiyi alıp kavramaktır.

Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. İyi bir okuma, bu hareketlerin uyumlu olmasına bağlıdır. Temel dil becerilerinden biri ve en önemlisi olan okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanıdır (Korkmaz, 2008: 70).

Okuma, yazılı veya basılı işaretlerin, belirli kurallara uyularak seslendirilmesidir. Okumasını bilmek, yazılı bir parçanın gizlenen fikir, duygu ve düşünceleri kavramaktır. Bu haliyle okumak, basit bir çözümleme tekniği değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Okuma sırasında görme, işitme fonksiyonlarının ve zihinsel yeteneklerin faaliyete geçmesi, okumanın ne kadar karmaşık bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır (Razon, 1982).

Kayalan’a göre (2003: 20-21) okuma yedi evrede incelenmektedir. Bu evreler; tanıma, sindirme, geçişli bütünleştirme, derinleştirme, saklama ve koruma, anımsama ve iletişimidir.

Smith (1984: 3) okumayı, beyinde bir anda tek aşamada oluşan bir etkinlik değil, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı, görme, algılama, seslendirme, hatırlama, çağrışım, kavrama ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eşgüdüm içinde çalışmaktadır. Bu zihinsel mekanizmaların birinde ya da birkaçında meydana gelen bozulmalar okuma becerisinin yeterli düzeyde kazanılmasını engellemektedir. Zihinsel becerileri normal

olan pek çok öğrenci de okuma becerisini kazanmada güçlük yaşayabilmektedir (Akt: Akyol ve Yıldız, 2010).

İyi okuma gözün, zihin ve ses organlarının işbirliği içinde organik olarak çalışmasına bağlıdır. Kelimeler zihinde tanıma merkezinde değerlendirilir. Zihin yeni karşılaştığı kelimelerle ilgili bilinçaltında var olan kelimeyi çağrışım yoluyla bilinç üstüne çıkarır. Kelime, ilk defa karşılaşılan bir kelime ise, zihin orada durur, takılır kalır. Bu nedenle ilk okumaya çocuğun zihin dünyasında var olduğu varsayılan kelimelerle başlanmalıdır (Ünalın, 2001: 86).

Yaşadığımız toplum, sürekli ve hızlı bir biçimde değişmektedir. Toplumun bu düzenine ayak uydurabilmenin ilk yolu okumaktan geçmektedir. Yaşam boyu bireyler okuma ile sürekli olarak karşı karşıyadır. Çağımız için okuma olmazsa olmazdır.

Okuma, çocuğun okulda kazanacağı en değerli yetenekler ve becerilerden biridir. Çocuğun kendi kendine öğrenimi veya düşünsel açıdan zenginleşmesi, geniş ölçüde “okuma” aracılığı ile olur. Okumasını öğrenen birey, iyi bir okuma alışkanlığı kazanırsa, her gün bilgi, görgü ve yaşantısını bir çığ gibi artırır. Okuma yardımıyla bireyler, hem dünkü hem de bugünkü olayları öğrenmek, düşünmek ve davranışlarını buna göre düzenlemek olanağı bulur (Binbaşoğlu, 1988: 124-125).

Kavcar vd. (1995: 41) öğretimin, büyük ölçüde okumaya dayalı olduğunu vurgulamaktadırlar. Başka bir deyişle hemen hemen bütün dersler, iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirmektedir.

2000 yılında uluslararası okuma panelinin raporuna göre beş önemli okuma alanı tespit edilmiştir. Bunlar; “ses farkındalığı, harf eğitimi, kelime eğitimi, okuduğunu anlama stratejileri ve akıcı okuma”dır (Therrien, 2004: 252).

Akyol’a göre (2010: 3) okumanın gerçekleşmesi için her şeyden önce okuyucu kelimeyi tanımalıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine fırsat tanımaktadır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgi kesinlikle kullanılmaktadır. Eğer kelime tanıma yanlış ve yetersiz durumda ise cümleler, paragraflar ve dolayısıyla metin anlaşılabilir değildir. Anlamlandırılan kelime ve

cümler kısa dönem belleğe yerleşmekte ve okuyucu ön bilgilerini de kullanarak, ilgileri doğrultusunda bütünü anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam uzun dönem belleğe yönlendirilmekte, böylece okuma ve anlama gerçekleşmektedir.

Ünalın (2001: 86) okumanın amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okunulanı doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirme,
- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavratma,
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Güneş'e göre (2007b: 121-122) okumanın özelliklerinin bazıları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okumak sadece şifreyi çözmek değildir.
- Sesli okuma ile seslendirme birbirine karıştırılmamalıdır.
- Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- Okumak, yazı denilen çizgilerin anlamını araştırmaktır.
- Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.
- Okumayı öğrenmek ile öğrenmek için okumak birbirine karıştırılmamalıdır.

Ocasio (2006: 7) okumadaki amacın, yerel ve evrensel yorumları ve açıklamaları kapsayan yazarın düşüncelerini, mesajlarını etkileşimli bir biçimde anlama ve anlama becerisini geliştirme isteği olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir.

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, hatırlama, seslendirme ve değerlendirme gibi eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri; okumanın bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olduğu şeklinde özetlenebilir (Sever, 2000: 11).

Okuma ile ilgili tanımlara bakıldığında, okuma becerisinin iki yönü ortaya çıkmaktadır. Bunlar yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamını kavramaktır. Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle ise zihinle ilgili bir süreçtir (Özbay, 2006: 7-8).

Okuma, yazılı metinlerdeki karakterleri çözümlenmesinde metinde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılacak için okunur. Okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer anlama ve çözümlenme gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir (Çiftçi, 2007: 1).

Green ve Petty (1971: 467; Akt. Demirel, 2000: 61) okumanın amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Aşağıda belirtilen temel alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.

- a) Sözcükleri tanıma,
- b) Sözcüklerin anlamlarını bulma,
- c) Okunan materyali kavrama ve yorumlama,
- d) Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma,
- e) Sesli okuma,
- f) Kitapları etkili kullanma

2. Okumadan zevk almak,

3. Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneğini geliştirmek,

4. Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak,

5. Sürekli okuma ilgisini geliştirmek.

Demirel ise (2000: 61) okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,

2. Sözcük hazinesini zenginleştirebilme,

3. Okumanın bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme,

4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme,

5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

Güneş'e göre (2007b: 124) günümüzde okuma öğretimine, dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel bağımsızlık vb. becerilerin geliştirilmesi gibi geniş olarak bakılmaktadır. Bu durum okuma öğretiminde, içeriğinde, süreçlerinde ve yöntemlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Okumanın farklı türleri olmakla birlikte okuma çeşitlerini genel olarak sesli ve sessiz okuma şeklinde ikiye ayırabiliriz.

2.1.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, yüksek sesle, ağız ve dil hareketleriyle yapılan okumadır. Sesli okuma, bir yazının konuşma organlarıyla seslendirilerek okunmasıdır. Sesli okuyan okuyucuların hızları, sessiz okuyanlara göre daha düşüktür. Sesli okuma, çocukların ya da yetişkinlerin sahip oldukları problemleri teşhis etmek amacıyla kullanılabilir (Aşılıoğlu, 1993: 125; Dökmen 1994: 27-28).

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organları yardımı ile söylenmesidir. Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak bir biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan yapılacak sesli okuma çalışmalarında konuşur gibi okumaya da önem verilmesi gerekmektedir (Kavcar vd., 1995: 43-44).

Korkmaz'a göre (2008: 102) “sesli okuma, bir yazının dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin, işaretlerin ve kelime gruplarının konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okuma, kavrama, kelime hazinesi, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kurulur.”

Kayalan'a göre (2003: 55) sesli okuma, başkalarının dinleyerek bilgi edinmeleri için uygulanan okuma işlemidir. Bu nedenle sesli okuma işleminde en önemli öğe dinleyicilerin anlayabileceği bir ton ve akıcılıkta olmasıdır. Sesli okuma işleminde anlamın doğru bir şekilde aktarımı gereklidir. Bu nedenle sözcüklerin hatasız, doğru ve doğal biçimleriyle söylenmesi gerekmektedir.

Çelik'e göre (2006) sesli okuma gözlerin algılaması, zihnin görselliği anlamlandırması ve hançerenin sözeli meydana getirmesi etkinlikleridir. Sesli okuma okunanı kavrayıp ifade edebilmek, konuşur gibi okumaya dayanır.

Güneş günümüzde sesli okumanın, sesi, vurgu ve tonlamayı, kelime tanıma becerilerini, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini, anlama ve zihin becerilerini geliştirdiği dile getirilmektedir. Sesli okumanın özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişiminde doğrudan belirleyici olduğu öne sürülmektedir (2007b: 13-14).

Kavcar'a göre (1995: 43) “sesli okuma, dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Gerçekten, iyi bir okumayı dinleyerek birtakım karmaşık düşünce ve duyguları kolaylıkla anlayabiliriz. Okunan parçanın dilindeki coşku ve akıcılık da bize zevk verir. Sesli okuma öğrencilerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmalarında da etkili olur.”

Sesli okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından iyi ayarlanması gerekir (Ünalın, 2001: 86-87).

Sesli okuma, özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında büyük bir önem taşımaktadır. Çocuğa okuma becerisini kazandırmada sesli okumanın yararı büyüktür. Çünkü yazılı işaretleri seslendirebildiğini ve anlamını bildiğini anlayan çocuğun kendine güveni artar. Bununla birlikte sesli okuma, öğrencinin okumadaki durumunu belirlemeye yardım eden bir tanıma (teşhis) aracıdır. İyi okuma parçaları çocuğu ve dinleyenleri düşünsel etkinliğe yönelttiği gibi, dinleyiciler üzerinde de hoş etkiler bırakır (Binbaşoğlu, 1988: 135).

Çelenk'e göre (2004: 114) anlama uygun yapılan bir sesli okuma, dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Bu zevkin alınabilmesi okunan metindeki dilin coşku ve akıcılığı kadar, metnin taşıdığı anlama uygun bir vurgu ve tonlamanın da önemi büyüktür. İyi bir okuma, gerçekte okunan metindeki karmaşık düşünce ve duyguların anlaşılmasını da kolaylaştırır.

Tazebay'a göre (1997: 12-13) sesli okuma; bir yandan görsel algılama, bir taraftan zihinsel bağlantı diğer yandan ise sözel bir etkinliktir. Sesli okuma, bir metindeki duygu ve düşünceleri, bilgi ve gerçekleri başkaları ile paylaşmak için yapılır. Bu tür okuma öğrencilerin okumayı öğrenmelerine, okumadaki seviyelerinin tanınmasına yaradığı gibi dinleyicilerde de bir takım zihinsel etkinliklerin uyanmasını sağlar.

Sesli okuma metinle sesli iletişim kurmak demektir. Metnin içeriği sesli olarak alınmakta ve sesli mesajlara aktarılmaktadır. Sesli okuma, öğrencinin dikkatini geliştirmesine, okuduklarına yoğunlaşmasına, kendine daha çok güvenmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlere öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir vermektedir. Ayrıca sesli okuma, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2007b: 154).

Sesli okumanın öğrencilere kazandıracığı bir takım beceriler vardır. Korkmaz (2008: 103) sesli okumanın kazandırdığı becerileri şu şekilde belirtmektedir:

- Göz hareketlerine düzenlilik kazandırır; öğrenci bir duruşta kazandığı kelimeleri söylerken, göz öbür durağa güvenle atılır. Bu hareket gözde alışkanlık durumuna gelir.

- Öğrenciler, düz yazıları gereğince okumayı öğrenirler.

- Metni, sesle de yorumladıkları için daha iyi anlarlar.

- Bir yazıyı başkalarına da okuma alışkanlığı kazanarak topluma uyma ve katılma yetenekleri gelişir.

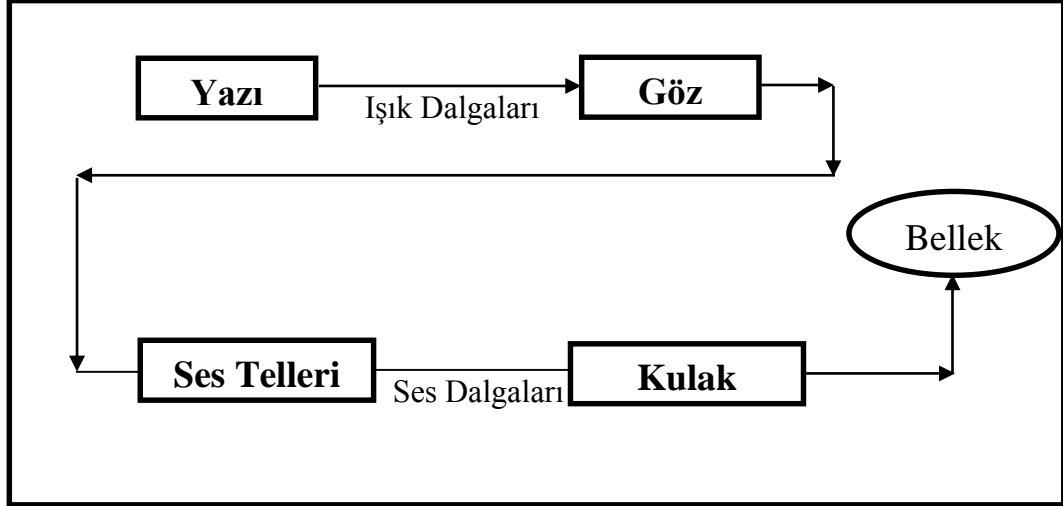
- Öğrenciye kendi okumasındaki ilerlemeyi gösterir.

- Derste sesli okuma, diğer öğrencilere dinleme alışkanlığı kazanma fırsatı verir.

Başarılı bir sesli okuma için; metin cümle yapısına, anlatım özelliğine, yazım kurallarına, sözcüklerin vurgu ve tonlamaya uygun telaffuz edilmesine, birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye, her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylemeye, hızlı okumadan kaçınmaya, sesli metindeki ana düşünce veya olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Sesli okuma bir metindeki duygu ve düşünceleri, bilgi ve gerçekleri başkaları ile paylaşmak için yapılır. Bu nedenle sesli okumada en önemli öge, okumanın dinleyicilerin anlayabileceği bir ton ve akıcılıkta olmasıdır. Sesli okuma, anlamın doğru aktarılmasını amaçladığından yoğun dikkat gerektirmektedir. Bu da sözcüklerin hatasız, doğru ve doğal biçimiyle söylenmesini, sesin uyumlu olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle sesli okumada en büyük zorluk söyleyiş özelliğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bir yandan söyleyişe dikkat edilirken, öte yandan anlamı yakalama çabası vardır (Anılan, 2004).

Güneş (2004: 56) çalışmasında sesli okuma sürecini şekil1'deki gibi göstermiştir.



Şekil 1: Sesli Okuma Süreci

Şekil 1’de de görüldüğü gibi sesli okuma göz, gördüğü bir yazıyı seslendirerek kulağa, oradan da belleğe göndermektedir. Bu süreç fazla zaman almaktadır.

Demirel’e göre (2000: 66) iyi bir sesli okuma çalışmasının nitelikleri şunlardır:

- Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak,
- Harfleri doğru okumak,
- Sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak,
- Cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamak,
- Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak,
- Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamak,
- Dinleyicilerin karşısında olma sıkıntısı göstermemek,
- Zaman zaman dinleyicilere bakmak.

2.1.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, bireyin yaşamında en çok yer alan okuma çeşididir. Sadece göz ve zihin ikilisiyle yapılan bu okuma çeşidinde seslendirme olmadığından, beyin ve göz ikilisi etkindir. Çünkü sessiz okuma sadece göz okumasıdır (Çelik, 2006).

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde veya baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır (Kavcar vd., 1995: 44).

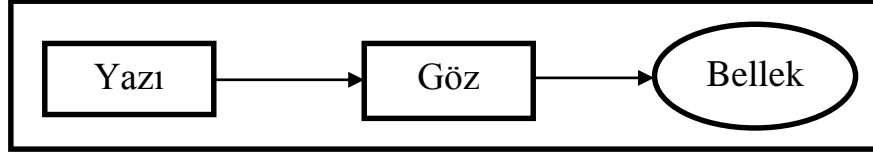
Korkmaz'a göre (2008: 106) sessiz okuma, zaman kazandırıcı ve anlamayı kolaylaştırıcı bir okuma türüdür. Okuma alışkanlığını geliştirmek, bilgi kazanmak, estetik duygu kazanmak vb. amaçlara ulaşmada başvurulan bir okuma biçimidir.

Sessiz okuma bir yazıyı gözle izleyerek yapılan okumadır. Bu tür okumada zihin anlamı gözlerle kavrayıp geçer (Aşılıoğlu, 1993: 126).

Demirel ve Şahinel'e göre (2006: 87) sessiz okuma, "ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden (fısıldamadan, dudakları kıpırdatmadan), baş hareketleri (başını sağa sola çevirmeden) ve gövde hareketleri (öne arkaya sallanmadan) yapmadan yalnız gözle takip edilerek yapılan okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar."

Sessiz okuma, yazılı birimlerin yalnız gözlerin işleyişiyle okunması seslendirmenin olmamasıdır. Anlamak ve bilgi edinmek amacıyla en çok uygulanan bireysel bir okuma türüdür. Sessiz okuma işleminde hız oldukça önemli bir etmendir. Dilin seslendirme süresiyle, gözün görme süresi arasında 1/4 saniye gibi bir zaman farkı bulunduğu vurgulanması bu açıdan sessiz okumayı öne çıkarmaktadır (Kayalan, 2003: 56-57).

Güneş (2004: 57) çalışmasında sessiz okuma sürecini şekil 2'deki gibi göstermiştir.



Şekil 2: Sessiz Okuma Süreci

Şekil 2’de görüldüğü gibi sessiz okumada bilgi bölünmeden hemen belleğe aktarılmaktadır. Bu nedenle sessiz okuma sesli okumaya göre çok daha hızlıdır.

Sessiz okuma yapanlar çok yüksek okuma hızlarına erişebilmektedirler. Söz gelimi, sesli okuyanlar dakikada ortalama 150 kelime okurken, gözle, sessiz okuyanlar ortalama 1000 kelime okuyabilir, hatta bunu da aşabilirler. Çünkü sessiz okumada konuşma devre dışı kalmaktadır (Dökmen, 1994: 27).

Sessiz okuma öğrencilere kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırmayı amaç edindiği için bu alışkanlığı kazanan öğrenciler artık kendi kendilerine okuyup yeni bilgiler öğrenebilir.

Gerek öğrencilerin gerekse de yetişkinlerin hayatında sesli okumaya göre daha fazla yer tutan sessiz okuma, anlamı öğrenciye daha çabuk kavratır (Cemaloğlu, 2000: 52).

Sesli okumada gözle görülen ve zihinde kavranılan sözcükleri seslendirmek için bir süreye gereksinim vardır; görme, anlama ve seslendirme işlemlerinin gerçekleşmesi zorunludur. Sessiz okumada ise, sadece görme ve anlama işlemleri söz konusu olduğundan, okuma için harcanan süre çok daha kısadır. Bu yönüyle sessiz okuma kişilere, daha kısa sürede anlama fırsatı verir (Aşılıoğlu, 1993: 126).

Tazebay’a göre (1997: 12) sesli ve sessiz okuma birbirinden ayrı iki süreçtir. Aralarındaki en büyük ayrım, sesli okumada söylem hataları olmasıdır. Sessiz okumada bu tür bir hata söz konusu değildir. Sessiz okumada seslendirme işi beyinde olurken, sesli okumada seslendirme işini ses organları yapmaktadır. Bu nedenle sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlıdır.

Çelik'e göre de (2006) sessiz okuma, sesli okumaya göre çok daha hızlıdır. Çünkü sessiz okumada görme ve anlama çok hızlı olur. Ses organlarını (hançere) devreye sokmadan, göz ve zihin ikilisinin ürünüdür. Gözün görüp, beynin kavradığı eylemdir. Bu okuma çeşidinde gözün gördükleri beyni yeteri kadar meşgul ettiği için, başka bir meşgale bulamayan beyin, okunanı (gözün gördüğünü) daha çabuk kavrar. Sessiz okuma etkinliklerinin amacı, öğrencilere kendi kendine okuma alışkanlığını, okuma zevkini ve okuma becerisini kazandırmaktır.

Sessiz okumada, zihin yazının anlamını gözlerle kavrar; sesli okumada gözün kavradığı anlam konuşma organlarıyla da seslendirilir (Sever, 2000: 15).

Sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlıdır; bununla beraber sesli okumanın tam olarak kazanılamaması sessiz okumada da başarısızlığa neden olur (Ünalın, 2001: 87).

“Hem yetişkinlerin hem de öğrencilerin, sessiz okumaya günlük yaşamlarında daha çok zaman ayırmaları; ilköğretim okulu birinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına gerekli özenin gösterilmesini gerektirmektedir. Bu etkinlikler sonucu kazanılan iyi bir sessiz okuma alışkanlığı, bireylere zaman ve enerji tasarrufu sağlar.” (Köksal, 1999: 4).

Sessiz okuma becerilerinin geliştirilmesi için uygulanacak yollar şu şekilde olabilir:

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı belirlenmelidir.
- Yazıyı parmakla izlemek önlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
- Serbest okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.

•Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yapılmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 87).

Sessiz okuma becerisi, sesli okumanın gerçekleşmesinden sonra kazanılması gereken bir beceridir. O nedenle sessiz okuma öğretimine ikinci sınıftan itibaren başlanır. Ancak gerekli temel alışkanlık ve becerileri kazanmak bakımından, zamanı ve yeri geldikçe ve çocuklar serbest metin okumaya başladıklarında sessiz okumanın ilk denemeleri yapılmalıdır (Çelenk, 2004: 114).

Sesiz okuma, anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar. Gençler ve yetişkinler için yaşamda, bir iş ya da bir meslekte en çok gerekli olan bu tür bir okuma becerisi ve alışkanlığıdır. Sessiz okuma becerisi, tam olarak sesli okumadan sonra kazanılır. İlkokul ikinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına başlanır. İkinci ve üçüncü sınıflarda ise kısıtlı bir zaman sessiz okumaya ayrılır. Dördüncü sınıfta sesli ve sesiz okumaya eşit zaman ayrılmasına özen gösterilir. Daha sonraki yıllarda ise daha çok sessiz okuma üzerinde durulur (Kavcar vd., 1995: 44).

Güneş'e göre (2007a: 136) sessiz okumaya ilköğretim birinci sınıfta yer verilmemeli, ikinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmelidir. Dördüncü ve beşinci sınıfta uygulamaya geçilmelidir. Sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına katkı sağlamaktadır. Bunun için okulda ve okul dışında öğrencilerin sessiz okuma yapmaları özendirilmelidir.

Sessiz okuma günlük yaşamda önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle özellikle ilkokulun dördüncü sınıfından sonra önem kazanır. Bu okuma türü hem daha hızlı hem de daha anlamlıdır. Öğrenciyi kendi kendine çalışmaya yöneltir. Sessiz okuma sırasında göz, daha geniş alanı kavrar. Bu nedenle bir dizede daha az sıçrama hareketi yapar ve duraklamaların sayısı, süresi daha az olur. Bu nedenle en ekonomik okuma biçimi sessiz okumadır (Binbaşoğlu, 1988: 137).

2.2. OKUMA GÜÇLÜĞÜ

Okumanın ve yazmanın öğrenildiği ilkokulun ilk yıllarında birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların en önemlisi okuma yazmadaki bozukluklardır. Okuma bozukluğu, öğrencilerin kendilerinden beklenen seviyenin altında okuma becerisi göstermesidir (Özkara, 2010).

Towsend'e göre (1997: 7-8) birçok insan ilkokul yıllarında okumayı öğrenmekte güçlük çekmiştir. Hatta ilerleyen dönemlerde bile çözüm bulamadığımız bazı okuma sorunlarımız vardır. Çevremizde okuma sorunları yaşadığı için kendisiyle barışık olmayan birçok insan görülebilir.

Türkiye'de özellikle ilköğretimdeki birçok öğrenci okuma güçlüğü yaşamaktadır. MEB'e göre (2006), özel öğrenme güçlüğü olan birey, "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" lerdir. Görüldüğü üzere okuma güçlüğü olan bireyler, özel öğrenme güçlüğü olan bireyin içerisinde tanımlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü, zihinsel gelişimi normal olmasına karşın, okuma-yazma, aritmetik ve diğer akademik işlevlerde oraya çıkan yapısal ve gelişimsel bir sorundur (Erden vd., 2002).

MEGEP'e göre (2007:4) "öğrenme güçlüğü; çocuğun okuma-yazma, matematik-aritmetik beceriler, konuşma, dinleme, akıl yürütme yeteneğini kazanma ve kullanabilmesinde yaşadığı zorluk olarak tanımlanır".

Okuma güçlüğü oldukça sık görülmektedir. Okuma güçlüğü, çocuğun kelimeleri tanımadaki yetersiz oluşu, yavaş ve yanlış okuma ve okuduğunu iyi anlayamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Yılmaz, 2008b).

Öğrencinin okuma güçlüğüne sahip olması, sosyal çevresine, özellikle de okula uyum sağlamasını güçleştirir, fakat aynı zamanda başka nedenlerden kaynaklanan uyum sorunları da okuma güçlüğü yaratabilir (Dökmen, 1994: 39).

Okuma güçlüğü dil temelli bir öğrenme bozukluğudur. Okuma güçlüğü özellikle okuma gibi özel dil becerilerindeki bozukluğa sahip olan insanlardaki belirtilerin bir göstergesidir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler genellikle kelimeleri telaffuz etme, yazma ve heceleme gibi diğer dil becerilerindeki bozukluklara maruz kalırlar. (Ataman ve Kahveci, 2009).

Okuma bozukluğu, DSM-IV’te (2007) öğrenme bozukları arasında yer almaktadır. Öğrenme bozukluğu; bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatımında beklenen düzeyin önemli oranda altında olması olarak ifade edilmektedir.

Okuma bozukluğuna sahip olan bireylerin sıklıkla kelimeleri tekrar ettikleri, yanlış okudukları, atlama yaptıkları, durakladıkları, heceleri yanlış ayırdıkları ve daha birçok okuma hatası yaptıkları görülür. Bu tür bireylerin okumaları akranlarına göre oldukça yavaştır, bu nedenle anlamada da önemli sorunlar yaşarlar.

Öğrencilerin evde yaşadıkları ailevi sorunlar, evde okumaya karşı ilginin olmaması, psikolojik, sosyal faktörler de okuma güçlüğü’nün nedenleri arasında gösterilebilir.

Okuma güçlükleri olan öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlüklerle çok farklı yetersizlikleri (görsel algı problemleri, dilin; anlambilim, sözdizimi, biçimbilim bileşenlerindeki sorunları) yol açabilmektedir (Baydık, 2012: 135).

Doğan’ın (2013) aktardığı üzere “Okuma güçlüğü’nün tam sebebi hâlâ tam olarak belirlenmemiştir ama anatomik ve beyin imgeleme çalışmaları disleksinin gelişim ve işlevleri ile kişinin beynindeki farklılıklarını göstermiştir. Okuma güçlüğü bir zekâ eksikliği değildir. Uygun öğretme metotlarıyla disleksili öğrenciler de başarılı bir şekilde öğrenebilirler” (IDA, 2012).

Rayner ve Pollatsek’e göre (1989) okuma güçlüğüne sahip çocuklar üç grupta sınıflandırılabilir:

- Zayıf Okuyucular: Normal zekâ seviyesine sahip olup beklenen düzeyden 1-2 yıl düşük olanlar,

- Disleksili Okuyucular: Normal zekâ seviyesine sahip olup beklenen düzeyden 2 veya daha fazla yıl düşük olanlar,

- Geri Kalmış Okuyucular: Zeka seviyesi 80 veya altında olup beklenen okuma düzeyinin gerisinde olanlar (Akt: Bernal vd., 2000: 12).

MEGEP'e göre (2007: 10) "öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar, disleksi üzerine yoğunlaşmaktadır. Sebebi, disleksinin diğer grup öğrenme güçlüklerine göre daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesidir. Okul dönemindeki çocukların yaklaşık %10-20'si arası öğrenme güçlüğü çektiği, neredeyse her 10 çocuktan birinde de öğrenme bozukluğu olduğunu göstermektedir."

Disleksiye sahip öğrencilerin en belirgin özelliği harfleri ve kelimeleri karıştırmaları ve tersten algılamalarıdır. Bu tür öğrenciler okuma ve konuşmada zorlanırlar, okumada yaşıtlarına göre geridedirler (MEGEP, 2007: 5).

Akyol'a göre (1997) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları problemler şu şekilde sıralamaktadır:

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

Okumaktan çekinen, okulu sevmeyen ya da disleksinin diğer belirtilerini gösteren bir çocuğun tembel ve disiplinsiz olduğu gibi bir sonuca varmadan önce akıllara disleksiye ya da diğer öğrenme güçlüklerinin getirilmesinde fayda vardır. Erken tanının konulabilmesinde en büyük rol annelerin, babaların ve öğretmenlerin gözlemleridir (İkinci, 2011).

Okuma güçlüğüne sahip öğrenciler, okumada akranlarına göre daha başarısız oldukları için duygusal sorunlarda yaşamaktadırlar. Bu tür öğrenciler, okumaya karşı isteksizdirler, bu nedenle giderek kendilerine olan güvenlerini kaybederler. Okuma güçlüğü ve onun getirdiği sorunların ortadan kaldırılabilmesi için ebeveynlerle birlikte öğretmenlere de önemli roller düşmektedir. İlkokulun başında kazanılması gereken okuma becerisi, öğrencilerin sonraki hayatlarında da sürekli olarak karşılımlarına çıkacaktır. Okumasında sorunlar olan öğrenciler ise sosyal, akademik ve diğer yaşantılarında sorunlar yaşayacak ve başarısız olacaklardır. Bu nedenle okul ve aile sürekli işbirliği içerisinde olmalı ve bu tür öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli etkinlikler yapılmalıdır. Bu tür etkinliklere erken başlanması, okuma ve diğer akademik beceriler açısından son derece önemlidir. Aksi halde bu tür öğrenciler yaşam boyu okumada sorunlar yaşayacaklardır.

Sonuç olarak okuma güçlüğü, eğitim çevrelerini oldukça meşgul eden ve pek çok tartışmayı beraberinde getiren oldukça önemli bir kavramdır.

2.3. SESLİ OKUMA HATALARI

Okumayı öğrenme sürecinin başlangıcında öğrenciler, yavaş ya da duraklayarak okuyabilmektedirler. Okumadaki bu yavaşlık, öğrencilerin kod çözme öğrenmeye çalışmaları nedeniyle anlaşılabilir bir durumdur. Okuma becerilerini kazandıktan sonra ise birçok çocuk bu dönemi atlatmakta ve akıcı okuyabilmektedir. Bazı öğrencilerde ise yavaş ve duraksayarak okuma, ilerleyen zamanlarda da devam etmektedir. Bu durum okuyucunun metni anlamlandırma sürecini de olumsuz yönde etkileyecektir (Gunning, 2000; Breznitz, 2006; Akt: Uzunkol, 2013).

Towsend'e göre (1997: 35) bazı kişiler gerçekten tam anlamıyla geriye dönerek her şeyi tekrar okurlar. Bu insanlar okumalarına yeterince güvenmezler, üzerinden bir

kere geçerek herhangi bir hece ya da sözcüğü tam olarak okuyacaklarına inanmazlar. Sürekli olarak anlama ve uygun yanıtları bulma yetenekleri konusunda şüpheleri vardır. Tüm bunların nedeni okuma esnasında yapılan hatalardır.

Kılıç'a göre (2000) doğru okuma alışkanlığını engelleyen telaffuz bozuklukları, akıcı okuyamama, kelime ve hece atlama, satır atlama, hece yutma, heceleme, hece ekleme, noktalama işaretleri vb. gibi okuma hatalarıdır.

Gerek sesli okumada, gerekse sessiz okumada bir takım hatalar yapılmaktadır. Bu hatalar; sözcüğü yanlış okuma, olmayan bir sözcüğü varmış gibi algılayıp okuma, sözcüğü atlama, sözcüğü birkaç kez deneyip yine de okuyamama hatalarıdır (Tazebay, 1997: 10).

İlkokulda, sınıf arkadaşlarına veya belirli ölçülere göre, birtakım okuma yetersizlikleri gösteren öğrenciler olabilir. Bu öğrenciler, okuma sırasında genellikle, duraklama, geri dönme, atlama, tekrarlama vb. hataları yaparlar. Bir de yazıyı anlamamak, yazı içindeki tamlamaları ve cümle kümelerini kavrayamamak yüzünden yaptıkları yanlışlar vardır ki bu da kendini sözcükleri tek tek okuma ya da mekanik okuma biçiminde gösterir (Kavcar vd., 1995: 50).

Başar'a göre (2013) öğrenciler, heceleme, atlama, sesleri karıştırma, kelime içerisindeki heceleri yanlış ayırma, yerel ağız ve yer değiştirme gibi sesli okuma hataları yapmaktadır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okumaları yavaş ve hatalarla doludur. Bu tür öğrencilerde en çok görülen hataların tekrar, ekleme, heceyi yanlış ayırma ve atlama hataları olduğu söylenebilir.

Genel olarak görülen sesli okuma hataları aşağıdaki gibidir:

a) Tanınmayan kelimenin okunmaması: Çocuk tanımadığı kelimeyi öğretmene fark ettirmeden geçebilir veya öğretmen okuyana kadar bekler (Akyol, 2010: 207).

b) Sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama: Bu problemi doğal sesleri kullanarak giderebiliriz. Mesela “S” için “sss” diyerek yılan sesi taklit edilebilir (Akyol, 2010: 207).

c) Kelime veya harf karıştırma: İşitme güçlüğünden ya da ses üretim yollarındaki problemden kaynaklanabilir. Çocuk “bayrak” kelimesini “bayyak” diye seslendirebilir (Akyol, 2010: 207).

d) Heceleme güçlüğü: Özellikle uzun ve teknik kelimelerde görülen bir hatadır (Akyol, 2010: 207).

e) Kelimedeki harflerin değiştirilmesi: Örneğin “beden” kelimesi “deden” diye seslendirilebilir (Akyol, 2010: 207).

f) Yanlış okuma ve sesleri değiştirme: Örneğin “aslan” kelimesi “kaplan” diye okunabilir (Akyol, 2010: 208).

g) Tersine Çevirmeler: “ev” yerine “ve” gibi. Tersine çevirme genellikle çocuğun soldan-sağa hareket etme becerisinin geliştirilmesiyle ortadan kalkar (Akyol, 2010: 208).

h) Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar) ve Eklemeler: Eklemeler veya bırakmalar kelimenin tamamında, hecede veya harflerde olabilir. Bütün satırı bırakmalar ise satırdan satıra geçiş problemidir (Akyol, 2003: 176).

i) Tekrarlar: Bütün kelimeyi, kelimenin belirli bir bölümünü veya cümlenin tamamını tekrarlama şeklinde olabilir. Çocuk bildiği hece, kelime veya cümleyi, bilmediği kısmı tanımak amacıyla tekrarlar. Bu şekilde zaman kazanmaya çalışır.

j) Duraklamalar: Öğrencilerin herhangi bir kelimeyi okurken 2 saniye beklemesi duraklama hatası olarak görülmektedir.

k) Telaffuz: Kelimenin tamamı, kelimenin heceleri ve hecelerin birleştirilmesiyle ilgilidir. Yetersiz kelime tanıma, sözün gelişindeki ipuçlarını yeterince kullanamama, kelime okuma yeteneğinin zayıf oluşu, kelimenin basındaki

hecelere (ilk hecelere) fazlaca güvenme, sözün gelişine fazla güvenme ve hecelere dikkat etmeme telaffuz hatalarına neden olabilir (Harris ve Sipay, 1990:211; Akt: M. Yılmaz, 2006).

Koçer'e göre (2011) öğrencilerin sıklıkla yaptıkları okuma hataları aşağıdaki gibidir:

1. Yazılan kelimenin yerine başka kelime okuma,
2. Yazılan kelimeyi yanlış okuma,
3. Kelimeyi okurken eklemeler yapma,
4. Kelimeyi okurken bazı heceleri çıkarma,
5. Kelimenin bir bölümünü yanlış okuma,
6. Kelime atlama, kelimeyi tekrarlama (kelimeyi önce yanlış okuyup, sonradan düzeltme de tekrar olarak kabul edilir),
7. Kelimeyi okurken iki saniyeden uzun süren takılma veya heceleme,
8. Okuduğu yeri kaybetme,
9. Satır tekrarı,
10. Satır atlama,
11. Noktalama işaretlerine dikkat etmemedir.

<http://www.beyazokul.com/okuma-bozuklugu.htm>

Alanyazın taraması ve gözlemler sonucunda öğrencilerin yapmış oldukları sesli okuma hataları aşağıda kısaca açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

• Tekrar etme: Sesli okuma esnasında aynı hece veya kelimelerin sürekli tekrar edilerek okunmasıdır.

- Tasarlama: Kelimelerin olduğu gibi değil, öğrencinin kafasında kurduğu gibi okunmasıdır. Örneğin öğrenci “deve” kelimesini “devler” diye okur.

- Sekte: Öğrenci kelimeyi okurken durmuyor ancak yavaşlayarak okuyorsa bu hata yapılmaktadır.

- Hece düşürme: Okuma yaparken kelime içerisindeki hecenin okunmaması sonucu oluşan hatadır. Öğrenci “bakkala” kelimesini okurken “ka” hecesini düşürür ve “bakla” şeklinde okuma yapar.

- Hece ekleme: Okuma yaparken kelimelere hece eklenmesi hatasıdır. Örneğin “silgi” kelimesi “silgili” şeklinde okunur.

- Sesleri karıştırma: Benzer harflerin karıştırılması sonucu yapılan hatadır. Örneğin “dağ” kelimesi “bağ” diye okunur. Burada öğrenci birbirine benzemekte olan “d” ve “b” harflerini karıştırmaktadır.

- Ses ekleme: Kelimelere ses eklenmesi sonucu yapılan okuma hatasıdır. Öğrenci “kal” kelimesini “kala” şeklinde okur.

- Nefes kontrolü yapamama: Yanlış nefes alma sonucunda öğrencinin metni akıcı okuyamamasıdır.

- Atlama (Bırakma): Okuma yaparken cümlede yer alan kelimenin okunmadan geçilmesidir. Öğrenci “Ali ile Ela el ele” kelimesini okurken “el” kelimesini atlayarak “Ali ile Ela ele” şeklinde okuma yapar.

- Yerel ağız: Yöresel şiveyle konuşan öğrencilerin, konuşmalarını okumaya yansıtmasıdır. Örneğin: “elektrik kelimesini “alettirik”, “kağıt” kelimesini “kiyat” diye okuması.

- İmla kurallarına uymama: Noktalama işaretlerine dikkat etmeden yapılan okumadır. Akıcı okumayı olumsuz etkiler.

- Heceyi çevirme: Hecenin ters çevrilerek okunmasıdır. Örneğin “sınıfa” kelimesi “sı-nı-af” şeklinde okunur.

- Heceyi yanlış ayırma: Hecelerin yanlış ayrılması ile yapılan sesli okuma hatasıdır. Öğrenci “Ela okula gider.” Cümlesini “El-a ok-ul-a gid-er” diye okur.

- Kelimeyi çevirme: Kelimelerin ters çevrilerek okunması ile oluşan hatadır. Örneğin “tam” kelimesi “mat” şeklinde okunur.

- Uzatma: Öğrencinin sesleri uzatarak okuma yapmasıdır. Örneğin “geldi” kelimesini okurken son ses olan “i” sesini uzatarak kelimeyi “geldiiiiii” diye okur.

- Sesi çıkaramama: Okuma sırasında bazı seslerin çıkarılmaması ile oluşan hata türüdür. Özellikle “ğ” harfinin olduğu kelime ya da hecelerde bu hata yapılmaktadır.
- Satır atlama: Metni okurken satır sonuna gelindiğinde bir aşağıdaki satır yerine daha aşağıdaki satırın okunmaya başlanmasıdır.
- Ses düşürme: Okuma yaparken kelime ya da hece içerisindeki bir sesin düşürülerek, okunmadan geçilmesidir. Öğrenci “tahta” kelimesini “taha” diye okur.
- Satır tekrarı: Metin okunurken satır sonuna gelindiğinde, bir aşağı satıra geçmek yerine aynı satırın tekrar okunması sonucu ortaya çıkan hatadır.

Okuma bireylerin hayatlarını sürekli olarak etkiler. Bu nedenle okuma becerisinin yeterli seviyede kazanılması gerekmektedir. Okuma sorunları yaşayan öğrencilerde sesli okuma hatalarının giderilmesinin, akıcı okuma ve anlamayı da geliştireceği düşünülürse, bu konu son derece önemlidir.

Aksi halde ilkokula yeni başladığında yaşadığı sıkıntılar, çocuğun okuldan nefret etmesine, kendine olan güvenini kaybetmesine ve sosyal hayatında birçok olumsuzluğun gelişmesine neden olacak boyutlara ulaşabilmektedir (İkinci, 2011).

2.4. AKICI OKUMA

Akıcı okuma; okuyucuların gayet zahmetsiz ve otomatik olarak, anlamlı cümle ve cümlecikleri gruplandırarak, metinde yazarın kastettiği anlam ve duyguları aktarmaya çalışarak, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek yaptıkları okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991).

Samuels (2006), akıcı okumayı, metni seslendirirken anlama olarak tanımlarken; Vilger (2008), okuyucunun doğal sesiyle uygun hızda ve doğru şekilde okuması olarak tanımlamıştır. Allington (2006) ise akıcı okumayı metindeki anlamı, uygun bir ses tonu ve prozodi ile birlikte ifade edebilmek olarak tanımlamaktadır (Akt. Başaran, 2013).

Akıcı okuma, iyi okuyucuların tanınmasındaki özelliklerden biridir. Akıcılıktaki kusur, zayıf okuyucunun belirgin bir karakteristiği olup kelime tanıma ve okuduğunu anlama problemlerinin de güvenilir bir işaretçisidir (Stanovich, 1991).

Rasinski (2003) akıcılığı; hızlı, çabasız ve anlamlı bir ifadeyle etkili okuma kabiliyeti olarak tanımlar. Akıcı okuma, metni hızlı ve doğru okumadır. Çocuk metni akıcı okuyarak otomatikleşmeyi gerçekleştirir. Otomatikleşmenin gerçekleşmesi ile kelimeleri okumaya ayıracağı zaman azalacak ve anlamaya yönelecektir. Akıcılık anlamıyla doğrudan ilişkilidir. Kelimeleri doğru okumak yazarın anlatmak istediğini okuyucunun anlamasını sağlayacaktır. Rasinki ve Hoffman'a göre (2003) akıcı okuyanlar kolay, doğru, düzgün tonlama ile okuyabilirler. Yüksek seviyede otomatikleşme ile kelimeleri tanıyabilirler ve böylece kelimeleri kodlamaktan çok dikkatlerini parçayı anlamaya verebilirler (Akt: Kaman ve Şahin, 2013).

Okuma, düşünme, sorgulama, karar alma, sorun çözme, gibi çeşitli zihinsel işlemleri gerektiren bir süreçtir. Bu zihinsel işlemleri geliştirme, öğrencinin akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Güneş, 2007a: 273).

Towsend'e göre (1997: 35) akıcı bir şekilde okuma yapmak sanki bir resitalde bir müzik parçasını çalmaya benzer. Birkaç ölçüyü unuttunuz diye her şeyi bir anda kesip durduramazsınız. Parçayı tekrar hissetmeye başlayana kadar, akışa kendinizi bırakırsınız.

Akıcı okumaya ait tanımlar zamanla değişmiştir. İlk başlarda Laberge ve Samuels'in (1974) otomatikleşme teorisi ile açıklanan akıcı okuma günümüzde ise anlama gruplarını, duruşları, gereksiz geriye dönüşleri ve kelime tekrarı yapmamayı da kapsayan daha geniş bir tanıma ulaşmıştır. Akyol (2010: 4) ise bu tanımlama alanına "konuşurcasına okuma" kavramını dâhil etmiştir.

Akıcı okumada karşılaşılan zorluklar, kodlama veya cümleleri anlamlı parçalara bölme problemlerinden ortaya çıkmaktadır (Therrien, 2004: 253). Laberge ve Samuels (1974) de benzer bir tespitte bulunmuşlardır. Onlar da akıcı okuma problemlerinin okuyucunun zayıf kodlama yeteneğinden kaynaklandığını söylemişlerdir. Kodlama çok yavaş olduğu zaman düşüncenin akışı ve kavrama engellenir. Akıcı okuyamayanlar dikkatlerini kodlama için kullanırlar, bu yüzden de kavramaya dikkat edemezler. Akıcı okuyanlar ise kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde kodladıkları için kavramaya daha çok dikkat ederler.

Akıcı okuyan kişiler sessiz okuduklarında, kelimeleri otomatik olarak tanırlar. Okuduklarından anlam çıkarmalarına yardımcı olacak şekilde kelimeleri gruplarlar. Akıcı şekilde okuyan kişiler, yüksek sesle çok çaba göstermeden ve ifadeli bir şekilde okurlar. Onların okumaları, sanki konuşuyormuşçasına doğaldır. Akıcı şekilde okuma yapanlar, tam olarak, doğru hızda ve ifadeli bir şekilde okurlar (Karasu, 2007: 4).

Akıcı okumanın gerçekleşmesi için gerekli okuma becerilerinin doğruluk (kelime tanıma), okuma hızı (otomatiklik) ve prozodi olduğu söylenebilir. (Rasinski, 1989, 2004; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Klauda ve Guthrie, 2008; Bashir ve Hook, 2009; Vilger, 2008).

Doğruluk (Kelime Tanıma), metindeki kelimelerin doğru bir şekilde okunmasıdır. Bu beceri alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı, sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir. Ayrıca doğruluk hızlı okuma için de gereklidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Otomatiklik (Hız), okuma işini otomatik olarak yapmaya bağlıdır. Okuma esnasında kelimelerin hızlı bir biçimde az bir zihinsel çaba ve dikkatle okunması okumanın otomatikleştiğini gösterir. Otomatiklik her bir kelimeyi doğru ve hızlı bir şekilde tanımaya bağlı olduğu gibi okunan metni hızlı ve pürüzsüz bir şekilde anlayıp anlamı zihinde takip etmeye de bağlıdır. Okumanın otomatik hâle gelmesi okuduğunu anlama açısından son derece önemlidir. Otomatiklik, prozodi için de gerekli olan bir bileşendir (Başaran, 2013).

Prozodi ise metnin doğal bir sesle ahenkli bir şekilde okunması olarak tanımlanabilir. Sesteki doğallık, okunan metnin içeriğine göre, uygun bir ifade, anlatım, boğumlama, ses yüksekliği, tonlama, vurgu, ritim ve duraklama ile sağlanır. Prozodi okuyucunun metni anladığının temel göstergelerinden biridir (Başaran, 2013).

Samuels (2006) akıcı okumanın esas özelliklerini sıralarken, kelime tanıma, okuma hızı ve sözel ifade açısından nitelikli bir okumaya dikkat çeker. Ancak, sayılan özelliklerin sadece akıcı okumanın göstergeleri olduğunun da altını çizer. Bu durumu, "termometre üzerindeki yüksek sıcaklık hastalığının kendisi değildir, o sadece kişinin

hasta olduğunun göstergesidir" şeklindeki kendi örneğiyle açıklamaktadır. Ona göre akıcı okumanın özü sözel olarak doğru ifade edebilme ve okuma hızı değildir. Kelimeyi seslendirebilme ve anlama işi de aynı zamanda yürütülmelidir (Akt: Keskin ve Baştuğ, 2012).

Hem noktalama işaretlerini hem de vurguyu dikkate almadan hızlı okuma akıcı okuyamamanın bir göstergesidir. Okuyan çocuklarda yapılan gözlemler çocukların prozodi ve anlamı göz ardı ederek hızlı okumanın iyi okuma olduğu fikrine sahip oldukları görülmüştür. Okumalarında hızlı olmalarına rağmen, akıcı okuma oranıyla ölçüldüğünde kavramaları yetersizdir. Böyle okuyucuların iyi okuyucu olduğunu söylenemez (Rasinski vd., 2009).

2.4.1. Akıcı Okuma ve Anlama

RAND-Reading Study Group'a göre (2002) akıcılık, okuduğunu anlamada önemlidir ve okuduğunu anlama sürecini bütünüyle etkilemektedir. Buna göre akıcılık, anlamının öncüsü veya sonucu olarak görülebilir. Anlamanın öncüsü olarak düşünüldüğünde, etkili ve hızlı kelime tanıma ön plana çıkmaktadır. Bu ise akıcı okumada otomatikliktir ve anlama için ön koşul olarak görülmektedir. Diğer taraftan, akıcı okuma, anlamının bir sonucudur (Akt: Baştuğ ve Akyol, 2012).

Okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hızı arasında negatif ilişki bulunduğu yolundaki yargılar yanlıştır. Yani "hızlı okuyan az anlar, yavaş okuyan daha iyi anlar" yargısı yanlıştır. "Yavaş okuyan kötü, hızlı okuyan iyi okuyucudur" yargısı da yanlıştır. Burada önemli olan nokta her metni metnin gerektirdiği hızda, akıcılıkta okuyabilmektir (Dökmen, 1994: 26).

Akıcı okumanın tüm boyutlarının anlama ile ilişkisine yönelik çalışmalar fazladır. Okuma becerileri arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalar akıcı okuma ile anlama arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Allington, 1983; Schreiber, 1980; Dowhower, 1987; Pikulski ve Chard, 2005; Kluda ve Guthrie, 2008). Geçmişte ihmal edilen akıcı okuma günümüzde ise dikkatleri daha çok üzerine çekmektedir. Ayrıca akıcı okuma okumadaki başarıyı sağladığı ve anlamayı yansıttığı için gereklidir (Pikulski ve Chard, 2005). Ayrıca, öğrencilerin akıcı okuma

becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar, aynı zamanda onların okuduğunu anlamalarını da desteklemektedir. Reutzel ve Hollingsworth (1993) akıcı okuma için yapılan eğitimin ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, uygulanan akıcı okuma eğitiminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır.

Okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koyan çok sayıda araştırma olmasına rağmen bazı araştırmalarda anlama ve akıcı okuma arasında her zaman bir ilişkinin varlığından söz edilemeyeceği belirtilmiştir. Applegate, Applegate ve Modla (2009) çalışmalarında bir metni akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki bulamamışlardır. Araştırmacılar, bu sonuçtan hareketle akıcı okumanın, okuduğunu anlamaya her zaman katkı sağlamadığını vurgulamışlardır.

Akıcı olarak okuyamayan öğrenciler okumada sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu öğrenciler anlama faaliyetleri için gerekli olan becerilerde eksiktirler. Hudson, Lane ve Pullen (2005) akıcı okumada sorunlar yaşayan öğrencilerin okudukları kelimeleri çözümlenmeye çok fazla odaklandıklarını ve bu nedenle metni anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler, kelimeleri zahmetsizce ve doğru olarak okuyabilirler, cümleleri ve kelimeleri bir görüşte tanırlar, kelimeleri tanıırken minimum düzeyde bilişsel enerji harcarlar ve metnin uygun yerlerinde ses tonlamalarına ve duraklamalara dikkat ederek okurlar (Rasinski, 2010; Akt: Duran ve Sezgin, 2012). Bu durumdaki öğrenciler metinlerin taşıdığı anlamı daha çabuk kavrayabilmektedir.

Samuels'e göre (2006) okuma süreci iki temel görevin yerine getirilmesine bağlıdır. Bunlardan birincisi okuyucunun yazılı olan kelimeleri tanıyabilmesi yani doğru seslendirebilmesidir. İkincisi ise seslendirdiği kelimelerle anlam kurabilmelidir. Akıcı okuyan bireyler kelime tanımada sorun yaşamadıkları, doğru okuma yaptıkları için anlamı oluşturmada daha başarılıdırlar.

Akıcı okumanın belirlenmesinde ve geliştirilmesinde en büyük görev, öğrencilerle sürekli birlikte olan öğretmenlere düşmektedir. Özellikle öğretmenler öğrencilerin akıcı okumadaki durumlarını belirleyebilmeli ve bu amaçla gerekli uygulamaları yapabilmelidirler.

Sınıflarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda endişelenen öğretmenler, akıyıcı okuyamayan öğrencileri tanıyıp tanımadıklarını ve bunlar için ne tür bir eğitim sağlamayı planladıklarını düşünmelidirler (Hudson vd., 2005).

Akıcı okumanın belirlenebilmesi için öğretmenler, kelime tanıma yüzdesine bakabilirler. Brassell ve Rasinski'ye göre (2008) %99-%100'lük bir oranda kelime tanıma olağanüstü başarı düzeyindeki, %92-%98 oranında kelime tanıma yeterli düzeydeki, %91 ve altındaki bir başarı ise zayıf düzeydeki okuyucuları temsil etmektedir. Bu oranın hesaplanması için öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun metinler okutulur ve dakikada okunan doğru kelimeler hesaplanır.

Rasinski'ye göre (2004) hedeflenen oranın yüzde 20 veya 30 altında bulunan okuyucular için ek öğretime gereksinim vardır.

Vacca vd. (2006) Akıcı okumayı değerlendirmek için dört düzey olduğunu söylemiştir. Bunlar:

1. Düzey: Öğrenci kelime kelime okur. Parçanın anlamını etkiler.
2. Düzey: Öğrenci 3 veya 4 kelimeyle bir iki cümle okur. Bazılarını kelime kelime okur bu da parçanın anlamını etkiler.
3. Düzey: Öğrenci 3 veya 4 kelimedenden oluşan kelime gruplarını okur. Okumada çok az anlama vardır.
4. Düzey: Öğrenci geniş ve anlamlı cümle gruplarını okur. Okuma esnasında olması gereken, uygun ifadeler kullanır. Bu düzeyde anlama gerçekleşmiştir.

Shanahan'a göre (2006) ilköğretimin ilk üç sınıfındaki çocuklar bir dakikada 60-80 arası kelime okumaya çalışmalı ve daha büyük çocuklarda ise bu rakam dakikada

100 kelimenin ötesine geçmelidir. Rasinski, Padak ve Fawcett'e göre (2010) akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenciler çoğunlukla kendi okuma seviyeleri için çok zor olan metinlerle yüz yüze gelmekte, bu metinler üzerinde akıcı olmayan bir okuma gerçekleştirmekte ve bu durum öğrencilerin kendilerini zayıf okuyucular olarak değerlendirmesine yol açmaktadır (Akt: Ulusoy vd., 2012).

Öğretmenler öğrencilerinin daha iyi okuyucular olmalarını bekliyorlarsa onlara daha çok okuma alıştırmaları yaptırmalıdır. "Alıştırma kusursuza götürür" sözü okuma durumunda olduğu kadar daha birçok alan için uygun bir sözdür. Akıcı okumayı geliştirmek için aynı metni tekrar okumanın faydaları birçok araştırma çalışmasında kanıtlanmıştır (Levy, Nicholls ve Kroshen, 1993; Akt: Adams ve Brown 2009).

Öğrencilerdeki okuma sorunlarının giderilmesinde, akıcı okumalarının geliştirilmesinde en önemli görev şüphesiz ki öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler akıcı okumada sorunlar yaşayan öğrencileri tespit edebilmeli ve uygun yöntemleri kullanmalıdırlar.

Alanyazın taraması yapıldığında öğrencilerin akıcı okuma başarılarını artırmak için oluşturulan öğretim yöntemleri çok çeşitlilik göstermektedir. Bu yöntemler; model olma, tekrarlı okuma, desteklenmiş okuma, eşli okuma, okuyucu tiyatroları, sesli okuma, eko okuma, koro halinde okuma, paylaşımlı okuma, fernald tekniği, bağımsız (bireysel) sessiz okuma, okuma arkadaşları, güdümlü okuma gibi yöntemleri içermektedir.

Tekrar, özellikle akıcı okuma çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. Akıcı okumayı geliştirme stratejilerinin birçoğunun içerisinde tekrarlı okumanın olduğu görülmektedir. Samuels (1979) tekrarlar sayesinde kazanılan otomatikleşme becerisini, bir müzisyenin veya bir atletin sürekli tekrar yaparak zaman içerisinde ilgili becerilerde ustalaşmasına benzetmektedir. Bu örneğin tekrarlı okumanın yapısını oluşturduğu söylenebilir.

McIntyre, Hulan ve Layne (2011) akıcı okumada model olma, okumaya hızlı başlangıç, koro okuma, tekrarlı okuma, arkadaşla okuma, kılavuzlu sesli okuma,

okuyucu tiyatroları, daha fazla drama, isim oyunu, sessiz okuma aracılığı ile alıştırmalar yapma ve çeşitli hikaye serilerinin okunması gibi stratejilerin, öğrencilerde akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Okumadaki başarının iyileştirilmesine ait çalışmalarda, ilk olarak çalışılacak öğrencilerin okuma hızının ve anlamadaki düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Akıcılığı geliştirmede kullanılacak yöntemler ancak bundan sonra etkili bir şekilde uygulanabilir (Richaudeau vd., 1990).

Akıcı okuma ile ilgili yapılacak küçük dersler, öğrencilerin noktalama işaretlerine uyma, doğru ifade ile okuma gibi özelliklere odaklanmalarını sağlar. Araştırmalar akıcılığın tekrarlı okuma gibi yöntemlerle artırılabilceğini göstermiştir. Okumada zorluk çeken okuyuculara tekrarlı okuma, koro okuma ve okuyucu tiyatrosu gibi stratejiler uygulanabilir. Bu tür stratejiler okumadaki akıcılığı iyileştirir (Vacca vd., 2006).

2.5. AKICI OKUMAYI GELİŞTİRME STRATEJİLERİ

Öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının giderilmesi ve akıcı okumalarının iyileştirilmesi, geliştirilmesi için kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin bazıları şu şekilde sıralanmaktadır: a) Tekrarlı okuma, b) Okuyucu tiyatroları, c) Eko okuma, d) Eşli okuma, e) Paylaşarak okuma, f) Kelime tekrar tekniği, g) Fernald yöntemi, h) 3P metodu, i) Nörolojik Etki Modeli, j) Akıcılığı Geliştirme Dersi, k) Akıcılık Amaçlı Okuma, l) Yapılandırılmış Akıcı Okuma, m) Gülümlü Okuma, n) Arkadaşla okuma, o) Altı Dakika Yöntemi.

a) Tekrarlı Okuma: Okuma güçlüğü olan öğrencilerin bir yetişkin rehberliğinde metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okumasına dayalı stratejidir (M. Yılmaz, 2006: 23).

Tekrarlı okuma, otomatikleşme çalışmaları sırasında ortaya çıkmış bir stratejidir. Bu stratejide öğrencilerin seviyelerine uygun ve anlamlı olan 100 ile 200 kelime arasında olan metinlerle çalışılır. Öncelikle öğrenci metni sesli olarak okur, bu okuma esnasında öğretmen öğrencinin yapmış olduğu sesli okuma hatalarını belirler.

Öğretmen, öğrencinin yaptığı sesli okuma hatalarını ona tekrar okutarak düzelttirir. Öğrenci hata yapmaya devam ederse öğretmen doğru okumayı yapar. Bu şekilde okuma hataları en az inene kadar 2-4 arası okuma yapılır. Sonraki çalışma gününde ise başka metinler kullanılır (Samuels, 1979; Samuels, 2006; Akt: Keskin ve Baştuğ, 2012). Yapılan bu etkinlikler sonucunda, öğrencilerin kelimeleri daha az hata ile okuması, metinleri okuma hızlarının artması, anlamının daha iyileşmesi beklenir.

Akyol'a göre (2012: 86) tekrarlı okuma, bir metni akıcılık kazanılıncaya kadar tekrar tekrar okumadır. Okuma sorunu olan öğrenciler açısından yararlı bir tekniktir. Özellikle çocukların sık sık karıştırdığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayacak bir tekniktir. Uygulamada önemli olan hususlardan birisi de uygun metin bulmaktır. Çünkü zor metinler okuma hızını artırmadığı gibi okumaya karşı ilgiyi de azalmaktadır.

b) Okuyucu Tiyatroları: Bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilere okunmasına dayanan bir stratejidir (Young ve Rasinski, 2009). Bu çalışmada rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir ancak birkaç defa okumayı gerektirir. Çocuklara roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrencileri okumaya motive etmektedir. Bu stratejide öğrenciler piyesleri ezberlerken tekrar tekrar okuma yaparlar. Bu tekrarlar okuma hızını geliştirir (Akyol, 2012: 86).

c) Yankılı Okuma (Eko Okuma): Öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesi şeklinde uygulanan bir stratejidir. Yankılayıcı okuma gruplar arasında ya da sınıfça topluca yapılabilir. Öğrencilere okuma zevki vermesi, güven sağlaması, olumlu tutumları geliştirmesi açısından önemli bir çalışmadır. Ayrıca akıcı, duygulu ve rahat bir okumaya modellik eder (Güneş, 2007a: 277-278).

d) Eşli Okuma: İkili ekipler halinde yapılan okuma çalışmalarına denilmektedir. Aynı sırada oturan ya da yakın olan öğrenciler arasında yapılmaktadır. Bu tür okuma, birleştirilmiş sınıflarda biri küçük diğeri büyük sınıftan olan öğrenciler arasında da uygulanabilir. Bu yöntemde öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerine yardım ederek okuma yaparlar ve metni anlamaya çalışırlar. Onlara rehberlik etmesi açısından

öğretmen metnin içeriğine dair sorular verebilir ve bunları cevaplamalarını isteyebilir (N’Namdi, 2005; Akt: Güneş, 2007a: 278). Öğretmen, bu çalışmayı uzaktan izlemeli, yanlış okuma ve anlamaları düzeltmelidir.

Aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk bu çalışmada yarım ihtiyacı olan çocuğa eş olabilir. Uygulamada kullanılacak kitabın düzeyi okuyacak çocuğa göre biraz üst düzey olmalıdır. Okuma sürecinde çocuk ve yardımcı sesli olarak okurlar. Eğer çocuk bazı yerlerde kendi başına okumak isterse ona izin verilmelidir. Ancak çocuğun en ufak zorlanmasında veya dört beş saniyelik duraklamasında yardımcı devreye girmelidir (Akyol, 2012: 87).

e) Paylaşarak Okuma: Bir metnin çeşitli bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşarak sesli okunması işlemidir. Öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirmekte, okumaya güdülemekte ve okuma zevki vermektedir. Bu nedenle okuma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Paylaşarak okuma, sınıftaki bütün öğrencilerin katılımıyla ya da öğrenciler küçük gruplara ayrılarak da yapılabilir. Her öğrencide aynı metin olmalı ya da okunacak metin duvara yansıtılmalıdır. Öğretmen okumayı başlatmalı, okuma birçok aşamaya bölünmeli, önce öğretmen öğrencilere sesli olarak okumalı, ardından öğrencilerle paylaşarak okuma yapılmalıdır (Güneş, 2007a: 280).

f) Kelime tekrar tekniği: Kelime tekrar tekniği okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okumalarını düzeltmede yararlı tekniklerden biridir. Bu teknik öğrencilerin metni okurken yanlış okuduğu kelimelerin tekrar edilerek okunması şeklindedir. Öğretmen, öğrencinin yanlış okuduğu bütün kelimeleri bir karta yazar, sonra bu kelimeleri okur, öğrenci okunan kelimeyi tekrar eder, doğru okunan kelimeler masadan kaldırılır, yanlış okunan kelimeler ise sıranın altına konulur, uygulama öğrenci bütün kelimeleri doğru okuyana kadar devam eder (Rosenberg, 1986; Yılmaz, 2008b).

g) Fernald Yöntemi: Fernald yöntemi, kelimelerin bütün olarak öğretilmesini savunmaktadır. Bu yöntemin uygulanması için ele alınan çocukların işitsel olarak duydukları kelimenin anlamını bilmeleri, yazıya aktarırken zorlanmaları ve kelimenin biçimini bilememeleri gerektiği söylenebilir. Kelimenin biçimi, işitsel olarak sözü

geçen kelimenin yazıya aktarılırken ayırt edilmesi ve tanınması ile gerçekleşir (Miccinati, 1979).

Fernald yöntemi, kelimeyi izlerken ve yazarken mümkün olduğu kadar seslendirmeyi de gerektirir. Bazı çocuklar harfi duyulacak biçimde söylemekten ziyade fisıldama şeklinde kendi kendine okur. Bazı çocuklar ise kelimenin tamamını söylemeden ya kelimeyi eksik okurlar ya da ilave yaparak okurlar (Blau ve Blau; Akt: Miccinati, 1979).

h) 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) metodu: 3P metodu, birebir öğrenme programlarından biridir. Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılmaktadır. Uygulamada iki unsur vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yönelme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama (pause) evresinde, bağlama (context) uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltemezse ya da hata yaparsa bir sonraki aşama olan yönelme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine (decode) yardım etmeyi kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006; Akt: Dağ, 2010).

i) Nörolojik etki metodu: Eşli okumaya benzer bir metottur. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci metni aynı anda sesli olarak okur. Okunan metinler öğrencinin seviyesine uygun ders kitaplarından, ilgisini çekebilecek metinler olmalıdır. Uzman okuyucu metni belli belirsiz bir farkla daha hızlı ve öğrenciye göre daha yüksek sesle okur. Okumayı bu şekilde bilinçli olarak yapmasındaki amaç öğrencinin beyinde okumaya dair etki bırakmaktır. Uygulama yapılırken her bir oturumun on beş dakikaya geçmemesi gerekmektedir (Heckelman, 1969; Akt: Rasinski, 2010: 70).

Towsend (1997: 102-103) özellikle ailelerin çocuklarıyla birlikte kullanabileceği en iyi yöntemlerden birisinin nörolojik etkileme yöntemi (NIM) olduğunu belirtmiştir. Bu yöntem, akıcı bir okuma modeliyle aynı zamanda, çocukların doğru okuduğunu kontrol edebileceğimiz bir yöntemdir. Nörolojik

etkileme yöntemi, çocukların her an düzeltilme baskısı olmadan okumasına olanak tanınması açısından önemlidir.

j) Akıcılığı geliştirme dersi: Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından geliştirilen ve akıcı okuma eğitiminin bir kaç temel prensibini kapsayan, on on beş dakika süren bir yöntemdir. Sınıflarda kolaylıkla uygulanabilecek olan bu yöntemde her bir öğrenci 50-150 kelime arasında değişen metinleri okur. Her gün farklı metinler okunur. Öğretmenler metinleri okuturken öğrencileri önceden çalışılmış metinlere geri dönme konusunda cesaretlendirir. Metinler; içerik, tahmin edilebilirlik ve ahenk için seçilmiştir. Akıcılığı geliştirme dersleri için metinler kadar kafiyeli şiirler ve şarkı sözleri de işe yaramaktadır. Akıcılığı geliştirme dersleri aşağıdaki adımları içerir:

1. Öğretmen metni tanıtır ve metne dair tahminleri ister.
2. Akıcı okumada model olan öğretmen metni bütün sınıfa sesli olarak okur.
3. Öğretmen metin içeriği ve sesli okumasındaki hız, vurgu ve tonlaması konularında sınıfça yapılan tartışmaya liderlik eder.
4. Bütün öğrenciler, öğretmen liderliğinde metni birkaç kez koro halinde okur.
5. Öğretmen öğrencileri ikişerli gruplara ayırır. Sınıfta veya koridorda öğrencilere sessiz ve dikkat dağıtmayacak bir yer bulmalarını sağlar. Her öğrenci metni arkadaşına üç defa okur ve sonra roller değişir. Dinleyici durumunda olan arkadaşın rolü olumlu dönüt sağlamak ve okuyucuya destek vermektir. Öğrencilere arkadaşlarının okumaları konusunda pozitif değerlendirme ve yorum yapmaları için bir form verilir.
6. Öğretmen yapılan eşli okuma sonrasında öğrencileri yerlerine çağırır ve sınıf için, metni tekli, ikişerli veya küçük gruplar halinde sergilemelerini ister.
7. Öğrenciler metinleri kendi başlarına çalışmalarını ve ebeveynlerine okumaları için cesaretlendirilirler.

k) Akıcılık amaçlı okuma: Okuldaki benzer uygulamalar gibi evde de öğrenciyi okumaya yönlendiren etkinlikleri kapsamaktadır. Hikâyenin sınıf ortamında sesli okunması, üzerinde konuşulması, grafik organize ediciler yardımı ile görselleştirilmesi gibi uygulamaları içermektedir. Koro okuma, eko okuma, eşli okuma ve metinden elde edilen fikirlerin yazılması etkinlikleri temel bileşenler olarak gösterilebilir (Stahl, Heubach ve Holcomb, 2005; Akt: Keskin ve Baştuğ, 2012).

1) Yapılandırılmış akıcı okuma: Keskin (2012) tarafından geliştirilen bu yöntemin oluşturulmasında, prozodik modelleme (Dowhower, 1991) ve cümleyi anlam gruplarına bölme (Dowhower, 1991; Hudson, Lane vd., 2005) etkinliklerinin birleştirilmesi temel alınmıştır. Bu yöntemin uygulamasında sesli kitapların kullanılması gerekmektedir. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nde ilk olarak, sesli kitaplardaki metin noktalama işaretleri konmadan yazılı ortama aktarılır ve öğrencilere dağıtılır. Okunacak metnin konusu ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşularak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır. Daha sonra, metin sesli kitaptan birkaç defa dinlenir. Dinleme yapılırken, dağıtılan kopyalar üzerinde, öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına göre kesme işareti (/) ile işaretlenir. Yani cümledeki anlam grupları kesme işareti ile birbirinde ayrılır. İşaretleme sırasında öğrenci anlam grubunu bulamadıysa kayıt gerektiğinde durdurularak metin cümle cümle dinlenir. Yine dinleme esnasında öğrencilerle birlikte noktalama işaretleri de yerleştirilir. Bütün metin bu şekilde tamamlandıktan sonra tekrar başa dönülerek, sesli kitap cümle cümle dinlenir. Bir cümle dinlendikten sonra, konulan kesme işaretleri dikkate alınarak, anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Bu aşamada, öğrenciden sesli kitaptaki okumaya yakın bir okuma yapması beklenir. Bu yöntemle öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtılmaları hedeflenmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2012).

m) Gülümlü Okuma: Bir yazının ya da kitabın, öğretmenin yönetim ve gözetimi altında, açıklamalı biçimde okunmasına güülümlü okuma denir. Türkçe öğretiminde belki de en çok başvurulan tekniklerden birisi güülümlü okumadır. Bu teknik öğrencilerin sesli ve sessiz okuma becerilerini geliştirmekte ve dilbilgisi çalışmalarında kullanılmaktadır (Aşılıoğlu, 1993: 128).

Güneş'e göre (2007a: 280-281) güdümlü okuma, akıcı okuma becerilerini kazandırma sürecinin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Güdümlü okumanın birinci amacı; öğrencinin bağımsız okuyucu olması için gerekli alt yapı oluşturmaktır. İkinci amacı ise öğrencinin metinde sunulan yeni fikirleri, kendi yaşamıyla ilişkilendirerek metni anlamasını sağlamaktır. Üçüncü amacı ise çeşitli teknikler kullanarak, yeni kelimelerin anlamını bulmasına yardım etmektir. Güdümlü okuma; kitabın tanıtımı (okuma öncesi çalışmalar), okuma çalışmaları (öğretmenle okuma/bireysel okuma), okuma sonrası çalışmalar (tartışma ve okumayı açıklama) ve değerlendirme (yeniden inceleme/geri dönüş etkinliği) olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

n) Arkadaşla Okuma: Bu teknik, eşli okuma tekniğinden farklıdır. Eşli okumada eşlerden birisi daha becerikli ve başarılıdır. Arkadaşla okuma tekniğinde ise, aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş düzeyleri farklı olabilir. Her bir arkadaş farklı sayfaları okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaptıktan sonra okudukları hakkında tartışabilirler. Bu okuma ev ödevi olarak da yapılabilir. Çocuk evde belirli metinleri okuyup diğer gün okudukları hakkında sunu yapabilir. Burada arkadaşlar birbirine aşağılayıcı davranmamalıdır. Öğretmen de buna fırsat vermemelidir (Akyol, 2012: 87).

o) Altı Dakika Yöntemi: Altı Dakika Yöntemi, tekrar okumanın eğitici bir metodu kullanılarak ve öğrencileri benzer akıcılık ihtiyacındakilerle ortak ederek, öğrencilerin akıcı okumalarında başarıya ulaşmalarına yardımcı olur (Adams ve Brown, 2009).

Altı Dakika Yöntemi, öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek adına eğitimciler için bir müdahale aracıdır. Bu, küçük bir grup ile olabildiği kadar büyük bir grup ile de kullanılabilen ve uygulanması için de en az zamanı gerektiren bir yöntemdir. Kişiselleştirilebildiği ve her bir öğrencinin mevcut okuma düzeyinde çalışabildiği için bütün öğrenciler bu yöntemden yararlanabilirler (Adams ve Brown, 2009).

Altı Dakika Yöntemi; fonetik elementler, otomatik kelime tanıma ve metin okuma gibi öğrencinin okuma başarısını artırabilen, hedeflenen okur-yazarlık

becerilerine dayanır. Program altı basit adım takip edilerek çeşitli eğitim programlarında rahatlıkla kullanılabilir (Adams ve Brown, 2009).

Altı Dakika Yönteminin uygulanmasında gerekli olan materyaller: uygulamada kullanılacak olan metinler, iki adet şeffaf dosya, bir adet keçeli kalem, iki adet kayıt (grafik) kâğıdı ve kronometre'dir.

Yöntemin uygulanışında ise şu sıra izlenir:

1. Öğretmen akıcı okuma etkinliğinin başlayacağını söyler.
2. Öğrenciler şeffaf dosyalardan metinleri çıkarır.
3. Öğretmen kronometreyi ayarlar ve 1. öğrenciye başla komutunu verir.
4. 1. öğrenci sesli okumaya başlar.
5. 2. öğrenci okumayı takip eder ve 1. öğrencinin (partnerinin) yaptığı sesli okuma hatalarını önündeki kâğıda, keçeli kalem ile işaretler.
6. Kronometre çaldığı zaman 1. öğrenci okumayı bırakır.
7. 2. öğrenci işaretlemeyi bırakır.
8. 2. öğrenci partnerinin kaç kelime okuduğunu ona söyler.
9. 2. öğrenci partnerine okuma boyunca kaç tane okuma hatası yaptığını söyler.
10. 2. öğrenci partnerinin dakikada kaç kelime okuduğunu (WCPM=Word Correct Per Minute) hesaplar, önündeki kayıt kâğıdına yazar ve partnerine söyler.
11. Hata Doğrulama: 2. öğrenci partnerinin hatalı okuduğu kelimeyi gösterir ve ona doğrusunun nasıl okunduğunu söyler.
12. Hata Doğrulama: 1. öğrenci yanlış okuduğu kelimeyi tekrar okur.
13. Grafikleştirme: 1. öğrenci grafik kâğıdına kendi skorunu kaydeder.
14. 2. öğrenci partneri olan 1. öğrenciye keçeli kalemi verir.

15. Öğretmen kronometreyi hazırlar ve 2. öğrenciye başla komutunu verir.
16. 2. öğrenci metni sesli okumaya başlar.
17. 1. öğrenci partnerinin sesli okumasını takip eder ve yaptığı sesli okuma hatalarını önündeki kâğıda keçeli kalem ile işaretler.
18. Kronometre çaldığı zaman 2. öğrenci okumayı bırakır.
19. 1. öğrenci işaretlemeyi bırakır.
20. 1. öğrenci partnerinin kaç kelime okuduğunu ona söyler.
21. 1. öğrenci partnerine okuma boyunca kaç tane okuma hatası yaptığını söyler.
22. 1. öğrenci partnerinin dakikada kaç kelime okuduğunu hesaplar, önündeki kayıt kâğıdına yazar ve partnerine söyler.
23. Hata Doğrulama: 1. öğrenci partnerinin hatalı okuduğu kelimeleri gösterir ve ona doğrusunun nasıl okunduğunu söyler.
24. Hata Doğrulama: 2. öğrenci yanlış okuduğu kelimeyi tekrar okur.
25. Grafikleştirme: 2. Öğrenci grafik kâğıdına kendi skorunu kaydeder.

Altı Dakika Yöntemi eğitim yılı süresince yürütülebilir. Bu eğitim istenilirse kelime listeleri ile başlar ve daha yüksek seviyelerdeki okuma metinlerine doğru ilerler. Öğrenciler diğer metne geçmeden önce aynı metin veya kelime listesi üzerinde farklı günlerde çalışırlar. Bu durum, müdahalenin uzun süreli olmasına ve sırayla öğrencilerin akıcı okuma gelişimlerine devam etmelerine izin verir.

2.6. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılacak en büyük katkıdır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlama sürecidir. Günümüzde okumanın en önemli konusu “okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır” (Akyol, 2012: 33).

İlköğretimin ilk yıllarında, okumanın öğrenilebilmesi için okullarımızda planlı bir şekilde okuma eğitimi verilmektedir. Ancak, sadece okumayı bilme, yazılı materyallerden bilgi edinebilme için yeterli değildir. Çünkü sınıf seviyeleri ilerledikçe okuma işi daha karmaşık ve zor bir hale gelir. Öğrenciler kitapları okuyup, kitaplarda öne sürülen görüşleri anlamak, onları yorumlamak, değerlendirmek, eleştirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyarlar. Tüm bunlar temel okuma becerilerinin ötesinde öğrencilerin çok amaçlı okuma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Yıldırım vd., 2000: 59).

Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içinde almaktadır (Güneş, 2004: 59-60).

Akyol'a göre (2010: 1) okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir.

İlköğretim yıllarında kazanılması gereken okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin yaşamları boyunca tüm yeni öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Yılmaz, 2008a).

Harris ve Sipay (1990: 10) okumayı “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması”, Anderson vd. (1985) “yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşâ etme)”, Perfetti (1986) “yazılı unsurların ışığında düşünme süreci”, Kavcar vd. (1995: 41) “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama süreci”, Demirel (1995: 65) “yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımların hemen hepsinde göze çarpan husus anlamamanın vurgulanmasıdır. Okumadan maksat anlam kurmaktır (Akt: Akyol, 2010: 1).

Akça (2004) “hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun, sonunda ulaşılmak istenen

hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir” demektedir.

Kayalan (2003: 20) çeşitli görüşlere göre okumanın tanımını şu şekilde yapmıştır. Okuma, bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam belirtmesini gerçekleştiren etkileşimdir.

Sever’e göre (2000: 12) okuma; sözcükleri, cümleleri oradan da paragrafı ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir, bir düşünme süreci ve anlamlandırmayı gerektirir.

Sesli veya sessiz okuma etkinliğindeki temel amaç, yazıdaki mesajların tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Bu nedenle okuma etkinliklerinin anlama ile tamamlanması gereklidir. Bir metnin anlaşılabilmesi için sadece sözcüklerin anlamını bilmek yetmez, sözcüklerden cümle, cümlelerden de paragraf ve konunun anlamına ulaşmak gerekir (Anılan, 2004).

Okuduğunu anlama gücü okuma eyleminin en temel etkinliğidir. Okuduğunu anlama ile desteklenmeyen okuma eyleminin gelişigüzel bir seslendirme ya da heba edilmiş zaman kaybından başka bir anlamı yoktur. Okuma, duyu organları yoluyla sözcüklerin algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Korkmaz, 2008: 110).

Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma-yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlayabilmesi gerekir. Okuma, okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği, zihinsel ve sosyal yönü olan bir süreç ve iletişim biçimidir (Ünal ve Köksal, 2007).

Okuyucular materyali okuduktan sonra, sahip oldukları bilgi ile metinde sunulan bilgi arasında köprü kurmalıdırlar. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları materyalin anlaşılmasında etkilidir. Her bir kişi metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmeyi bilir. Okuduğunu anlama, okuyucunun materyalden ne

anladığına, okuyucunun metin üzerindeki tecrübesine ve gramer yapısını bilmesine bağlıdır. Okuduğunu anlama, dilde ve düşüncede olan bir ilerlemedir (Yılmaz, 2008a).

Smith ve Dechant okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmişlerdir:

1. Grafik semboller (yazı) ile bunların anlamları arasında çağrışım yapabilme,
2. Kelimelere, metnin genel yapısını uygun anlamlar verebilme,
3. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşımakta olduğu anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere belirli bir hiyerarşide anlama; gerektiğinde ise parça bütün arasındaki ilişkiyi kurabilme,
4. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duydu durumu anlama,
5. Okumakta olduğu parçada yer alan fikirleri, geçmişteki yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt: Dökmen, 1994: 25-26).

Araştırmacılara göre “okumayı anlamlandırmak için” yalnız gözlerin değil, aynı zamanda anımsama ve dikkat mekanizmalarını, anksiyeteyi, dilin kullanımı ve doğasını, konuşmanın anlaşılmasını, bireyler arasındaki ilişkileri, sosyo-kültürel farklılıkları, öğrenme ve çocukluktan alınan eğitimin birleşmesiyle oluşan bir sistemin olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Kayalan, 2003: 31).

Okuduğunu anlayabilmenin ilk şartının kelime bilgisinin olduğunu kabul etmek yerinde olacaktır. Çünkü bir parçada okuyucunun anlamını bilmediği kelimeler varsa ve bu sayı arttıkça hem okuyucunun okuma hızı düşecek hem de parçanın anlamını kavraması güçleşecektir (Dökmen, 1994: 25).

Okuma ve dinleme etkinlikleri genellikle anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. Bu nedenle bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır. Anlama etkinlikleri, bir bakıma, öğrencilerin dinleme ve okumadaki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar vd., 1995: 49).

Okuma etkinliğinin amacı, okunanı anlamaktır. Bir kimse, okuduğu bir metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa; metni yorumlayabiliyorsa; kendisine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa, okuduğunu kavramış demektir. Okuduklarını anlayabilen öğrencilerin; kelimeleri tanımaları, anlamı kavramaları, okunan metnin fikirlerine karşı en uygun tepkiyi göstermeleri, kazanılan fikirleri uygulamaları gerekir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Bloom'a göre (1995: 59) genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneğini ve özellikle de okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekteşecek olan öğrenmelerin çoğunu etkileyecektir.

Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır (Çiftçi, 2007: 2).

Anlama ve anlama becerilerini geliştirme, Türkçe öğretiminde üzerinde durulan en önemli alanlardan biridir. Anlama, dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel becerileri gerektirmektedir (Güneş, 2007b: 229).

Okuduğunu anlama becerisi ile bazı derslerdeki öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri araştıran Bloom (1995: 60) çalışmasında, okuduğunu anlama becerisi ile 6-8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin matematik dersindeki başarıları arasında 0.72, 9-12. sınıflarda 0.54, fen bilimleri dersindeki başarıları arasında 6-8. sınıflarda 0.62, 9-12. sınıflarda 0.56, dil ve edebiyat dersinde ise 0.70 oranında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Güneş (2004: 55) araştırmalara göre, ilkokul ğrencilerinin 100 kelimelik bir parçanın 70 kelimesini, lise ğrencilerinin 50 kelimesini ve niversite ğrencilerinin ise 35 kelimesini iki kez okuduklarını belirtmiştir. Bu ğrencilerin kelimeleri tekrar okuma nedeni okuduklarını anlayamamalarıdır.

İyi okuyucular, ilk iş olarak metne çabucak göz gezdirerek materyalin (metnin) türünü belirlemede ve materyali (metni) okuma amacını oluşturmakta sonrasında ise n bilgilerini okuma ortamına aktarmaktadır. Bu durum okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırmaktadır. İyi okuyucu okuma anında, sürekli anlama durumunu kontrol ederek tahminlerini geliştirir. Eğer metnin anlamı hakkında bir sonuca ulaşamazsa anlaşılmayan bölümü tekrar okumak, ğretmen veya arkadaşından yardım istemek gibi yardımcı stratejileri kullanır. Okumayı bitirdikten sonra ise metni uygun bir Şekilde özetler, olayların kritiğini yapar ve değerlendirir (Akyol, 2012: 33-34).

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme ya da belleme değildir. Yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalm, 2004).

Demirel ve Şahinel'e göre (2006) iki ayrı çaba gibi görünen "okuma ve anlama" aslında birbirlerine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlama için okur ve okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okumanın birinci aşaması iyi okumak, ikincisi ise yazıyı kavramaktır.

Başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olan okuma, Türkçe ğretim Programı'nda: "görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç" olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2005: 20).

Okuma, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre

yoğurur. Okuduğunu anlama, işte bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur (Sidekli ve Yangın, 2005).

İçerisinde yaşadığımız çağ fonksiyonel okuryazarların yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hâle getirmek için kullanan bireylerdir (Yılmaz, 2008a).

Okuma, sadece bilgi edinme işi değildir. İnsanı bütünüyle, hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir deneydir. Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin ve insanlığın kurulmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir. Etkili ve hızlı okuma becerisi kazanma okulda ve okul sonrasında başarının ilk koşuludur (Akçamete ve Güneş, 1992).

Akyol'un (2010: 4) aktardığı üzere okuma; anlam kurma sürecidir, akıcı olmalıdır, stratejik olmalıdır, çocuk okumaya güdülenmelidir ve okuma hayat boyu devam etmelidir (Anderson vd., 1985).

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, sesli okuma hataları, akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yangın ve Sidekli (2006) yaptıkları çalışmada, Fernald tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma için öncelikle okuma güçlüğüne sahip on öğrenci belirlenmiş ve bu öğrenciler arasında bir öğrenci çalışmaya uygun görülmüştür. Öğrencinin uygulama öncesinde okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmış ve okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyinde bir okuma metni verilmiş, yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciye belirlenen

süre boyunca Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden faydalanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

M. Yılmaz (2006) araştırmasında, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarını düzeltilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelenmiştir. Araştırma için amaca uygun olduğu belirlenen 4 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Seçilen öğrencilere 3. sınıf ve 2. sınıf metinleri okutulmuş ve “Hata Analizi Envanteri” değerlendirmesine göre okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyeleri belirlenen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat uygulama yapılmıştır. Uygulama boyunca tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki gelişimlerini görmek için 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilere 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen metinler okutturulmuş ve her öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı belirlenmiştir.

Dağ (2010) çalışmasında, okuma güçlüğüne sahip ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören A.B. isimli öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirme amacıyla 3P metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin etkisini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak hikâye edici metinler kullanılmıştır. Bu metinler kullanılarak A.B.’nin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisi ölçülmüştür. Öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi etkinliklerinde yine hikâye edici metinler kullanılmıştır. Öğrencinin okumaları sırasında yaptığı hataların sıklığı betimsel verilerle gösterilmiştir. Uygulama sonrasında ise, okuma düzeyinde endişe basamağında olan öğrencinin öğretimsel düzeye doğru gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

Sidekli (2010) araştırmasında, sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini incelemiştir. Araştırma, Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu 5. sınıftan seçilen sekiz öğrenciyle (3 kız ve 5 erkek) yürütülmüştür. Araştırma

sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 4 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir. Birinci test sonucunda öğrencilerin sesli okuma, oturma, temel okuma, akıcı okuma, genel okuma, okuduğunu anlama durumları ve hataları belirlenmiştir. Bu testte öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 89'un altında, okuduğunu anlama düzeylerinin ise % 70'in altında olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama yönüyle “yetersiz (endişe) düzeyde” oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli düzeylerde “yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri” hazırlanmıştır. Bu etkinlikler araştırma süresince öğrencilerin beceri düzeylerine göre aşamalı olarak uygulanmıştır. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek için ikinci ve üçüncü test uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre öğrencilerin sesli okumadaki oturma, temel okuma, akıcı okuma, genel okuma, okuduğunu anlama durumlarında gelişme olduğu ve bazı hataların giderildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 95'in üstüne çıktığı ve “bağımsız düzeye” yükseldikleri görülmüştür. Anlama düzeyleri ise iki öğrencinin bilgilendirici metinlerde, altı öğrencinin hikâye edici metinlerde % 70'in üstüne çıktığı saptanmıştır. Böylece öğrencilerin okuduğunu anlama yönüyle “öğretilebilir düzeye” yükseldikleri belirlenmiştir. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin sesli okuma, okuduğunu anlama düzeylerine ve hatalarına etkisini belirlemek için dördüncü test uygulanmıştır. Dördüncü test sonuçları ile birinci test sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin birinci testte hatasız okuma düzeyleri “yetersiz (endişe) düzeyde” iken dördüncü testte “bağımsız düzeye” yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin sesli okuma hataları ile bu hataları yapma sıklığının azaldığı görülmüştür. Okuduğunu anlamada ise öğrenciler birinci testte “yetersiz (endişe) düzeyde” iken dördüncü testte “öğretilebilir düzeye” yükseldikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan “yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri”nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Baştuğ ve Akyol (2012) çalışmalarında, ilköğretim birinci kademe (2-5. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

tarama modelinde gerçekleşmiştir. Araştırmaya Konya ili, Kulu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki birinci kademe öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde olan her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, video kamera kayıtları kullanılarak formlarla puanlandırılmıştır. Verilerin analizinde, korelasyon, çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama arasındaki korelasyona bakılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli derecede ilişkili çıkmıştır. Korelasyon sonuçlarına göre prozodi becerisi ile okuma hızı yakından ilişkilidir. Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi, prozodidir. Yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Anlamayı en iyi yordayan akıcı okuma becerisi, prozodidir. Araştırma sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ve prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Duran ve Sezgin (2012) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğüne gidilmesinde yankılayıcı okuma yönteminin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yanlış Analizi Envanteri’ni, okuma metinlerini ve öğrencinin ses kayıtlarını kullanmışlardır. Uygulama ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören bir öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrenci akıcı okumada sorunlar yaşamaktadır. Uygulama üç ay boyunca sürmüş ve öğrencinin sesli okuma becerisindeki gelişim her hafta değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-’dan %98’e, anlama düzeyinin ise %15’ten % 85’e çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak yankılayıcı okuma yönteminin, kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme sağladığı görülmüştür.

Başaran (2013) çalışmasında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 90 dördüncü sınıf öğrencisine öncelikle, bir süreç olarak okumanın ölçülmesi amacıyla hazırlanmış olan boşluk doldurmalı, hatırlamayı ölçen kısa cevaplı, hem

yüzeysel hem de derinlemesine anlam kurma becerilerini gerektiren çoktan seçmeli ve derinlemesine anlam kurma becerisini ölçen açık uçlu soruların bulunduğu dört ayrı test uygulanmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilere 409 kelimelik bir hikâye edici metin sesli olarak okutulmuş; öğrencilerin sesleri kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar analiz edilerek öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayısı, okurken yaptıkları yanlışlar ve prozodileri belirlenmiştir. Elde edilen veriler bilgisayara yüklenmiş, akıcı okuma becerileri ile okuduğu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon; akıcı okuma becerilerinin anlamayı yordama gücünü belirlemek için regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu, prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığı; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasında çok zayıf bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunkol (2013) çalışmasında, ilköğretim 3. sınıfta öğrenim gören okuma güçlüğüne sahip bir ilköğretim öğrencisinin okuma esnasında yaptığı hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine dönük uygulamalar yapmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Yanlış Analiz Envanteri ve video kayıtları kullanılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan stratejiler ise kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma ve eşli okuma stratejileridir. Uygulama öncesinde yapılan seviye belirleme sonuçlarına göre öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyi açısından ise endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyi %94, okuduğunu anlama düzeyi %83 çıkmıştır ve öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012) çalışmalarında, okuduğunu anlama stratejilerinden olan TİÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme-Değerlendirme) stratejisinin öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma, eleştirel kuram yaklaşımı çerçevesinde aksiyon araştırması yöntemi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak günlük ve doğal gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırma ilköğretimde öğrenim gören üç öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada her gün bir çalışma yapılarak toplamda 22 gün sürmüştür. Sonuç olarak, TİÖD okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği görülmüştür.

Kaman ve Şahin (2013) çalışmalarında, İlköğretim 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okuma düzeylerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma stratejisinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma iki 3. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Farklı şubelerde olan bu öğrencilerden biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile tespit edilmiş, deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca tekrarlı okuma stratejisi uygulanmıştır. Her hafta bir okuma metni ile çalışılmış ve uygulama toplam 50 saat sürmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ise normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Uygulama sonucunda elde edilen okuma düzeyi verileri SPSS programında değerlendirilmiş ve tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuma düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Yıldız (2013) çalışmasında, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmada yapısal bir model geliştirilip test edilmiştir. Araştırmaya bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenimlerinde devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonları Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu ile belirlenmiştir. Akıcı okuma düzeylerinin ne durumda olduğunun tespit edilmesi için ise öğrencilere sınıf düzeylerinde bir metin sesli olarak okutulmuştur. Bu okuma sonucunda yapılan hatalar belirlenmiş, öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma düzeyleri hesaplanmıştır. Akıcı okumada bir diğer gösterge olan prozodi becerisi ise Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için gerekli olan veriler hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi testlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ise Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerindeki karne notları ile belirlenmiştir. Araştırma problemine cevap verebilmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS ve AMOS istatistik programları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61’ini açıkladığını göstermiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hoskisson ve Krohm (1974) çalışmalarında destekli okumadan eşli okumaya geçiş sağlamışlardır. İkinci sınıf öğrencilerine birlikte okumayı merkeze alan, önceden kasetlere kaydedilmiş hikâyeler sunmuşlardır. Bu kasetler belli sayıda kitap için hazırlanmıştır. Okumada güçlük çeken öğrencilerin yerlerini kaybetmediklerinden emin olmak için ve daha iyi okuyucuların da etkinliğe bağlı kalmaları için, okuma düzeyleri ve anlatım hızı öğrencilerin bireysel okuma yeteneklerine göre ayarlanmıştır. Buna ek olarak öğrencilere bu hikâyelerden bir tanesini arkadaşlarına okumaları için haftalık fırsatlar sağlanmıştır. Öğrenciler hem kendi seviyelerindeki hem de daha üst seviyedeki öğrencilerle eşleştirilmiştir. Bu süreç boyunca öğrenciler, çalışılmış metinleri okumuşlar ve okuyamadıkları kelimelerde eşlerinden yardım almışlardır. Öğrenci inceleme sonuçlarına göre a) Yavaş okuyucuların metinleri okumada kendilerine güvenleri artmıştır. b) Okuma hızları artmıştır. c) Öğrenciler yeni kelimeleri tanımada daha çok girişimde bulunmuşlar ve daha başarılı olmuşlardır. d) Dinleme becerileri gelişmiştir. e) Kendi okumalarından daha çok haz aldıkları görülmüştür.

Morgan ve Lyon (1979), evde eşli okumanın etkilerini araştırmışlardır. Çocukların 12-13 hafta ebeveynleri ile birlikte yaptıkları okuma boyunca, öğrenciler kelime tanımada ortalama 11.75 aylık, anlamada 11.5 aylık kazanım elde etmişlerdir. Öğrencilerin genel kazanımları 10-13 ay arasındadır. Böylece ebeveyn destekli eşli okuma, birleştirilmiş metinlerde zorluk yaşayan öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmede etkili bir yol olabilir.

Dahl (1979) üç farklı okuma stratejisinin etkisini ölçmek için; hipotez testinin kullanımında alıştırma (bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmek için anlamın aktif kullanımı), tekrarlı okuma ve kelime tanıma stratejilerini kullanarak desteksiz tekrarlı okuma yaklaşımını test etmiştir. Çalışması, rastgele dörderli gruplara ayrılmış, okuma güçlüğü çeken 32, 2.sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Dahl, hipotez testi ve tekrarlı okuma durumlarının ayrıca bu iki stratejinin etkileşiminin okuma oranı ölçümünde ve geleneksel boşluk doldurma testinde önemli oranda gelişim kaydettiğini belirtmiştir. Dahl, bununla birlikte tekrarlı okumanın yapılan okuma hatalarını büyük oranda azalttığını tespit etmiştir.

Carbo (1981) çalışmasında, birlikte okuma yönteminin biraz değiştirilmiş halini kullanmıştır. Bu yöntemde anlamlı cümle gruplarına vurgu yapmıştır. Öğrenciler okudukları kelimeleri parmakla takip etmeleri konusunda yönlendirilmiş ve dinleyenlerin yerlerini kaybetme ihtimallerine karşı her bir sayfada işaret verilmiştir. Çalışma bireysel kayıtlar kullanılarak 8 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile 3 ayın üzerinde sürmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin kelime tanıma becerilerinde 4 ile 15 aylık, ortalama olarak ise 8 aylık kazanım elde ettiklerini belirtmiştir.

Koskinen ve Blum (1984) çalışmalarında, ortalamanın altında okuma yapan 3.sınıf öğrencileri ile metinlerin eşli okuma tekrarlarına izin veren bir yöntem uygulamışlardır. Tekrarlı okuma durumundaki öğrenciler, kendi metinlerini seçtikleri, stratejilerini izledikleri, hem kendilerini hem de eşlerini değerlendirmelerine olanak sağladıklarını öğrendikleri yerde eşli çalışmışlardır. Sonuçlar göstermektedir ki tekrarlı okuma durumundaki öğrenciler, normal sınıftaki öğrencilerden sadece daha iyi performans göstermemişler aynı zamanda daha az anlamsal hata yapmışlardır.

Dowhover (1987) okuma gelişiminin geçiş evresinde olan 2.sınıf öğrencileri üzerinde tekrarlı okumanın etkisinin incelemiştir. Dowhover, hız, doğruluk, anlama ve prozodi ölçeklerinin üzerinde bu stratejilerin etkinliğini ölçmüştür. Bu amaçla akıcılığı geliştirmede tekrarlı okuma ve dinlerken okuma işlemlerine bakmayı seçmiştir. Ek olarak bir dizi metinle birlikte, hem çalışılmış hem de çalışılmamış metinler üzerinde bu ölçümleri incelemiştir. Dowhover'ın ilk amacı sözel üretimleri; akıcı, sürekli ve usta hale gelinceye kadar, anlamlı metinleri öğrencilere tekrar tekrar okutmaktır. Sonuç olarak öğrencilerin okuma hızı ve hatasız okumada, her iki stratejide de önemli oranda gelişim kaydettikleri, iki stratejinin etkisinin ise hemen hemen aynı olduğu gözlemlenmiştir.

Sutton (1991) 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile akran öğretiminin etkisini incelemiştir. Zaman içerisinde öğrencilerin akıcı okumasında ve okumaya harcadıkları zamanda olumlu bir gelişim olduğunu tespit etmiştir. Fakat bir kontrol grubuna sahip değildir. Ramunda (1994) ise çalışmasında akran öğretimini incelemiştir. Ortalamanın üzerinde olan ikinci sınıf öğrencilerini eğitmen olarak seçmiş fakat kontrol grubu ile kıyaslandığında anlama üzerine önemli bir etkisini bulamamıştır.

Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) çalışmalarında akıcılığı geliştirme derslerinde benzer bir yöntem kullanmışlardır. Fakat normalde sınıf seviyelerinde kullanılan hikâyeler yerine, 50 ile 150 kelime arasında değişen metinler kullanmışlardır. Öğretmenler metinleri sesli olarak okumuşlardır. Öğretmenler ve öğrenciler metinleri koro halinde birlikte okumuşlar ve öğrenciler eşleri ile okuma alıştırmaları yapmışlardır. Öğretmenler, metinler kısa olduğu için dersin bütün kısımlarını günlük 15 dakikalık periyotlarda bitirebilmişlerdir. Çalışmaya atfedilebilecek tek kazanım okuma hızıdır. Bu öğrenciler geleneksel okuryazarlık aktiviteleri yapan öğrenciler ile kıyaslanmıştır. Resmi olmayan bir okuma envanteri ile ölçüldüğünde deney grubu ve bütün okuma düzeyindeki kontrol grubu arasındaki farklar istatistiksel olarak önemli çıkmamıştır.

Vitolo'nun (1999) çalışmasının amacı, eşli okumanın 1. sınıf öğrencilerinin okuma başarısında önemli bir etkinin olup olmadığını belirlemektir. Deney grubundaki 15 öğrenci rastgele olarak ikiye bölünmüş gruplar halinde eşleştirilmiştir. Çalışma küçük bir mahalle okulunda 10 haftalık bir süre boyunca devam etmiştir. Kontrol grubundaki diğer 15 öğrenci yine on hafta süren aralıksız sessiz okuma uygulamasına katılmışlardır. Kaliforniya başarı testi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için, uygulama öncesi ve sonrası testi olarak kullanılmıştır. Bulgular her iki programın da okuma başarısında pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öte yandan, her iki uygulamanın da birbiri üzerinde istatistiksel olarak bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Keehn (2003) tarafından yürütülen bir çalışmada akıcı okumanın gelişiminde okuyucu tiyatrolarının etkisi sergilenmiştir. Keehn bu iddiasını, okuyucu tiyatrolarına iki farklı yaklaşımın kıyaslamalı bir çalışması sayesinde desteklemiştir. Birinci çalışma grubu okuyucu tiyatroları uygulamasına ek olarak akıcılığı geliştirmek için küçük dersler ve stratejiler almışlardır. İkinci çalışma grubuna ise sadece okuyucu tiyatroları yöntemi uygulanmıştır. Çalışma göstermiştir ki her iki grupta 9 hafta boyunca süren okuyucu tiyatroları uygulamasında istatistiksel olarak sesli okuma akıcılığında önemli gelişim kaydetmişlerdir.

Schacter ve Jo (2005) çalışmalarında yaz okuma kamplarının ekonomik olarak dezavantajlı sosyal çevrelerdeki öğrencilerin okuma performansları üzerindeki

etkisine dayanan bir araştırmayı değerlendirmiştir. Öğrenciler günde 2 saat okuma etkinliğine katılmışlardır. Günlerinin geri kalanını yaz kampı aktivitelerinde harcamışlardır. Bu uygulama haftada 5 gün boyunca 7 hafta uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarında artış olduğu görölmüştür. Ekonomik olarak dezavantajlı evlerde yaşayan öğrencilerin sürekli olarak okuma becerilerini kaybettiği düşünöldüğünde bu bulgu daha da önem kazanmaktadır. Ne yazık ki bu fayda zamanla azalmaktadır.

Morra ve Tracey (2006) alışmalarında 3. sınıf düzeyinde tek bir konu üzerinde çoklu akıcı okuma uygulamalarının etkinliğini araştırmışlardır. Koro okuma, eko okuma, tekrarlı okuma, sesli kitap modeli ve öğretmen modelini içeren akıcı okuma uygulamaları, 8 haftalık bir süreç boyunca uygulanmıştır. Sonuçlar tek bir akıcı okuma stratejisinden ziyade çoklu okuma stratejilerinin kullanılmasının sesli okumadaki gelişimle olumlu olarak bağdaştırıldığını göstermiştir.

Swain, Leader-Janssen, ve Conley (2013) alışmalarında, akıcı okuma becerilerinde sorunlar yaşayan bir 5. sınıf öğrencisi üzerinde üç akıcılık uygulamasının etkisini incelemiştir. Bu uygulamalar tekrarlı okuma, metni önceden ses kaydından dinleme ve metni önceden öğretmenden dinlemedir. 7 haftalık bir uygulamanın sonunda ilk durumuyla karşılaştırıldığında her bir uygulama sesli okuma akıcılığını geliştirmiştir. Metni önceden öğretmenden dinlemenin kullanıldığında en büyük etkiyle sonuçlandığı görölmüştür.

Hanzal (2013) alışmasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerine altı dakika yönteminin etkisini belirlemiştir. Çalışma Bismarck'ta bulunan Rita Murphy ilkokulunda iki küçük okuma grubu arasında gerçekleşmiştir. İlk grup üç 3.sınıf ve bir 4.sınıf öğrencisini, ikinci grup ise üç dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplamada dört veri kaynağının bütününe kullanmıştır. Bu veri kaynaklarını AIMSweb ölçümü ve ilerleme gözlemi, Altı Dakika Yöntemi ilerleme gözlemi, öğretmen gözlemi ve son olarak bir öğrenci anketi ile analiz etmiştir. Çalışma 4 hafta sürmüş ve bu sürede öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde bir artış gözlenmiştir. Öğrenciler bu yöntemi kişisel ilerlemeleri için motive edici ve faydalı bulmuşlardır.

Martin, Elfreth ve Feng (2014) çalışmalarında, bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerini bulmak için iki uygulama programını incelemiştir: Doğal okuma (bilgisayar destekli) ve Altı Dakika Yöntemi (öğretmen rehberli). İki farklı üçüncü sınıftan seçilen öğrencilere iki uygulama programlarından birisi rastgele uygulanmıştır. Doğal okuma programında 5, Altı Dakika Yönteminde ise 4 öğrenci vardır. Son hesaplamalardan elde edilen sonuçlar 4 haftalık bir uygulamanın ardından her iki programın da akıcılığı artırdığını göstermiştir. Fakat doğal okuma programı dakika başına doğru okunan kelime sayısında önemli ölçüde daha yüksek bir oran göstermiştir. Sonuçlar tekrarlı okuma programlarının okuma akıcılığının artmasına yardım ettiğini göstermektedir. Eğitimcilerin tekrarlı okuma programlarının önemini ve okuma akıcılığını artırabileceği konusundaki olumlu etkisini görmeleri gerekmektedir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yapılan araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak da tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Model olarak ise eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere eylem araştırması, eğitimcilerin öğretim araştırmaları, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesine devamlı olarak olanak sağlayan bir süreçle ilgili profesyonel gelişim modelidir (Miles ve Huberman, 1994; Rawlinson ve Little, 2004).

Eylem araştırması, pek çok alandaki sorunlara çözüm bulmaya yönelik bir araştırma çeşidi olup planlama, gözlemlenme, harekete geçme ve yansıtma etkinliklerini kapsayan döngüsel bir süreçtir” (Carr ve Kemmis, 1986: 162). Mills (2003; Akt: Kuzu, 2005: 30) eylem araştırmasını, “bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ve nasıl öğretim yapacakları konusunda bilgi edinmek amacıyla yaptıkları sistematik bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır.

Eylem araştırmasının uygulanması şu adımları içermektedir:

1. Araştırmayı tanımlama,
2. Eğitimsel durumu açıklama,
3. Değerlendirme için veri toplama ve analiz etme,
4. Verileri gözden geçirerek çelişkileri arama,
5. Değişimin bazı yönlerini tanıtan bir uyumsuzlukla ilgilenme,
6. Değişimi izleme,
7. Değişimle ilgili değerlendirme yapmak için verileri analiz etme,
8. Değişimi yeniden gözden geçirme ve sonraki aşamada ne yapılacağına karar verme (Bassegy, 1998; Robson, 2002; Akt: Costello, 2007: 8-9).

Araştırmada eylem araştırması türlerinden Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi eylem araştırması kullanılmıştır. Bu yaklaşımda amaç, daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar araştırmacıya aktarılır. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı bu öneriler çerçevesinde uygulamaya devam eder. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmalarında bu sürecin betimlenmesi araştırmacının temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 335).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada, çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “benzeşik (homojen) örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Benzeşik örnekleme yöntemindeki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt-grubu tanımlamaktır. Örneğin, okul-aile işbirliği konusunu çalışmak isteyen bir nitel araştırmacı, okulla işbirliği konusunda en az katılımı gösteren düşük sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi olan anneleri hedefleyebilir. Bu grup oldukça benzeşik özellikler gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 137). Bu çalışmada da sesli okuma hataları ve anlama düzeyleri bakımından birbirine yakın öğrenciler alındığı için benzeşik (homojen) bir grup yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Konya il merkezi Selçuklu ilçesinde bulunan Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulunda öğrenim gören ve dördüncü sınıfa devam eden 6 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi olması,
2. Sesli okuma hataları yapıyor olması,
3. Okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaması
4. Zihinsel ve fiziksel gelişimlerinde sorunlar olmaması gibi ölçütler aranmıştır.

Bu ölçütler doğrultusunda, Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu dördüncü sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak 14 adet öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrencilere araştırmacı tarafından belirlenen ve dördüncü sınıf milli eğitim bakanlığına ait kitaplardan seçilen bir metin sesli olarak okutulmuş ve öğrencilerin sesli okumaları ses kaydedici ile kayıt altına alınmıştır. Okuma sonrasında öğrencilere metinle ilgili anlama soruları verilmiştir. Elde edilen veriler 3 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve bu değerlendirme sonucunda 6 öğrenci çalışma için uygun görülmüştür. Daha sonra ise okul idaresi, öğretmenler ve öğrenci velileri ile görüşülmüş ve gerekli izinler

alınarak 6 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma süresince öğrencilere takma isimler verilmiş, veriler bu takma isimlere göre kaydedilmiştir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmaya temel teşkil edecek verilerin oluşturulması için öğrencilerin sesli okumaları ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi için yöntem öncesi ve Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrası verilerine yer verilmiştir. Araştırmanın temel verileri bu ses kayıtlarının çözümlenmesi sonucunda elde edilmiştir.

Araştırma için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okullarımızda okutulan Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler kullanılmıştır. Seçilen metinlerin öğrencilerin daha önce karşılaşmamış olduğu metinler olmasına ve seviyelerine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için uygulama öncesi değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilere ilk önce 4. sınıf Türkçe ders kitabından “Uçurtma Yarışı” adlı okuma metni (172 kelime ve 489 heceden oluşan) sesli olarak okutturulmuş ve öğrencilerin sesli okumaları kaydedilmiştir. Sesli okumanın hemen ardından metne dair anlama soruları verilmiş ve öğrencilerin cevaplamaları istenmiştir. Ses kayıtlarının ve anlama sorularının analizinin ardından, öğrencilerinin hepsinin 4. sınıf seviyesinde verilen okuma parçasını okuma ve anlamada zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Eşek Arısının Başına Gelenler” adlı okuma metni (200 kelime ve 502 heceden oluşan) sesli olarak okutturulmuş ve okumaları kayıt altına alınmıştır. Sesli okumanın hemen arkasından metne dair anlama soruları verilmiş ve öğrencilerin cevaplamaları istenmiştir. Ses kayıtları ve anlama sorularının analizinin ardından öğrencilerin 3. Sınıf seviyesinde de okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Sonra, bir alt sınıf olan 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen “Suya Düşen Su” adlı okuma metni (196 kelime ve 528 heceden oluşan) sesli olarak okutturulmuş ve hemen ardından öğrencilerden metne dair anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Yapılan analizin ardından öğrencilerin 2. sınıf seviyesine ait

metinde de sesli okuma ve okuduğunu anlama sorunları yaşadıkları görülmüştür. Bunun üzerine öğrencilere 1. sınıf “Bizim Aile” adlı metin (130 kelime ve 322 heceden oluşan) sesli olarak okutulmuş ve metne dair anlama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin 1. sınıf seviyesine ait metinde de sesli okumada ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yapılacak olan çalışmalara 1. sınıf seviyesinden başlanmıştır.

Çalışma İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen toplam 10 metin ile yapılmıştır.

Seçilen 1. sınıf metinleri; “Denizati” (137 kelime ve 347 heceden oluşan) ve “Temizliğin Önemi” (117 kelime ve 355 heceden oluşan), 2. sınıf metinleri “Bebek Takımı” (188 kelime ve 470 heceden oluşan) ve “Uzay Gemimiz Dünya” (159 kelime ve 393 heceden oluşan), 3. sınıf metinleri “Bayrağa Saygı” (176 kelime ve 484 heceden oluşan) ve “Uçan İlk İnsan” (238 kelime ve 711 heceden oluşan), 4. sınıf metinleri “Bir Efsanedir Amasya” (240 kelime ve 646 heceden oluşan), “Steteskobun İcadı” (232 kelime ve 632 heceden oluşan), “Kış Hazırlıkları” (195 kelime ve 471 heceden oluşan) ve “Tarladan Fabrikaya Pamuk” (261 kelime ve 634 heceden oluşan) isimli metinlerdir. Seçilen bu metinler eşit dağılımlı bir şekilde hikâye edici ve bilgi verici metinlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma seviyesi Akyol’un (2012) Yanlış Analizi Envanterine göre belirlenmiştir.

Okuma seviyeleri tespit edilen öğrencilere günde 2, haftada 6 saat olmak üzere toplam 72 saat “Altı Dakika Yöntemi” kullanılarak çalışma yapılmıştır. Çalışma 40 dakikalık dersler halinde günlük 2 ders saati olacak şekilde yapılmıştır. Uygulama 3 ay devam etmiş ve 72 saat sonucunda tamamlanmıştır. Çalışma okula yakın özel bir etüt merkezinde yapılmıştır. Öğrenciler ders saati dışında bu etüt merkezine gelmişler ve on kişilik sınıfları bulunan, eğitim-öğretime oldukça uygun bu etüt merkezini sevmişlerdir. Öğrencilerin çalışma süresince motivasyonlarını artırmak için onlara çeşitli hediyeler alınmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilen analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiği gibi "Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebilir ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz" (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Verilerin analizinde öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenebilmesi için uygulama öncesi, ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi uygulama sonrası verilerine yer verilmiştir. Okuma düzeylerinin belirlenebilmesi için öğrencilerin ses kayıtları incelenmiş ve Akyol'un (2012), Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988: 412; Akt: Akyol, 2012: 101) ve May (1986)'den yararlanarak uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri"ne göre puanlama yapılmıştır.

Öğrencilerin yapmış oldukları sesli okuma hatalarının sıklık düzeyini belirlemek için istatistik işlemlerden frekans kullanılmıştır.

Öğrencilerin her birine, seçilmiş olan okuma metinleri bir kere sesli olarak okutturulmuş, yanlış analizi envanterindeki tablolar ile öğrencilerin okuma düzeyleri tespit edilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerden metinle ilgili 6 tane okuduğunu anlama sorusunu cevaplandırması istenmiştir. Bu sorular açık uçlu olup Bloom'un Krathwohl tarafından yenilenmiş taksonomisine uygun olarak, alan uzmanlarının görüşleri de alınarak oluşturulmuşlardır (Akt: Arı, 2013). Öğrencilerin sorulardan alacakları puan dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenciler İçin Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Puan Değerleri

Soru Düzeyi	Sorunun Puan değeri
“Hatırla” basamağı soruları	1 puan
“Anla” basamağı soruları	2 puan
“Uygula” basamağı soruları	3 puan
“Analiz et” basamağı soruları	4 puan
“Değerlendir” basamağı soruları	5 puan
“Yarat” basamağı soruları	6 puan

Sorular aşamalı olarak zorlaştığı için puan değerlerinin, “Hatırla” basamağının: 1 puan, “Anla” basamağının: 2 puan, “Uygula” basamağının: 3 puan, “Analiz et” basamağının: 4 puan, “Değerlendir” basamağının: 5 puan, “Yarat” basamağının ise 6 puan olmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin aldıkları puanlar Akyol’un (2012) Yanlış Analiz Envanterindeki okuma düzeyleri hesap tablosuna göre değerlendirilmiş ve her bir öğrencinin anlama düzeyi belirlenmiştir.

Öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlamadaki gelişimleri tablolar ile gösterilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Altı Dakika Yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisine dair bulgular ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Altı Dakika Yöntemi uygulanmaya başlamadan önce ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri nasıldır?” sorusuna ilişkin olarak uygulama öncesinde elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla sırasıyla araştırmacı tarafından seçilen ve uzmanlar tarafından kabul edilen, 4. sınıf (Uçurtma Yarışı), 3. sınıf (Eşek Arısının Başına Gelenler), 2. sınıf (Suya Düşen Su) ve son olarak 1. sınıf (Bizim Aile) metinlerine dair bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Uygulama öncesi 4. Sınıf “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin 4. sınıf metinlerinde hangi düzeyde olduklarını belirlemek açısından ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 172 kelime ve 489 heceden oluşan “Uçurtma Yarışı” metnine ait bulgular yer almaktadır.

4.1.1.1. Öğrencilerin Uygulama Öncesi 4. Sınıf “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

“Uçurtma Yarışı” metnine dair öğrencilerin sesli okuma yaparken yapmış oldukları, sesli okuma hataları tablo ile gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A	Öğrenci B	Öğrenci C	Öğrenci D	Öğrenci E	Öğrenci F
Tekrar etme	12	6	15	21	9	26
Tasarlama	5	4	13	-	12	9
Sekte	9	9	3	1	1	2
Hece düşürme	2	1	6	3	7	7
Hece ekleme	3	1	1	2	10	5
Sesleri karıştırma	2	2	2	2	7	1
Ses ekleme	4	4	4	-	2	6
Nefes kontrolü y.	2	1	2	-	-	2
Atlama	1	-	-	-	5	2
Yerel ağız	1	1	-	-	2	-
İmla Kuralları	4	1	2	1	2	2
Heceyi çevirme	-	1	-	-	-	-
Heceyi y. ayırma	4	2	3	-	1	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-
Uzatma	-	1	9	2	-	2
Sesi çıkaramama	-	-	-	-	-	1
Satır atlama	-	4	2	-	-	-
Ses düşürme	-	3	2	2	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	49	41	64	34	58	65

Tablo 2’ye bakıldığında öğrencilerin “Uçurtma Yarışı” isimli metni okumaları sonucunda öğrenci A, toplamda 49 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci A’nın en fazla sesli okuma hatası 12 kere ile tekrar etme hatasıdır. Bu hatayı, 9 sekte ve 5 tasarlama hatası izlemektedir. Bununla birlikte öğrencinin ses ekleme, imla kurallarına uymama ve heceyi yanlış ayırma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci B ise 41 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 9 kere yaptığı sekte hatasıdır. Öğrencinin bu hata ile birlikte tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, yerel ağız, imla kurallarına uymama, heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma, uzatma, eğilerek okuma ve elle, kalemle takip hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci C, 64 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci tekrar etme hatasını 15 kez yapmıştır. Tasarlama hatasını ise 13 kere yapmıştır. Sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma, uzatma, eğilerek okuma, elle, kalemle takip hatalarını da yapmıştır.

Öğrenci D, 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 21 kere ile tekrar etme hatasıdır. D'nin hece düşürme hatasını 3 kere, hece ekleme, sesleri karıştırma, uzatma ve ses düşürme hatalarını 2'şer kez, sekte ve imla kurallarına uymama hatasını 1'er kez yaptığı görülmüştür.

Öğrenci E toplam 58 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 12 kere yaptığı tasarlama hatasıdır. Yine tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, yerel ağız, imla kurallarına uymama ve heceyi yanlış ayırma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci F toplam 65 sesli okuma hatası yapmıştır. 26 kere tekrar etme hatası yapan F, tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, imla kurallarına uymama, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da sıklıkla yapmıştır.

Bulgulara bakıldığı zaman öğrencilerin özellikle tekrar etme ve tasarlama hatalarını sıklıkla yaptıkları görülmektedir.

4.1.1.2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi 4. Sınıf “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları

“Uçurtma Yarışı” metni öğrencilere sesli olarak okutulmuş, akıcı okuma durumlarına dair bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: “Uçurtma Yarışı” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular				
Öğrenciler	Okuma Süresi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Öğrenci A	2 dk 57 sn	62	53	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	3 dk 28 sn	50	42	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	3 dk 14 sn	53	53	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	3 dk 0 sn	57	34	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	1 dk 46 sn	97	58	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	3 dk 04 sn	56	65	%90- (Endişe Düzeyi)

Tablo 3 incelendiğinde Öğrenci A'nın 172 kelime ve 489 heceden “Uçurtma Yarışı” isimli metni 2 dk 57 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 53 sesli okuma hatası yapmıştır. Akyol'un (2012: 103) çalışmasında belirttiği, okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B'nin 172 kelimelik “Uçurtma Yarışı” isimli metni 3 dk 28 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 42 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin sesli okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin 172 kelimelik “Uçurtma Yarışı” isimli metni 3 dk 14 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 53 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci D'nin 172 kelimelik “Uçurtma Yarışı” isimli metni 3 dk 00 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma becerisi bakımından endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin 172 kelimelik “Uçurtma Yarışı” isimli metni 1 dk 46 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 58 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma açısından endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci F'nin 172 kelimelik "Uçurtma Yarışı" isimli metni 3 dk 04 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 65 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.1.3. Uygulama Öncesi 4. Sınıf "Uçurtma Yarışı" Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrencilerin uygulama öncesinde "Uçurtma Yarışı" metnine dair okuduğunu anlamalarına ait bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4: "Uçurtma Yarışı" Metni Okuduğunu Anlama Bulguları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular			
Öğrenciler	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	10	47	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	8	38	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	10	47	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	8	38	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	8	38	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	5	23	%50-(Endişe Düzeyi)

Tablo 4 incelendiğinde Öğrenci A'nın 21 tam puan üzerinden 10 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 47 oranında başarılıdır. Öğrencinin Akyol'un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B, 21 tam puan üzerinden 8 puan almıştır. B okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci C, 21 tam puan üzerinden 10 puan almıştır. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 47 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci D, 21 tam puan üzerinden 8 puan almıştır. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci E'nin 21 tam puan üzerinden aldığı puan 8'dir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama başarısının endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci F, 21 tam puan üzerinden 5 puan almıştır. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 23 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.2. Uygulama Öncesi 3. Sınıf “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin 3. sınıf metinlerinde hangi düzeyde olduklarını belirlemek açısından ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 200 kelime ve 502 heceden oluşan “Eşek Arısının Başına Gelenler” metnine ait bulgular yer almaktadır.

4.1.2.1. Uygulama Öncesi 3. Sınıf “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

“Eşek Arısının Başına Gelenler” metnine dair öğrencilerin sesli okuma yaparken yapmış oldukları, sesli okuma hataları tablo ile gösterilmiştir.

Tablo 5: “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metni Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A	Öğrenci B	Öğrenci C	Öğrenci D	Öğrenci E	Öğrenci F
Tekrar etme	2	10	14	14	7	22
Tasarlama	2	2	8	4	7	12
Sekte	5	4	2	2	3	3
Hece düşürme	2	1	2	-	2	1
Hece ekleme	4	-	1	5	2	5
Sesleri karıştırma	2	4	4	-	5	1

Ses ekleme	5	1	6	3	7	6
Nefes kontrolü y.	1	-	3	-	-	3
Atlama	1	2	2	-	3	4
Yerel ağız	-	-	3	1	-	-
İmla Kuralları	2	2	3	2	1	1
Heceyi çevirme	-	-	-	-	-	-
Heceyi y. ayırma	4	1	4	1	1	2
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-
Uzatma	2	-	8	1	-	3
Sesi çıkaramama	2	-	-	-	-	-
Satır atlama	-	1	-	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	34	28	60	33	38	63

Tablo 5 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 34 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. A, 5'er kez sekte ve ses ekleme hatasını yine tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da yapmıştır.

Öğrenci B toplam 28 sesli okuma hatası yapmıştır. En fazla 10 kere tekrar etme hatasını. 4'er kez sekte ve sesleri karıştırma hatasını, 2'şer kez tasarlama, atlama ve imla kurallarına uymama hatasını, 1'er kez de hece düşürme, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve satır atlama hatalarını yapmıştır.

Öğrenci C toplam 60 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 14 kere ile tekrar etme hatasıdır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, yerel ağız, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci D'nin toplam 33 sesli okuma hatasının olduğu görülmektedir. D, 14 kere tekrar etme hatası, 5 kere hece ekleme hatasını, 4 kere tasarlama hatasını yapmıştır. Öğrencinin ses ekleme, sekte, imla kurallarına uymama, yerel ağız, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin toplam 38 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanları 7'şer kez ile tekrar etme, tasarlama ve ses ekleme hatalarıdır. Sesleri karıştırma hatasını 5 kez, sekte ve atlama hatalarını 3'er kez, hece düşürme ve hece ekleme hatalarını 2'şer kez, imla kurallarına uymama ve heceyi yanlış ayırma hatalarını da 1'er kez yapmıştır.

Öğrenci F, toplam 63 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 22 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı görülmüştür.

Bulgulara bakıldığı zaman öğrencilerin tekrar etme, tasarlama ve ses ekleme hatalarını sıklıkla yaptıkları görülmektedir.

4.1.2.2. Uygulama Öncesi 3. Sınıf “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları

“Eşek Arısının Başına Gelenler” metni öğrencilere sesli olarak okutulmuş, akıcı okuma durumlarına dair bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular				
Öğrenciler	Okuma Süresi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Öğrenci A	2 dk 35 sn	77	34	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	3 dk 15 sn	62	28	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	3 dk 22 sn	59	60	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	3 dk 23 sn	59	33	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	1 dk 58 sn	101	38	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	3 dk 14 sn	62	63	%90- (Endişe Düzeyi)

Tablo 6 incelendiğinde Öğrenci A'nın 200 kelime ve 502 heceden “Eşek Arısının Başına Gelenler” isimli metni 2 dk 35 sn. de okuduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci toplam olarak 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B'nin metni 3 dk 15 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 28 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma becerisi bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin metni 3 dk 22 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 60 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okumada endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci D'nin metni 3 dk 23 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma becerisinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin metni 1 dk 58 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 38 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma açısından endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci F'nin metni 3 dk 14 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 63 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okumadaki beceri durumunun endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.2.3. Uygulama Öncesi 3. Sınıf “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

“Eşek Arısının Başına Gelenler” metni ile ilgili sorulan sorulara, öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda aldıkları bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7: “Eşek Arısının Başına Gelenler” Metni Okuduğunu Anlama Bulguları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular			
Öğrenciler	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	7	33	% 50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	6	28	% 50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	9	42	% 50-(Endişe Düzeyi)

Öğrenci D	12	57	%57 (Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	12	57	%57 (Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	6	28	%50-(Endişe Düzeyi)

Tablo 7'ye göre öğrenci A'nın 21 tam puan üzerinden 7 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 33 oranında başarılıdır. Öğrencinin Akyol'un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B'nin 21 tam puan üzerinden 6 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 28 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci C'nin 21 tam puan üzerinden 9 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 42 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama başarısının endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci D, 21 tam puan üzerinden 12 puan almıştır. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 57 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin 21 tam puan üzerinden 12 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 57 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama bakımından endişe düzeyine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Öğrenci F, 21 tam puan üzerinden 6 puan almıştır. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 28 oranında başarılıdır. Öğrenci okuduğunu anlamada endişe düzeyindedir.

4.1.3. Uygulama Öncesi 2. Sınıf “Suya Düşen Su” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin 2. sınıf metinlerinde hangi düzeyde olduklarını belirlemek açısından ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 196 kelime ve 528 heceden oluşan “Suya Düşen Su” metnine ait bulgular yer almaktadır.

4.1.3.1. Uygulama Öncesi 2. Sınıf “Suya Düşen Su” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

“Suya Düşen Su” metnine ait öğrencilerin sesli okumaları sonrasında yaptıkları sesli okuma hataları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: “Suya Düşen Su” Metni Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A	Öğrenci B	Öğrenci C	Öğrenci D	Öğrenci E	Öğrenci F
Tekrar etme	4	16	18	16	4	19
Tasarlama	8	4	6	3	10	14
Sekte	6	2	4	3	1	1
Hece düşürme	10	2	7	4	7	-
Hece ekleme	-	1	3	-	4	2
Sesleri karıştırma	2	2	2	1	3	-
Ses ekleme	-	2	2	1	1	1
Nefes kontrolü y.	-	-	-	-	-	1
Atlama	1	3	-	2	5	2
Yerel ağız	1	-	2	1	-	-
İmla Kuralları	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	1	-	-	-
Heceyi y. ayırma	4	1	2	-	-	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-
Uzatma	-	-	10	4	1	2
Sesi çıkaramama	-	1	1	-	-	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	1
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	36	34	58	35	36	43

Tablo 8 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 36 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 10 kere tekrarladığı hece düşürme hatasıdır. Öğrencinin tasarlama hatasını 8 kere, sekte hatasını 6 kere, tekrar etme ve heceyi yanlış ayırma hatalarını 2'şer kere, sesleri karıştırma hatasını 2 kere, atlama ve yerel ağız hatalarını 1'er kez yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci B ise toplam 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 16 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Öğrenci B'nin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, heceyi yanlış ayırma ve sesi çıkaramama hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin toplam 58 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin en çok yaptığı hata 18 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, yerel ağız, heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını sıklıkla yaptığı görülmüştür.

Öğrenci D, toplam 35 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 16 kere ile tekrar etme hatasıdır. Öğrencinin tasarlama, sekte, hece düşürme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, yerel ağız ve uzatma hatalarını da yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin toplam 36 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 10 kere tekrarladığı tasarlama hatasıdır. E, tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama ve uzatma gibi hataları da yapmıştır.

Öğrenci F, metni okuması sonucunda 43 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci tekrar etme hatasını 19 kez tekrarlamıştır. Yine tasarlama, sekte, hece ekleme, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, uzatma ve satır atlama hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir.

4.1.3.2. Uygulama Öncesi 4. Sınıf “Suya Düşen Su” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları

“Suya Düşen Su” metni öğrencilere sesli olarak okutulmuş, akıcı okuma durumlarına dair bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9: “Suya Düşen Su” Metni Akıcı Okuma Durumları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular				
Öğrenciler	Okuma Süresi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Öğrenci A	2 dk 31 sn	78	36	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	3 dk 44 sn	78	34	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	2 dk 56 sn	67	58	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	3 dk 09 sn	62	35	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	2 dk 09 sn	91	36	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	3 dk 10 sn	62	43	%90- (Endişe Düzeyi)

Tablo 9 incelendiğinde Öğrenci A'nın 196 kelime ve 528 heceden oluşan “Suya Düşen Su” isimli metni 2 dk 31 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 36 sesli okuma hatası yapmıştır. Akyol'un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B'nin metni 3 dk 44 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma başarısı bakımından endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci C'nin metni 2 dk 56 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okumada endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci D'nin metni 3 dk 09 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 35 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci E'nin metni 2 dk 09 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 36 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma becerisi bakımından endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci F'nin metni 3 dk 10 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 43 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okumada endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.3.3. Uygulama Öncesi 2. Sınıf “Suya Düşen Su” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

“Suya Düşen Su” metni ile ilgili sorulan sorulara, öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda aldıkları sonuçlara ait bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10: “Suya Düşen Su” Metni Okuduğunu Anlama Bulguları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular			
Öğrenciler	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	12	57	%57(Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	8	38	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	11	52	%52 (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	9	42	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	9	42	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	7	33	%50-(Endişe Düzeyi)

Tablo 10’a göre öğrenci A’nın 21 tam puan üzerinden 12 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 57 oranında başarılıdır. Öğrencinin Akyol’un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B’nin 21 tam puan üzerinden 8 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğunu tespit edilmiştir.

Öğrenci C’nin 21 tam puan üzerinden 11 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 52 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama seviyesinin endişe düzeyine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Öğrenci D, 21 tam puan üzerinden 9 puan almıştır. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 42 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama başarısı bakımından endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin 21 tam puan üzerinden 9 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 42 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci F, 21 tam puan üzerinden 7 puan almıştır. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 33 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama başarısının endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.4. Uygulama Öncesi 1. Sınıf “Bizim Aile” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin 1. sınıf metinlerinde hangi düzeyde olduklarını belirlemek açısından ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 130 kelime ve 322 heceden oluşan “Bizim Aile” metnine ait bulgular yer almaktadır.

4.1.4.1. Uygulama Öncesi 1. Sınıf “Bizim Aile” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

“Bizim Aile” metnine ait öğrencilerin sesli okumaları sonrasında yaptıkları sesli okuma hataları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11: “Bizim Aile” Metni Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A	Öğrenci B	Öğrenci C	Öğrenci D	Öğrenci E	Öğrenci F
Tekrar etme	2	10	8	12	3	7
Tasarlama	2	2	3	6	3	5
Sekte	4	1	3	3	1	3
Hece düşürme	-	-	1	-	3	1
Hece ekleme	-	1	3	-	2	6
Sesleri karıştırma	-	-	-	2	1	3
Ses ekleme	-	2	3	-	1	1
Nefes kontrolü y.	-	-	2	-	-	-
Atlama	1	1	1	2	4	-
Yerel ağız	-	-	-	-	3	1
İmla Kuralları	-	1	2	-	2	2
Heceyi çevirme	-	-	-	-	-	-
Heceyi y. ayırma	5	1	2	-	-	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-

Uzatma	-	-	5	4	-	3
Sesi çıkaramama	2	-	-	1	-	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	16	19	33	30	23	32

Tablo 11 incelendiğinde, öğrenci A'nın toplam 16 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 5 kere yaptığı heceyi yanlış ayırma hatasıdır. Yine sekte hatasını 4 kere, tekrar etme, tasarlama hatalarını 2'şer kere, atlama hatasını da 1 kez yaptığı görülmüştür.

Öğrenci B, toplam 19 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 10 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Yine tasarlama, sekte, hece ekleme, ses ekleme, atlama, imla kurallarına uymama ve heceyi yanlış ayırma hatalarını da yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin toplam 33 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 8 kere tekrar etme hatasıdır. Öğrencinin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci D, toplam 30 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 12 kere ile tekrar etme hatasıdır. D'nin tasarlama, sekte, sesleri karıştırma, atlama, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını yaptığı görülmektedir.

Öğrenci E'nin toplam 23 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 4 kere tekrarladığı atlama hatasıdır. Yine sekte, tasarlama, hece düşürme ve yerel ağız hatalarını 3'er kez, hece ekleme ve imla kurallarına uymama hatasını 2'şer kez ve sekte, sesleri karıştırma, ses ekleme hatalarını 1'er kez yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci F ise toplam 32 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 7 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, yerel ağız, imla kurallarına uymama ve uzatma hatalarını da yapmıştır.

4.1.4.2. Uygulama Öncesi 1. Sınıf “Bizim Aile” Metnine Ait Akıcı Okuma Durumları

“Bizim Aile” metni öğrencilere sesli olarak okutulmuş, akıcı okuma durumlarına dair bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12: “Bizim Aile” Metni Akıcı Okuma Durumları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular				
Öğrenciler	Okuma Süresi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi
Öğrenci A	1 dk 40 sn	78	16	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	1 dk 59 sn	66	19	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	1 dk 53 sn	69	33	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	2 dk 26 sn	53	30	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	1 dk 12 sn	108	23	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	2 dk 02 sn	64	32	%90- (Endişe Düzeyi)

Tablo 12 incelendiğinde Öğrenci A’nın 130 kelime ve 322 heceden oluşan “Bizim Aile” isimli metni 1 dk 40 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci bu metni okurken 16 sesli okuma hatası yapmıştır. Akyol’un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosu sonuçlarına göre, öğrenci A’nın endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B’nin metni 1 dk 59 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 19 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okumada endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci C, metni 1 dk 53 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam olarak 33 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma becerisinde endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci D, metni 2 dk 26 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 30 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okuma başarısının endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci E'nin metni 1 dk 12 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 23 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okumasının ise endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci F, metni 2 dk 02 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 32 sesli okuma hatası yapmıştır. Sesli okumada endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.4.3. Uygulama Öncesi 1. Sınıf “Bizim Aile” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

“Bizim Aile” metni ile ilgili sorulan sorulara, öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucunda aldıkları bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13: “Bizim Aile” Metni Okuduğunu Anlama Bulguları

Uygulama Öncesine Ait Bulgular			
Öğrenciler	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	9	42	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci B	7	33	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci C	9	42	%52 (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	8	38	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci E	6	28	%50-(Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	4	19	%50-(Endişe Düzeyi)

Tablo 13'e göre öğrenci A'nın 21 tam puan üzerinden 9 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 42 oranında başarılıdır. Öğrencinin Akyol'un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B, 21 tam puan üzerinden 7 puan almıştır. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 33 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama açısından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin 21 tam puan üzerinden 9 puan aldığı görülmektedir. C, okuduğunu anlama sorularında yüzde 42 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci D, 21 tam puan üzerinden 8 puan almıştır. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrenci D'nin okuduğunu anlama becerisi bakımından endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci E'nin 21 tam puan üzerinden 6 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 28 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci F, 21 tam puan üzerinden 4 puan almıştır. F, okuduğunu anlama sorularında yüzde 19 oranında başarılıdır. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Altı Dakika Yöntemi, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma hatalarının giderilmesini nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin olarak uygulama sürecinde elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Öğrencilerin sesli okuma hatalarının giderilmesinde Altı Dakika Yönteminin etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından seçilen ve uzmanlar tarafından kabul edilen, 1. sınıf (Denizati, Temizliğin Önemi) metinlerinden başlanarak, 2. sınıf (Bebek Takımı, Uzay Gemimiz Dünya), 3. sınıf (Bayrağa Saygı, Uçan İlk İnsan) ve 4. sınıf (Bir Efsanedir Amasya, Kış Hazırlıkları, Steteskopun İcadı, Tarladan Fabrikaya Pamuk) metinlerine ait bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Denizati” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 137 kelime ve 347 heceden oluşan “Denizati” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan önceki ilk okumalarında yaptıkları sesli okuma hataları ve Altı

Dakika Yöntemi uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin “Denizati” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
	Tekrar etme	4	2	6	-	10	1	18	2	6	1	14
Tasarlama	4	-	5	2	2	-	4	4	9	4	8	1
Sekte	2	1	2	-	2	-	1	1	1	-	4	-
Hece düşürme	-	-	1	1	1	-	2	-	3	-	-	1
Hece ekleme	1	1	1	2	2	-	-	-	1	2	3	-
Sesleri karıştırma	2	-	-	-	3	1	-	-	1	-	-	-
Ses ekleme	2	-	-	-	3	-	1	-	1	-	4	-
Nefes kontrolü y.	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atlama	1	-	-	1	-	-	2	1	-	-	1	-
Yerel ağız	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
İmla Kuralları	-	-	2	-	2	-	-	-	2	-	-	-
Heceyi çevirme	1	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-
Heceyi y. ayırma	2	-	2	-	2	-	2	-	-	-	1	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	5	-	1	-	7	5	3	1	-	-	2	2
Sesi çıkaramama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4-25	-
Ses düşürme	-	1	-	-	2	-	-	-	2	1	4	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	25	6	20	6	40	7	34	9	26	9	66	5

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 14 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 25 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 5 kere tekrarladığı uzatma hatasıdır. Öğrenci tekrar etme, tasarlama, sekte, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, heceyi çevirme ve heceyi yanlış ayırma hatalarını da yapmıştır. Uygulanan Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise öğrenci A'nın toplam 6 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan tekrar etme hatasını 2 kere, sekte hatasını

1 kere, hece ekleme hatasını 1 kere, nefes kontrolü hatasını 1 kere ve ses düşürme hatasını 1 kere yaptığı gözlenmiştir.

Öğrenci B, toplam 20 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 6 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Öğrencinin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Öğrenci B, Altı Dakika Yöntemi uygulandıktan sonra ise toplam 6 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hataların 2'şer kez yaptığı tasarlama ve hece ekleme, 1'er kez yaptığı hece düşürme ve atlama hataları olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin toplam 40 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 10 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, yerel ağız, imla kurallarına uymama, heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve ses düşürme hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Öğrenci C'nin toplam 7 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Uygulama sonrasında ise öğrenci, 5 kere uzatma hatasını ve 1'er kez de tekrar etme ve sesleri karıştırma hatalarını yapmıştır.

Öğrenci D, toplam 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 18 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. D'nin, tasarlama, sekte, hece düşürme, ses ekleme, atlama, heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Uygulanan yöntem sonrasında ise D, toplam 9 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin 4 kez tasarlama, 2 kez tekrar etme ve 1'er kez de sekte, atlama ve uzatma hatalarını yaptığı görülmüştür.

Öğrenci E'nin toplam 26 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 9 kere tekrarladığı tasarlama hatasıdır. Öğrencinin tekrar etme hatasını 6 kez, hece düşürme hatasını 3 kez, imla kurallarına uymama ve ses düşürme hatasını 2'şer kez ve sekte, hece ekleme, sesleri karıştırma ve ses ekleme hatalarını 1'er kez yaptığı tespit edilmiştir. Altı Dakika Yöntemi uygulandıktan sonra ise öğrenci E'nin toplam 9 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 4 kere yaptığı tasarlama hatasıdır. Hece ekleme hatasını 2 kere, tekrar etme, heceyi çevirme ve ses düşürme hatalarını da 1'er kez yaptığı tespit edilmiştir.

İmla Kuralları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi y. ayırma	2	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	1	1	3	-	13	3	1	-	-	-	2	-
Sesi çıkaramama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ses düşürme	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	31	8	21	7	46	8	17	8	27	9	43	13

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 15 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 31 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 10 kere yaptığı sekte hatasıdır. Yine tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, sesleri karıştırma, atlama, yerel ağız, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi düşürme hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrası bulgulara bakıldığında ise öğrenci A'nın toplam 8 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin tekrar etme hatasını 3 kere, sekte hatasını 2 kere, hece düşürme, hece ekleme ve uzatma hatalarını da 1'er kere yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci B, toplam 21 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 5 kere yaptığı sekte hatasıdır. Tekrar etme, tasarlama, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, yerel ağız, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi düşürme gibi hataların da öğrenci tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Uygulanan yöntem sonrasında ise B'nin toplam 7 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. 3 kere tekrar etme, 2'şer kez de tasarlama ve sekte hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin toplam 46 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanları 13'er kez tekrarladığı, tekrar etme ve uzatma hatalarıdır. C, tasarlama, sekte, hece düşürme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma ve sesi düşürme hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrasında ise Öğrenci C'nin toplam 8 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin 3 kere uzatma hatası, 2'şer kere tasarlama ve sekte hatası, 1 kere de tekrar etme hatasını yaptığı görülmüştür.

Öğrenci D, toplam 16 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin 4 kere sekte hatasını yine tekrar etme, tasarla, hece ekleme, sesleri karıştırma, atlama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da yaptığı belirlenmiştir. Altı Dakika Yöntemi uygulamasından sonra ise öğrencinin toplam 8 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin 4 kez tasarlama, 3 kez tekrar etme ve 1 kez de sekte hatası yaptığı gözlemlenmiştir.

Öğrenci E'nin toplam 27 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin tasarlama hatasını 11 kere, tekrar etme hatasını 4 kere, sesleri karıştırma hatasını 3 kere, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme ve atlama hatalarını 2'şer kere ve sesi düşürme hatasını 1 kere yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem uygulandıktan sonra ise E'nin toplam 9 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 3 kere tekrarladığı atlama hatasıdır. Yine tekrar etme, sekte ve hece düşürme hatalarını da 2'şer kez yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci F, toplam 43 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 37 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. F'nin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise F, toplam 13 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin 8 kez tekrar etme hatası, 2 kez tasarlama hatası, 1'er kez de hece düşürme, sesleri karıştırma ve atlama hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Yöntem öncesi ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular karşılaştırıldığında öğrencilerin farklı oranlarda sesli okuma hatalarını en aza indirdiği görülmektedir. Bu bilgilere göre Altı Dakika Yönteminin, öğrencilerin sesli okuma hatalarını olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

4.2.3. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Bebek Takımı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 188 kelime ve 470 heceden oluşan “Bebek Takımı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem

uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin “Bebek Takımı” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
	Tekrar etme	10	2	4	1	17	4	23	4	6	-	30
Tasarlama	2	-	2	-	12	-	12	1	13	2	10	1
Sekte	3	1	5	-	5	-	6	-	1	-	5	1
Hece düşürme	3	-	-	2	2	1	1	-	5	2	5	3
Hece ekleme	1	-	1	1	1	1	2	-	2	1	3	-
Sesleri karıştırma	1	1	1	-	2	-	1	-	4	1	2	-
Ses ekleme	3	-	-	-	6	-	-	-	3	-	1	-
Nefes kontrolü y.	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Atlama	1	-	1	-	-	-	2	-	2	1	1	1
Yerel ağız	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
İmla Kuralları	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Heceyi çevirme	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi y. ayırma	-	-	4	2	2	1	2	-	-	-	-	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	4	-	3	1	14	3	1	2	-	-	2	-
Sesi çıkaramama	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	29	5	24	7	63	10	51	8	36	7	62	10

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 16 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 29 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. A'nın en fazla yaptığı hata 10 kere ile tekrar etme hatasıdır. Öğrencinin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Yöntem uygulandıktan sonra ise A'nın toplam 5 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin, 2 kere tekrar etme hatasını, sekte, sesleri karıştırma ve heceyi çevirme hatalarını da 1'er kere yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci B, toplam 24 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 5 kere tekrarladığı sekte hatasıdır. B'nin, tekrar etme, tasarlama, hece ekleme, sesleri karıştırma, atlama, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da yaptığı tespit edilmiştir. Altı dakika yöntemi sonrasında ise öğrenci toplam 7 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin 2 şer kez hece düşürme ve heceyi yanlış ayırma hatası, 1'er kez de tekrar etme, hece ekleme ve uzatma hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci C, toplam 63 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci tekrar etme hatasını 17 kere yapmıştır. Tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı görülmüştür. C'nin yöntem sonrasında toplam 10 sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu hatalardan en fazla olanı 4 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Yine hece düşürme, hece ekleme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci D'nin toplam 51 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 23 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. D, tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, seslerim karıştırma, atlama, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da yapmıştır. Altı Dakika Yöntemi uygulama sonrasında ise D, toplam 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Tekrar etme hatasını 4 kere, uzatma hatasını 2 kere, tasarlama ve yerel ağız hatalarını da 1'er kere yaptığı görülmüştür.

Öğrenci E, toplam 36 sesli okuma hatası yapmıştır. E'nin 13 kere tasarlama hatasını bununla birlikte tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme ve atlama hatalarını da yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem sonrasında Öğrenci E'nin toplam 7 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan tasarlama ve hece düşürme hatalarını 2'şer kez, hece ekleme, sesleri karıştırma ve atlama hatalarını da 1'er kez yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci F'nin toplam 62 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. F, 30 kere tekrar etme hatasını yapmıştır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, imla kurallarına uymama, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Uygulanan yöntem sonrasında

ise F'nin toplam 10 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 4 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Yine hece düşürme hatasını 3 kez, tasarlama, sekte ve atlama hatalarını da 1'er kez yapmıştır.

Metin ilk okunması ve Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrası okunmasına ait tablolar karşılaştırıldığında, her bir öğrencinin sesli okuma hatalarını oldukça azalttığı görülmüştür. Bulgulara bakılarak Altı Dakika Yönteminin sesli okuma hatalarının giderilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 159 kelime ve 393 heceden oluşan “Uzay Gemimiz Dünya” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
Tekrar etme	5	-	5	1	10	1	11	2	4	1	18	1
Tasarlama	2	-	2	2	6	1	3	-	11	1	10	1
Sekte	8	2	6	3	6	1	4	1	1	-	4	2
Hece düşürme	-	-	1	-	5	2	3	-	5	-	5	1
Hece ekleme	1	-	1	-	1	1	-	-	3	-	5	2
Sesleri karıştırma	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Ses ekleme	2	-	2	-	2	-	-	-	1	-	1	-
Nefes kontrolü y.	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	4	-
Atlama	-	-	-	-	-	-	1	1	3	2	1	-
Yerel ağız	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İmla Kuralları	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi y. ayırma	6	-	2	-	3	-	1	-	-	-	2	-

Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	3	1	2	-	13	2	4	2	1	-	1	1
Sesi çıkaramama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	1-11	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	27	3	22	6	55	8	27	6	40	5	51	8

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 17 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 27 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 8 kere yaptığı sekte hatasıdır. Yine tekrar etme, tasarlama, hece ekleme, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Yöntem sonrasında ise öğrenci A'nın toplam 3 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan 2 tanesinin sekte, 1 tanesinin ise uzatma hatası olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci B toplam, 22 sesli okuma hatası yapmıştır. Hatalarından en fazla olanı sekte hatasıdır. Bu hatayı 6 kere yapmıştır. Öğrenci tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Uygulanan Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise B'nin toplam 6 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hataların 3 kere yaptığı sekte hatası, 2 kere yaptığı tasarlama hatası ve 1 kere yaptığı tekrar etme hatası olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin toplam 55 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 13 kere tekrarladığı uzatma hatasıdır. C, tekrar etme, tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, nefes kontrolü, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma gibi hataları da sıklıkla yapmıştır. Öğrenci C yöntem sonrasında ise 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci 2'şer kez hece düşürme ve uzatma, 1'er kez de tekrar etme, tasarlama, sekte ve hece ekleme hatalarını yapmıştır.

Öğrenci D ise 27 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci tekrar etme hatasını 11 kere yapmıştır. Bu hata ile birlikte tasarlama, sekte, hece düşürme, atlama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da yaptığı belirlenmiştir. Altı Dakika yöntemi

sonrasında, Öğrenci D'nin toplam 6 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin 2'şer kez tekrar etme ve uzatma, 1'er kez de sekte ve atlama hatalarını yaptığı gözlenmiştir.

Öğrenci E'nin toplam 40 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 11 kere yaptığı tasarlama ve 1 kere yaptığı satır atlama (11 kelime okumamıştır) hatasıdır. E, tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme ve uzatma hatalarını da yapmıştır. Yöntem uygulandıktan sonra Öğrenci E, toplam 5 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin 2 kez atlama hatası, 1'er kez de tekrar etme, tasarlama ve sesleri karıştırma hatalarını yaptığı görülmüştür.

Öğrenci F ise toplam 51 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci en fazla yaptığı hata tekrar etme hatasıdır. F, bu hatayı 18 kere yapmıştır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla tekrarlamıştır. Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise Öğrenci F'nin toplam 8 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan sekte ve hece ekleme hatalarını 2'şer kez, tekrar etme, tasarlama, hece düşürme ve uzatma hatalarını da 1'er kez yaptığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin “Uzay Gemimiz Dünya” metni ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi uygulama sonrası bulgularına bakıldığında, tüm öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarını önemli ölçüde azalttığı görülmektedir. Bu nedenle Altı Dakika Yönteminin, sesli okuma hatalarını gidermede olumlu anlamda etkisinden bahsedilebilir.

4.2.5. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 176 kelime ve 484 heceden oluşan “Bayrağa Saygı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
	Tekrar etme	3	2	28	2	10	-	17	2	18	3	31
Tasarlama	2	3	6	2	8	3	7	4	22	3	9	2
Sekte	7	-	1	3	5	2	8	1	1	-	1	2
Hece düşürme	4	-	3	1	5	3	9	2	12	4	10	3
Hece ekleme	-	1	4	-	-	2	-	-	6	2	4	3
Sesleri karıştırma	3	3	-	-	1	-	-	-	4	-	3	-
Ses ekleme	4	-	2	2	2	1	3	-	2	1	5	-
Nefes kontrolü y.	1	-	-	-	5	-	-	-	-	-	4	-
Atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Yerel ağız	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
İmla Kuralları	2	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	1	-	2	-	-	-	1	-	-	-
Heceyi y. ayırma	10	1	-	-	6	1	2	1	-	1	-	1
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	5	-	-	-	14	2	3	3	1	1	4	2
Sesi çıkaramama	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	46	10	47	10	62	14	49	13	69	15	72	17

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 18'e bakıldığında öğrenci A'nın toplam 46 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 10 kere yaptığı heceyi yanlış ayırma hatasıdır. Öğrenci sekte hatasını 7 kere, uzatma hatasını 5 kere, hece düşürme ve sesi çıkaramama hatalarını 4'er kez, sesleri karıştırma ve tekrar etme hatalarını 3'er kez, tasarlama ve imla kurallarına uymama hatasını 2 kere, nefes kontrolü ve yerel ağız hatalarını da 1'er kez yapmıştır. Uygulanan Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise öğrencinin toplam 10 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanları 3'er kere yaptığı tasarlama ve sesleri karıştırma hatalarıdır. Yine tekrar etme, hece ekleme ve heceyi yanlış ayırma hatalarını yaptığı görülmüştür.

Öğrenci B, toplam 47 sesli okuma hatası yapmıştır. Tekrar etme hatasını 28 kez yapan öğrenci, tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, imla kurallarına uymama, heceyi çevirme hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrasında ise B, toplam 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalar 3 kere yaptığı sekte hatası, 2'şer kez yaptığı tekrar etme, tasarlama ve ses ekleme hataları, 1 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır.

Öğrenci C'nin toplam 62 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 14 kere tekrarladığı uzatma hatasıdır. C'nin tekrar etme, tasarlama, sekte, hece düşürme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, imla kurallarına uymama, heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma, sesi çıkaramama gibi hataları da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Uygulanan yöntem sonrasında Öğrenci C'nin toplam 14 sesli okuma hatasının olduğu belirlenmiştir. Öğrenci 3'er kez tasarlama ve hece düşürme, 2'şer kez sekte, hece ekleme ve uzatma, 1'er kez de ses ekleme ve heceyi yanlış ayırma hatalarını yapmıştır.

Öğrenci D, 49 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin tekrar etme hatasını 17 kez yaptığı bununla birlikte tasarlama, sekte, hece düşürme, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Altı Dakika uygulamasından sonra ise D, toplam 13 sesli okuma hatası yapmıştır. D'nin 4 kez tasarlama, 3 kez uzatma, 2'şer kez tekrar etme ve hece düşürme, 1'er kez de sekte ve heceyi yanlış ayırma hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin bulgularına bakıldığında toplam 69 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 22 kere tekrarladığı tasarlama hatasıdır. Yine tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, yerel ağız, heceyi çevirme ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı görülmüştür. Yöntem sonrasında ise E'nin toplam 15 sesli okuma hatası olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 4 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır. Bununla birlikte öğrencinin tekrar etme ve tasarlama hatalarını 3'er kez, hece ekleme hatasını 2 kez, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da 1'er kez yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci F, toplam 72 sesli okuma hatası yapmıştır. F'nin tekrar etme hatasını 31 kez, yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama ve uzatma hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrasında ise F, toplam 17 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci 4 kez tekrar etme hatasını, 3'er kez hece düşürme ve hece ekleme hatalarını, 2'şer kez tasarlama, sekte ve uzatma hatalarını ve 1 kez de heceyi yanlış ayırma hatasını yapmıştır.

Öğrencilerin Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgularına bakıldığında, ilk okumalarına göre sesli okuma hatalarının oldukça azaldığı tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda, Altı Dakika Yönteminin, sesli okuma hatalarının azalmasında olumlu etkisinden bahsedilebilir.

4.2.6. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 238 kelime ve 711 heceden oluşan “Uçan İlk İnsan” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
Tekrar etme	9	2	32	6	3	3	13	1	15	1	27	7
Tasarlama	5	-	10	1	14	1	10	4	12	6	14	-
Sekte	12	4	5	1	7	3	6	5	5	-	4	2
Hece düşürme	5	2	6	3	10	5	12	6	20	8	8	-
Hece ekleme	2	-	-	1	10	2	4	2	2	4	6	1
Sesleri karıştırma	4	-	-	2	-	-	-	-	2	-	1	-
Ses ekleme	1	1	2	1	5	2	4	-	3	2	3	1
Nefes kontrolü y.	-	-	-	-	4	-	1	-	-	-	-	-
Atlama	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-
Yerel ağız	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-

İmla Kuralları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi y. ayırma	8	1	3	1	2	-	5	-	-	-	3	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	2	1	-	-	19	2	7	3	-	-	7	2
Sesi çıkaramama	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	1	1
Satır atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1-10	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	2 ⁽²⁴⁾	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1-12	-
TOPLAM	75	12	59	16	76	18	62	21	60	23	96	14

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 19 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 75 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 2 kere yaptığı satır tekrarı hatasıdır. Öğrenci bu 2 satır tekrarı hatası sonucunda toplamda 24 kelimeyi okumamıştır. Yine tekrar etme, sekte, tasarlama, ses ekleme, imla kurallarına uymama ve heceyi yanlış ayırma hatalarını da sıklıkla yaptığı görülmüştür. Uygulanan yöntem sonrasında ise A'nın toplam 12 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Öğrenci sekte hatasını 4 kere yapmıştır. Yine tekrar etme, hece düşürme, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci B, toplam 59 sesli okuma hatası yapmıştır. B, tekrar etme hatasını 32 kez yapmakla birlikte tasarlama, sekte, hece düşürme, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve sesi çıkaramama hatalarını da yapmıştır. Altı Dakika Yöntemi uygulandıktan sonra ise öğrenci toplam 16 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 6 kez yaptığı tekrar etme hatasıdır. B'nin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme ve heceyi yanlış ayırma hatalarını da yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin toplam 76 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 19 kere tekrarladığı uzatma hatasıdır. C'nin tasarlama, tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, nefes kontrolü, yerel ağız, heceyi yanlış ayırma ve sesi çıkaramama gibi hataları da sıklıkla yaptığı görülmüştür. Öğrenci C'nin yöntem sonrasında 18 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en

fazla olanı 5 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır. Yine tekrar etme, tasarlama, sekte, hece ekleme, ses ekleme, uzatma hatalarını da yapmıştır.

Öğrenci D ise toplam 62 sesli okuma hatası yapmıştır. D, 13 kez tekrar etme hatasını yapmıştır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, nefes kontrolü, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem sonrasında D, toplam 21 sesli okuma hatası yapmıştır. 6 kere hece düşürme hatası yapan D'nin, tekrar etme, tasarlama, sekte, hece ekleme ve uzatma hatalarını da yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci E, toplam 60 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 20 kere tekrarladığı hece düşürme hatasıdır. E'nin tekrar etme hatasını 15 kez, tasarlama hatasını 12 kez, sekte hatasını 5 kez, ses ekleme hatasını 3 kez, hece ekleme ve sesleri karıştırma hatasını 2'şer kez ve atlama hatasını da 1 kez yaptığı tespit edilmiştir. Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise toplam 23 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Hatalardan en fazla olanı 8 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır. E, tasarlama hatasını 6 kez, hece ekleme hatasını 4 kez, ses ekleme ve atlama hatalarını 2'şer kez ve tekrar etme hatasını da 1 kez yapmıştır.

Öğrenci F'nin toplam 96 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. F, 27 kere yaptığı tekrar etme hatasını yapmıştır. Tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma, uzatma, sesi çıkaramama, satır atlama ve satır ekleme hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrasında ise toplam 14 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 7 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Öğrencinin sekte ve uzatma hatasını 2'şer kere, hece ekleme, ses ekleme ve sesi çıkaramama hatalarını da 1'er kere yaptığı tespit edilmiştir.

“Uçan İlk İnsan” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular incelendiğinde, öğrencilerin bazı hataları hala yapıyor olmasına rağmen, sesli okuma hatalarında önemli azalmaların olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak Altı Dakika Yönteminin sesli okuma hatalarının giderilmesinde olumlu etkisinden bahsedilebilir.

4.2.7. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 240 kelime 646 heceden oluşan “Bir Efsanedir Amasya” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
Tekrar etme	5	-	17	1	12	3	5	-	8	3	30	4
Tasarlama	-	6	5	1	15	5	12	2	11	6	21	4
Sekte	15	-	3	5	9	2	14	3	4	2	1	-
Hece düşürme	4	1	3	2	7	4	12	2	9	2	11	3
Hece ekleme	2	-	2	-	-	1	2	-	3	2	1	-
Sesleri karıştırma	2	-	2	-	1	2	2	-	1	-	2	1
Ses ekleme	4	1	2	1	3	1	1	1	1	2	2	1
Nefes kontrolü y.	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Atlama	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Yerel ağız	-	2	-	-	3	1	-	-	-	-	-	2
İmla Kuralları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Heceyi y. ayırma	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	2	-	-	-	18	4	2	3	-	-	3	-
Sesi çıkaramama	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır atlama	-	-	1-10	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	35	11	45	10	69	23	50	11	39	17	72	15

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 20 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 35 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 15 kere tekrarladığı sekte hatasıdır. Öğrenci tekrar etme, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da yapmıştır. Altı Dakika Yöntemi uygulandıktan sonra A'nın toplam 11 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenci 6 kere tasarlama hatasını tekrarlamıştır. Yine hece düşürme, ses ekleme, atlama ve yerel ağız hatalarını da yapmıştır.

Öğrenci B, toplam 45 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci tekrar etme hatasını 17 kez yapmıştır. Tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, sesi çıkaramama ve satır atlama hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem sonrası ise B'nin toplam 10 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 5 kere yaptığı sekte hatasıdır. Yine 2 kere hece düşürme hatası ve 1'er kez de tekrar etme, tasarlama ve ses ekleme hatalarını yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin toplamda 69 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 18 kere yaptığı uzatma hatasıdır. Tekrar etme, tasarlama, sekte, hece düşürme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, yerel ağız gibi hataları da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Uygulanan yöntem sonrasında ise öğrenci toplam 23 sesli okuma hatası yapmıştır. C'nin 5 kere tasarlama hatasını yine tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, yerel ağız ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci D ise toplam 50 sesli okuma hatası yapmıştır. D, 14 kez sekte hatasını yapmakla birlikte tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme ve uzatma hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrasında ise D'nin toplam 11 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. 3'er kez sekte ve uzatma, 2'şer kez tasarlama ve hece düşürme, 1 kez de ses ekleme hatasını yapmıştır.

Öğrenci E'nin toplam 39 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. E, 11 kere yaptığı tasarlama hatasını, 9 kere hece düşürme hatasını, 8 kere tekrar etme hatasını, 4 kere sekte hatasını, 3 kere hece ekleme hatasını, 1'er kere de sesleri karıştırma, ses ekleme, heceyi çevirme ve heceyi yanlış ayırma hatalarını yapmıştır. Altı Dakika Yöntemi uygulandıktan sonra E'nin toplamda 17 sesli okuma hatası yaptığı tespit

edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 6 kere yaptığı tasarlama hatasıdır. E'nin tekrar etme hatasını 3 kere, sekte, hece düşüre, hece ekleme ve ses ekleme hatalarını da 2'şer kere yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci F, toplam 72 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 30 kere yaptığı tekrar etme hatasıdır. Öğrencinin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama ve uzatma hatalarını da yaptığı görülmüştür. Yöntem sonrasında ise F, toplam 15 sesli okuma hatası yapmıştır. F, 4'er kez tekrar etme ve tasarlama hatalarını yapmıştır. Yine hece düşürme hatasını 3 kez, yerel ağız hatasını 2 kez, sesleri karıştırma ve ses ekleme hatalarını da 1'er kez yapmıştır.

Metne ait ilk okuma ve Altı Dakika Yönteminin uygulama sonrası bulgular incelendiğinde, yöntemin öğrencilerin sesli okuma başarılarını arttırdığı söylenebilir.

4.2.8. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 195 kelime 471 heceden oluşan “Kış Hazırlıkları” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
Tekrar etme	9	-	-	-	7	2	6	-	5	3	35	2
Tasarlama	6	-	5	2	13	2	11	-	14	1	12	2
Sekte	13	2	18	1	6	-	8	1	4	-	4	-
Hece düşürme	5	-	3	2	10	1	8	2	20	7	12	8
Hece ekleme	1	-	1	-	3	2	2	2	4	1	7	2
Sesleri karıştırma	2	-	1	1	3	-	1	1	2	-	2	1
Ses ekleme	1	-	1	-	4	-	2	-	4	2	2	-

Nefes kontrolü y.	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atlama	-	-	-	-	-	-	1	-	4	-	-	-
Yerel ağız	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
İmla Kuralları	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Heceyi y. ayırma	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	8	1	10	2	13	2	5	3	1	-	3	1
Sesi çıkaramama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Satır atlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	50	5	39	10	61	9	44	9	58	14	82	16

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 21'e bakıldığında öğrenci A'nın toplam 50 sesli okuma hatası tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 13 kere yaptığı sekte hatasıdır. Yine tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, imla kurallarına uymama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrasında ise öğrenci A'nın toplam 5 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Bu hataların 2 kere yaptığı sekte, yine 2 kere yaptığı nefes kontrolü ve 1 kere yaptığı uzatma hatası olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci B, toplam 39 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 18 kere yaptığı sekte hatasıdır. Yine tasarlama, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Altı Dakika Yöntemi uygulandıktan sonra öğrencinin toplam 10 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin tasarlama, hece düşürme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını 2'şer kez, sekte ve sesleri karıştırma hatalarını ise 1'er kez yaptığı görülmüştür.

Öğrenci C'nin ise toplam 61 sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Öğrenci tasarlama ve uzatma hatalarını 13'er kez yapmıştır. C'nin tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, imla kurallarına uymama, heceyi çevirme, gibi hataları da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise C'nin

toplam 9 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu hataların 2’şer kez yaptığı tekrar etme, tasarlama, hece ekleme ve uzatma hataları, 1 kez yaptığı hece düşürme hataları olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci D, toplamda 44 sesli okuma hatası yapmıştır. Hatalardan en fazla olanı 11 kere yaptığı tasarlama hatasıdır. Yine tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı görülmüştür. Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise öğrenci toplam 9 sesli okuma hatası yapmıştır. D, 3 kere uzatma hatasını, 2’şer kez hece düşürme ve hece ekleme hatasını, 1’er kez de sekte ve sesleri karıştırma hatalarını yapmıştır.

Öğrenci E’nin toplam 58 sesli okuma hatası tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 20 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır. E, tekrar etme, tasarlama, sekte, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama ve uzatma hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Yöntem sonrasında ise E’nin toplam 14 sesli okuma hatası belirlenmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 7 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır. Yine tekrar etme hatasını 3 kere, ses ekleme hatasını 2 kere, tasarlama ve hece ekleme hatalarını da 1’er kere yaptığı görülmüştür.

Öğrenci F’nin toplam 82 sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Öğrencinin en çok yaptığı hata 35 kere ile tekrar etme hatasıdır. Yine tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, yerel ağız, heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Uygulanan Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise F’nin toplam 16 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrenci, 8 kez hece düşürme hatası, 2’şer kez tekrar etme, tasarlama ve hece ekleme hatalarını, 1’er kez de sesleri karıştırma ve uzatma hatalarını yapmıştır.

“Kış Hazırlıkları” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çok daha az sesli okuma hatası yaptığı belirlenmiştir. Buna göre Altı Dakika Yönteminin sesli okuma hatalarını gidermede etkili olduğundan bahsedilebilir.

4.2.9. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 232 kelime ve 632 heceden oluşan “Steteskobun İcadı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
Tekrar etme	8	1	1	1	5	1	11	2	5	-	33	3
Tasarlama	2	1	9	3	27	9	12	2	26	5	25	5
Sekte	10	1	5	4	2	4	14	-	-	-	1	-
Hece düşürme	10	3	4	2	7	6	6	2	12	6	10	-
Hece ekleme	-	1	1	2	3	1	2	3	2	-	7	-
Sesleri karıştırma	1	-	-	-	-	1	1	2	6	-	1	-
Ses ekleme	1	-	1	-	2	1	4	-	1	1	4	4
Nefes kontrolü y.	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
Atlama	-	1	-	-	1	-	2	1	5	1	-	-
Yerel ağız	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İmla Kuralları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Heceyi y. ayırma	1	-	1	-	3	-	1	1	-	-	-	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	5	-	1	-	13	1	4	-	1	-	6	2
Sesi çıkaramama	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Satır atlama	1-13	-	6-71	-	1-13	-	-	-	-	-	-	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	52	8	94	12	80	24	57	13	58	13	88	15

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 22 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 52 sesli okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 13 kere yaptığı satır atlama hatasıdır. Öğrencinin tekrar etme, tasarlama, sekte, hece düşürme, sesleri karıştırma, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem sonrasında öğrenci A'nın toplam 8 sesli okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 3 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır. Öğrencinin, tekrar etme, tasarlama, sekte, hece ekleme ve atlama hatalarını da yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci B, toplamda 94 sesli okuma hatası yapmıştır. B, 6 kere satır atlama hatası yapmıştır. Satır atlama hatası sonucunda toplam 71 kelime okumamıştır. Öğrenci yine tekrar etme, tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma gibi hataları da sıklıkla yapmıştır. Altı Dakika Yöntemi'nden sonra ise öğrencinin toplam 12 sesli okuma hatası bulunmaktadır. B, 4 kere sekte hatası yapmıştır. Yine tasarlama, tekrar etme, hece düşürme ve hece ekleme hatalarını da yaptığı belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin toplam 80 sesli okuma hatası olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 27 kere yaptığı tasarlama hatasıdır. Yine, tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve satır atlama hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Yöntem sonrasında öğrenci, toplam 24 sesli okuma hatası yapmıştır. En çok yaptığı hata tasarlama hatasıdır. Öğrenci 9 kez bu hatayı yapmıştır. Yine tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme ve uzatma gibi hataları da yaptığı görülmüştür.

Öğrenci D ise toplamda 57 sesli okuma hatası yapmıştır. D, 14 kere sekte hatasını yapmıştır. Tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Uygulanan yöntem sonrasında ise D'nin toplam 13 sesli okuma hatası olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin 3 kez hece ekleme, 2'şer kez, tekrar etme, tasarlama, hece düşürme, sesleri karıştırma, 1'er kez de atlama ve heceyi yanlış ayırma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci E'nin toplam 58 sesli okuma hatasının olduğu görülmektedir. Bu hataların en fazlası 26 kere yaptığı tasarlama hatasıdır. Yine tekrar etme, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem sonrasında Öğrenci E, toplam 13 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hatalardan en fazla olanı 6 kere yaptığı hece düşürme hatasıdır. Yine tasarlama hatasını 5 kere, ses ekleme ve atlama hatalarını da 1'er kez yapmıştır.

Öğrenci F ise toplam 88 sesli okuma hatası yapmıştır. F, 33 kere tekrar etme hatası yapmıştır. F'nin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, heceyi çevirme ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı belirlenmiştir. Yöntem sonrasında ise F'nin toplam 15 sesli okuma hatası tespit edilmiştir. Öğrencinin, 5 kere tasarlama hatasını, 4 kez ses ekleme hatasını, 3 kez tekrar etme hatasını, 2 kez uzatma hatasını ve 1 kez de sesi çıkaramama hatasını yaptığı belirlenmiştir.

“Steteskopun İcadı” metni ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi uygulama sonrası verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin sesli okuma hatalarının azaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle Altı Dakika Yönteminin, sesli okuma hatalarının giderilmesi açısından olumlu etkilerinden bahsedilebilir.

4.2.10. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 261 kelime ve 634 heceden oluşan “Tarladan Fabrikaya Pamuk” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önce yaptıkları sesli okuma hataları ve yöntem uygulandıktan sonraki sesli okuma hatalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 23: Öğrencilerin “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Sesli Okuma Hataları

Sesli Okuma Hataları	Öğrenci A		Öğrenci B		Öğrenci C		Öğrenci D		Öğrenci E		Öğrenci F	
	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS	YÖ	YS
	Tekrar etme	9	2	1	1	9	1	7	2	7	1	29
Tasarlama	-	2	2	1	20	3	10	1	15	3	21	5
Sekte	11	5	10	1	8	1	12	-	2	-	5	-
Hece düşürme	5	1	3	1	9	3	5	1	8	2	9	4
Hece ekleme	-	-	1	-	3	1	-	1	5	3	2	2
Sesleri karıştırma	3	-	2	-	1	1	-	-	2	1	-	-
Ses ekleme	1	-	-	2	3	-	3	-	3	1	1	-
Nefes kontrolü y.	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
Atlama	-	-	1	-	2	-	1	1	1	-	3	1
Yerel ağız	-	-	-	-	-	1	2	-	1	-	-	-
İmla Kuralları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Heceyi çevirme	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	--
Heceyi y. ayırma	4	-	1	-	1	-	6	-	-	-	-	-
Kelimeyi çevirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uzatma	5	-	2	-	11	3	8	4	6	-	4	1
Sesi çıkaramama	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır atlama	-	-	3-37	-	1-13	-	2-23	-	1-11	-	2-27	-
Ses düşürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Satır tekrarı	-	-	-	-	1-13	-	-	-	-	-	1-13	-
TOPLAM	40	10	60	6	96	14	78	10	61	11	114	15

YÖ: Yöntem Öncesi, YS: Yöntem Sonrası

Tablo 23 incelendiğinde öğrenci A'nın toplam 40 sesli okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatalardan en fazla olanı 11 kere yaptığı sekte hatasıdır. Öğrencinin tekrar etme, hece düşürme, sesleri karıştırma, ses ekleme, heceyi yanlış ayırma, uzatma ve sesi çıkaramama hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem sonrası bulgular incelendiğinde A'nın toplam 10 sesli okuma hatası olduğu görülmektedir. Öğrenci tekrar etme hatasını 5 kere yapmıştır. Yine 2 kere tekrar etme, 2 kere tasarlama ve 1 kere de hece düşürme hatalarını yapmıştır.

Öğrenci B'nin toplam 60 sesli okuma hatası tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 3 satır atlama (toplamda 37 kelime okunmamıştır) hatasıdır. Yine tekrar etme, tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, atlama, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise B, toplam 6 sesli okuma hatası yapmıştır. Bu hataların 2 kere yaptığı ses ekleme ve 1'er kez yaptığı, tekrar etme, tasarlama, sekte ve hece düşürme hataları olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci C, toplamda 96 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci tasarlama hatasını 20 kere yapmıştır. Öğrencinin yaptığı diğer hataların tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, nefes kontrolü, atlama, heceyi yanlış ayırma, uzatma, satır atlama ve satır tekrarı olduğu da tespit edilmiştir. Yöntem sonrasında ise öğrencinin toplam 14 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin 3'er kez tasarlama, hece düşürme ve uzatma hatalarını, 1'er kez de tekrar etme, sekte, hece ekleme, sesleri karıştırma ve yerel ağız hatalarını yaptığı tespit edilmiştir.

Öğrenci D'nin toplam 78 sesli okuma hatası olduğu belirlenmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 2 kere (toplam 23 kelime okunmamıştır) yaptığı satır atlama hatasıdır. Öğrencinin tekrar etme, tasarlama, sekte, hece düşürme, ses ekleme, atlama, yerel ağız heceyi çevirme, heceyi yanlış ayırma ve uzatma hatalarını da sıklıkla yaptığı görülmüştür. Uygulanan yöntem sonrasında ise D'nin toplam 10 sesli okuma hatasının olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalardan en fazla olanı 4 kere yaptığı uzatma hatasıdır. D, 2'ser kez tekrar etme, 1'er kez de tasarlama, hece düşürme, hece ekleme ve atlama hatalarını yapmıştır.

Öğrenci E ise toplamda 61 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin yaptığı hatalardan en fazla olanı 15 kere yaptığı tasarlama hatasıdır. Yine tekrar etme, sekte, hece düşürme, hece ekleme, sesleri karıştırma, ses ekleme, atlama, yerel ağız, uzatma ve satır atlama hatalarını da sıklıkla yapmıştır. Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgularına bakıldığında ise E, toplam 11 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci, 3'er kere tasarlama ve hece ekleme hatalarını yapmıştır. Yine hece düşürme hatasını 2 kere, tekrar etme, sesleri karıştırma ve ses ekleme hatalarını da 1'er kez yaptığı görülmüştür.

Öğrenci F'nin toplam 114 sesli okuma hatasının olduğu belirlenmiştir. F, tekrar etme hatasını 29 kez yapmıştır. Öğrencinin tasarlama, sekte, hece düşürme, hece ekleme, ses ekleme, atlama, uzatma, satır atlama ve satır tekrarı hatalarını da sıklıkla yaptığı tespit edilmiştir. Yöntem sonrasında ise öğrencinin F'nin toplam 15 sesli okuma hatası yaptığı görülmektedir. F, 5 kere tasarlama hatasını, 4 kez hece düşürme hatasını, 2'şer kez tekrar etme ve hece ekleme hatasını, 1'er kez de atlama ve uzatma hatalarını yapmıştır.

Metne dair ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hepsinin sesli okuma hatalarını önemli ölçüde azalttığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak Altı Dakika Yönteminin sesli okuma hatalarının giderilmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Altı Dakika Yöntemi, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde akıcı okuma becerisini nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin olarak uygulama sürecinde elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde Altı Dakika Yönteminin etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından seçilen ve uzmanlar tarafından kabul edilen, 1. sınıf (Denizati, Temizliğin Önemi) metinlerinden başlanarak, 2. sınıf (Bebek Takımı, Uzay Gemimiz Dünya), 3. sınıf (Bayrağa Saygı, Uçan İlk İnsan) ve 4. sınıf (Bir Efsanedir Amasya, Kış Hazırlıkları, Steteskopun İcadı, Tarladan Fabrikaya Pamuk) metinlerine ait bulgular yer almaktadır.

4.3.1. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Denizati” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 137 kelime ve 347 heceden oluşan “Denizati” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin “Denizati” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	1 dk 46 sn	78	25	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 11 sn	116	6	% 96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci B	2 dk 28 sn	56	20	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 14 sn	111	6	% 96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci C	2 dk 10 sn	63	40	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 16 sn	108	7	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	2 dk 10 sn	63	34	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 09 sn	119	9	% 93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci E	1 dk 29 sn	92	26	%90- (Endişe Düzeyi)	59 sn	139	9	%95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci F	1 dk 57 sn	70	66	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 03 sn	130	5	%96 (Öğretim Üzeri)

Tablo 24 incelendiğinde Öğrenci A'nın isimli metni 1 dk 46 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci bu metni okurken 25 sesli okuma hatası yapmıştır. Akyol'un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdelikleri tablosu sonuçlarına göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama yapıldıktan hemen sonra Öğrenci A'nın aynı metni 1 dk 11 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam olarak 6 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci B, metni 2 dk 28 sn. de sesli olarak okumuştur. Öğrenci toplam 20 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonra Öğrenci B'nin metni 1 dk 14 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam

olarak 6 sesli okuma hatası yapmıştır ve öğrencinin öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin metni 2 dk 10 sn. de sesli okuduğu görülmüştür. Öğrenci toplam 40 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrenci uygulama sonrasında metni 1 dk 16 sn. de sesli olarak okumuş ve toplam 7 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci D metni 2 dk 10 sn. de sesli olarak okumuştur. Öğrenci toplam 34 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk 09 sn. de sesli okumuş, 9 sesli okuma hatası yapmıştır ve öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencinin kelime tanıma yüzdesinde önemli bir ilerlemenin olduğu görülmüştür.

Öğrenci E'nin metni 1 dk 29 sn. de sesli okuduğu belirlenmiştir. Öğrenci toplam 26 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulamadan hemen sonra ise öğrenci metni 59 sn. de sesli olarak okumuş, 9 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci öğretim düzeyine yükselmiştir.

Öğrenci F metni 1 dk 57 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci, 66 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrası ise öğrenci metni 1 dk 03 sn. de sesli okumuş, 5 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin öğretim düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir.

“Denizati” metnine ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hepsinin okuma sürelerinde azalma olduğu, dakikada okudukları kelime sayılarında artış olduğu, hata sayılarının azaldığı ve kelime tanıma yüzdelерinin arttığı tespit edilmiştir. Bu bilgilere bakılarak Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirdiğini söylemek mümkün olabilir.

4.3.2. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 117 kelime ve 355 heceden oluşan “Temizliğin Önemi” metnine ait bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğrencilerin “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	1 dk 52 sn	63	31	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 19 sn	89	8	% 93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci B	2 dk 14 sn	52	21	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 34 sn	75	8	% 93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci C	2 dk 15 sn	52	46	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 13 sn	96	8	% 93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci D	1 dk 39 sn	71	16	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 09 sn	102	8	% 92 (Endişe Üzeri)
Öğrenci E	1 dk 12 sn	98	27	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 01 sn	115	8	%93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci F	2 dk 16 sn	52	43	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 23 sn	85	8	%93 (Endişe Üzeri)

Tablo 25 incelendiğinde Öğrenci A'nın 117 kelime ve 355 heceden oluşan “Temizliğin Önemi” isimli metni 1 dk 52 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 31 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk. 19 sn. de sesli olarak okumuş, 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Kelime tanıma yüzdesine bakıldığında öğrencinin endişe düzeyini aştığı ve öğretim düzeyine oldukça yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci B, metni 2 dk 14 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 21 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra ise

öğrenci metni 1 dk 34 sn. de sesli olarak okumuş, 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini aşarak öğretim düzeyine oldukça yaklaştığı belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin metni 2 dk 15 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci C, toplam 45 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan hemen sonra ise öğrenci metni 1 dk 13 sn. de sesli okumuş, 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci uygulama sonrasında endişe düzeyini geride bırakıp öğretim düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci D, metni 1 dk 39 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 16 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonra ise öğrenci metni 1 dk 09 sn. de sesli okumuştur. D'nin 8 sesli okuma hatası yaptığı, endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Öğrenci E metni 1 dk 12 sn. de sesli okumuştur. E, 27 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra öğrenci aynı metni 1 dk 01 sn. de sesli okumuş, 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine yaklaşmıştır.

Öğrenci F'nin metni 2 dk 16 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 43 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrenci metni 1 dk 23 sn. de sesli okumuş 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakıp öğretim düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Metne ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrasına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okuma süresi, dakikada okunan kelime sayısı, hata sayısı ve kelime tanıma yüzdesi değerlerinde olumlu gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak, Altı Dakika Yönteminin akıcı okumanın gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

4.3.3. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Bebek Takımı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 188 kelime ve 470 heceden oluşan “Bebek Takımı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğrencilerin “Bebek Takımı” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	2 dk 36 sn	72	29	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 48 sn	104	5	% 97 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci B	2 dk 34 sn	73	24	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 16 sn	83	7	% 96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci C	2 dk 58 sn	63	63	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 04 sn	91	10	% 97 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci D	3 dk 12 sn	59	51	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 46 sn	106	8	% 96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci E	1 dk 56 sn	97	36	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 21 sn	139	7	%96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci F	3 dk 24 sn	55	62	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 42 sn	111	10	%95 (Öğretim Düzeyi)

Tablo 26 incelendiğinde Öğrenci A’nın 188 kelime ve 470 heceden oluşan “Bebek Takımı” isimli metni 2 dk 36 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 29 sesli okuma hatası yapmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni

1 dk 48 sn. de sesli okumuş, 5 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin öğretim düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci B'nin metni 2 dk 34 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 24 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan hemen sonra aynı metni 2 dk 16 sn. de okuduğu, 7 sesli okuma hatası yaptığı ve öğretim düzeyine yükseldiği gözlenmiştir.

Öğrenci C'nin metni 2 dk 58 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 63 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrenci metni 2 dk 04 sn. de okumuş, 10 sesli okuma hatası yapmıştır ve öğretim düzeyine yükselmiştir.

Öğrenci D, metni 3 dk 12 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 51 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk 46 sn. de sesli olarak okumuş, toplam 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden, öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin metni 1 dk 56 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 36 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrası ise öğrenci metni 1 dk 21 sn. de sesli olarak okumuş ve 7 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin artık öğretim düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci F, metni 3 dk 24 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 62 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk 42 sn. de sesli olarak okumuş ve 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği görülmüştür.

“Bebek Takımı” metnine ait bulgular incelendiğinde ilk okuma sonrasında endişe düzeyinde olan tüm öğrencilerin Altı Dakika Yöntemi sonrasında öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma süreleri kısalmış, dakikada

okudukları kelime sayısı artarken yaptıkları hata sayıları azalmıştır. Bu bulgulara dayanarak Altı Dakika Yönteminin akıcı okumada olumlu etkisinden söz edilebilir.

4.3.4. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 159 kelime ve 393 heceden oluşan “Uzay Gemimiz Dünya” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğrencilerin “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	2 dk 12 sn	72	27	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 26 sn	111	3	% 98 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci B	2 dk 33 sn	62	22	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 48 sn	88	6	% 96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci C	2 dk 41 sn	59	55	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 39 sn	96	8	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	2 dk 6 sn	76	27	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 18 sn	122	6	% 96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci E	1 dk 26 sn	111	40	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 04 sn	149	5	%97 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci F	2 dk 36 sn	61	51	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 21 sn	118	8	%97 (Öğretim Üzeri)

Tablo 27 incelendiğinde Öğrenci A'nın 159 kelime ve 393 heceden oluşan "Uzay Gemimiz Dünya" isimli metni 2 dk 12 sn. de sesli okuduğu gözlenmiştir. Öğrenci toplam 27 sesli okuma hatası yapmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdelikleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk 26 sn. de sesli olarak okumuş ve 3 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin öğretim düzeyini aşarak serbest okuma düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Öğrenci B, metni 2 dk 33 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 22 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk 48 sn. de sesli olarak okumuş ve 6 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci B'nin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine yükseldiği belirlenmiştir.

Öğrenci C'nin metni 2 dk 41 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 55 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk 39 sn. de sesli olarak okumuş ve 8 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci öğretim düzeyine yükselmiştir.

Öğrenci D, metni 2 dk 06 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 27 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk 18 sn. de sesli olarak okunmuş ve 6 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerleme kaydettiği belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin metni 1 dk 26 sn. de sesli okuduğu belirlenmiştir. Öğrenci toplam 40 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulamadan sonra öğrenci aynı metni 1 dk 04 sn. de okumuş ve 5 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak ve öğretim düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir.

Öğrenci F, metni 2 dk 36 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 51 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonraki yaptığı okumada ise öğrenci metni 1 dk 21 sn. de okumuş ve 5 sesli okuma hatası

yapmıştır. F'nin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine ilerlediği görülmüştür.

Metne ait bulgulara bakıldığında, ilk okumalarında endişe düzeyinde olan tüm öğrencilerin öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin diğer bulgularında da olumlu gelişmeler vardır. Bu bulgulara dayanarak Altı Dakika Yönteminin akıcı okumayı geliştirdiğinden bahsedilebilir.

4.3.5. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 176 kelime ve 484 heceden oluşan “Bayrağa Saygı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 28: Öğrencilerin “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	2 dk 50 sn	62	46	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 45 sn	101	10	% 94 (Endişe Üzeri)
Öğrenci B	3 dk 12 sn	55	47	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 1 sn	87	10	% 94 (Endişe Üzeri)
Öğrenci C	3 dk 12 sn	55	62	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 8 sn	83	14	% 92 (Endişe Üzeri)
Öğrenci D	2 dk 47 sn	63	49	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 57 sn	90	13	% 93 (Endişe Üzeri)

Öğrenci E	2 dk 18 sn	77	69	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 37 sn	109	15	%92 (Endişe Üzeri)
Öğrenci F	3 dk 39 sn	48	72	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 02 sn	87	15	%92 (Endişe Üzeri)

Tablo 28 incelendiğinde Öğrenci A'nın 176 kelime ve 484 heceden "Bayrağa Saygı" isimli metni 2 dk 50 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 46 sesli okuma hatası yapmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonra ise öğrenci metni 1 dk 45 sn. de sesli olarak okumuş ve 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geçerek öğretim düzeyine yaklaşmıştır.

Öğrenci B, metni 3 dk 12 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 47 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulama sonrasında ise metni 2 dk 01 sn. de okumuş, 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine ilerlemiştir.

Öğrenci C'nin metni 3 dk 12 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 62 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonra ise öğrenci 2 dk 08 sn. de metni okumuş, 14 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakmış, öğretim düzeyine de yaklaşmıştır.

Öğrenci D ise metni 2 dk 47 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 49 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulaması sonrasında ise öğrenci aynı metni 1 dk 57 sn. de, 13 sesli okuma hatası yaparak okumuştur. Öğrencinin endişe düzeyinin üzerinde, öğretim düzeyine de oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Öğrenci E'nin metni 2 dk 18 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 69 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonra ise öğrenci, metni 1 dk 37 sn. de sesli olarak okumuş ve 15 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci F, metni 3 dk 39 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 72 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulamasından sonra ise öğrenci metni 2 dk 02 sn. de okumuş ve 15 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinin üzerinde ve öğretim düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde metne ait yapılan Altı Dakika uygulamasının, öğrencilerin hepsinin endişe düzeyini geride bırakmasına ve neredeyse öğretim düzeyine kadar ilerlemesine neden olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okuma süresi, dakikada okunan kelime sayısı ve yaptıkları hata sayılarında da olumlu değişikliklerin olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin akıcı okumalarına olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

4.3.6. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 238 kelime ve 711 heceden oluşan “Uçan İlk İnsan” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 29: Öğrencilerin “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	3 dk 54 sn	61	75	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 41 sn	89	12	% 94 (Endişe Üzeri)
Öğrenci B	5 dk 03 sn	47	59	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 54 sn	82	16	% 92 (Endişe Üzeri)

Öğrenci C	3 dk 57 sn	60	76	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 57 sn	81	18	% 91 (Endişe Üzeri)
Öğrenci D	3 dk 59 sn	62	62	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 33 sn	93	21	% 92 (Endişe Üzeri)
Öğrenci E	2 dk 57 sn	81	60	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 57 sn	122	23	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	4 dk 22 sn	55	96	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 58 sn	80	16	%90- (Endişe Düzeyi)

Tablo 29 incelendiğinde öğrenci A'nın 238 kelime ve 711 heceden oluşan "Uçan İlk İnsan" isimli metni 3 dk 54 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 75 sesli okuma hatası yapmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 41 sn. de sesli olarak okumuş ve 12 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci B'nin metni 5 dk 03 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 59 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulamasından sonra ise öğrenci metni 2 dk 54 sn. de olarak okumuş ve 16 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geçerek öğretim düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci C, metni 3 dk 57 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 76 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan hemen sonra ise öğrenci metni 2 dk 57 sn. de sesli olarak okumuş ve 18 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakıp öğretim düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Öğrenci D'nin metni 3 dk 59 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 62 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulaması sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 33 sn. de sesli olarak okumuş ve

16 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin, endişe düzeyini geride bırakıp öğretim düzeyine yaklaştığı gözlenmiştir.

Öğrenci E'nin ise metni 2 dk 57 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci 60 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan okumada ise öğrenci 1 dk 57 sn. de metni okumuş ve 23 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci halen endişe düzeyindedir. Buna rağmen öğrencinin akıcı okuma becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür.

Öğrenci F, metni 4 dk 22 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 53 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulaması sonrası yapılan okumada ise öğrenci metni 2 dk 58 sn. de okumuş, 16 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci yine endişe düzeyindedir. Bununla birlikte öğrencinin kelime tanıma yüzdesinde ilerlemenin olduğu tespit edilmiştir.

“Uçan İlk İnsan” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrası bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle Altı Dakika Yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3.7. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 240 kelime 646 heceden oluşan “Bir Efsanedir Amasya” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 30: Öğrencilerin “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	3 dk 38 sn	66	35	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 12 sn	109	11	% 94 (Endişe Üzeri)
Öğrenci B	4 dk 17 sn	56	45	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 41 sn	89	10	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci C	4 dk 25 sn	54	69	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 49 sn	85	23	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	4 dk 28 sn	54	50	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 11 sn	110	11	% 94 (Endişe Üzeri)
Öğrenci E	3 dk 18 sn	73	39	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 48 sn	133	17	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci F	4 dk 25 sn	54	72	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 30 sn	96	15	%92 (Endişe Üzeri)

Tablo 30 incelendiğinde Öğrenci A'nın 240 kelime ve 646 heceden oluşan “Bir Efsanedir Amasya” isimli metni 3 dk 38 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 35 sesli okuma hatası yapmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 12 sn. de okumuş ve 11 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak, öğretim düzeyine oldukça yakınlaştığı belirlenmiştir.

Öğrenci B'nin metni 4 dk 17 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 45 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Altı

Dakika uygulaması sonrası ise öğrenci metni 2 dk 41 sn. de okumuş ve 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlemiştir.

Öğrenci C, metni 4 dk 25 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci 69 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Altı Dakika uygulaması sonrası okumada ise öğrenci metni 2 dk 49 sn. de okumuş ve 23 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyindedir. Bununla birlikte önemli ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

Öğrenci D'nin metni 4 dk 28 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 50 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 11 sn. de okumuş ve 11 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakmış ve öğretim düzeyine yaklaşmıştır.

Öğrenci E, metni 3 dk 18 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 39 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulamasından sonra ise metni 1 dk 48 sn. de sesli olarak okumuş ve 17 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin ilerleme göstermesine rağmen hala endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci F'nin metni 4 dk 25 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 72 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 30 sn. de okumuş ve 15 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim seviyesine yaklaştığı belirlenmiştir.

“Bir Efsanedir Amasya” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgulara bakıldığında öğrencilerin akıcı okuma becerileri bakımından oldukça olumlu ilerlemeler kaydettikleri belirlenmiştir. Bu bilgilere dayanarak Altı Dakika Yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkilerinin olduğundan bahsedilebilir.

4.3.8. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 195 kelime ve 471 heceden oluşan “Kış Hazırlıkları” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 31: Öğrencilerin “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	3 dk 04 sn	64	50	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 38 sn	119	5	% 97 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci B	3 dk 32 sn	55	39	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 35 sn	75	10	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci C	2 dk 36 sn	75	61	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 0 sn	98	9	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	3 dk 0 sn	65	44	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 36 sn	122	9	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci E	2 dk 13 sn	88	58	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 31 sn	129	14	%93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci F	3 dk 36 sn	75	82	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 01 sn	97	16	%92 (Endişe Üzeri)

Tablo 31 incelendiğinde Öğrenci A'nın 195 kelime ve 471 heceden “Kış Hazırlıkları” isimli metni 3 dk 04 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 50 sesli okuma hatası yapmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 1 dk

38 sn. de sesli okumuş ve 5 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakıp serbest okuma düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Öğrenci B, metni 3 dk 32 sn. de sesli olarak okumuştur. Öğrenci toplam 39 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulama sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 35 sn. de sesli olarak okumuş ve 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlemiştir.

Öğrenci C'nin metni 2 dk 36 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. C, toplam 61 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulamadan hemen sonra ise öğrenci tarafından metin 2 dk 0 sn. de okunmuş ve 9 sesli okuma hatası yapılmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci D, metni 3 dk 0 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 44 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci aynı metni 1 dk 36 sn. de okumuş ve 9 sesli okuma hatası yapmıştır. D'nin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine ilerleme kaydettiği belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin metni 2 dk 13 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 58 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulama sonrasında ise öğrenci 1 dk 31 sn. de metni okumuş ve 14 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakarak öğretim seviyesine oldukça yaklaşmıştır.

Öğrenci F ise metni 3 dk 36 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci toplam 82 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci 2 dk 01 sn. de metni okumuş ve 16 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin ilerleme kaydederek endişe düzeyini geride bıraktığı ve öğretim düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Metne ait ilk okuma ve Altı Dakika uygulama sonrası bulguları karşılaştırıldığında, endişe düzeyinde olan her bir öğrencinin uygulama sonrasında endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeylerine kadar ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma süresi, dakikada okunan kelime sayısı ve hata sayılarında da ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Bu nedenle Altı Dakika Yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirmedeki etkisinin olumlu olduğu söylenebilir.

4.3.9. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 232 kelime ve 632 heceden oluşan “Steteskobun İcadı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 32: Öğrencilerin “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	3 dk 16 sn	71	52	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 07 sn	110	8	% 96 (Öğretim Üzeri)
Öğrenci B	3 dk 21 sn	69	94	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 58 sn	78	12	% 94 (Endişe üzeri)
Öğrenci C	3 dk 56 sn	59	80	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 33 sn	91	24	%90- (Endişe Düzeyi)
Öğrenci D	4 dk 06 sn	57	57	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 29 sn	93	13	% 93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci E	2 dk 14 sn	104	58	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 37 sn	144	13	% 93 (Endişe üzeri)
Öğrenci F	3 dk 58 sn	58	88	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 26 sn	95	15	%92 (Endişe üzeri)

Tablo 32 incelendiğinde Öğrenci A'nın 232 kelime ve 632 heceden oluşan "Steteskobun İcadı" isimli metni 3 dk 16 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 52 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 07 sn. de sesli olarak okumuş ve 7 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine geçtiği görülmüştür.

Öğrenci B'nin metni 3 dk 21 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 94 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika uygulamasından hemen sonra ise öğrenci aynı metni 2 dk 58 sn. de okumuş ve 12 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyinden kurtularak öğretim düzeyine yaklaşmıştır.

Öğrenci C, metni 3 dk 56 sn. de sesli okumuştur. C, toplam 80 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan hemen sonra ise öğrenci metni 2 dk 33 sn. de okumuş ve 24 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin halen endişe düzeyinde olmasına rağmen ilerleme kaydettiği görülmüştür.

Öğrenci D'nin metni 4 dk 06 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 57 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Altı Dakika uygulaması sonrası ise öğrenci metni 2 dk 29 sn. de okumuş ve 13 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakmış öğretim düzeyine yaklaşmıştır.

Öğrenci E, metni 2 dk 14 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 58 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan hemen sonra ise öğrenci aynı metni 1 dk 37 sn. de okumuş ve 13 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci F'nin metni 3 dk 58 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 88 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 2 dk 26 sn. de metni okunmuş ve 15 sesli

okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir.

“Steteskobun İcadı” metnine ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin hepsinin akıcı okuma becerilerinde ilerleme sağlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin metinleri daha kısa sürede, daha az hata ile okudukları, dakikada okudukları kelime sayılarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilere dayanarak uygulanan Altı Dakika Yönteminin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3.10. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 261 kelime ve 634 heceden oluşan “Tarladan Fabrikaya Pamuk” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki akıcı okuma durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki akıcı okumalarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 33: Öğrencilerin “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Akıcı Okuma Bulguları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular				Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular			
	Okuma Süresi	Dakikada Okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi	Okuma süresi	Dakikada okunan kelime sayısı	Hata sayısı	Kelime tanıma yüzdesi
Öğrenci A	3 dk 32 sn	74	40	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 26 sn	107	10	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci B	4 dk 09 sn	63	60	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 43 sn	102	10	% 95 (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci C	4 dk 0 sn	65	96	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 24 sn	109	14	% 93 (Endişe Üzeri)

Öğrenci D	4 dk 21 sn	60	78	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 03 sn	127	14	% 93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci E	2 dk 51 sn	92	78	%90- (Endişe Düzeyi)	1 dk 48 sn	145	14	%93 (Endişe Üzeri)
Öğrenci F	4 dk 09 sn	63	114	%90- (Endişe Düzeyi)	2 dk 09 sn	121	15	%92 (Endişe Üzeri)

Tablo 33 incelendiğinde Öğrenci A'nın 261 kelime ve 634 heceden oluşan "Tarladan Fabrikaya Pamuk" isimli metni 3 dk 32 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 40 sesli okuma hatası yapmıştır. Okuma düzeyleri ve yüzdelikleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulamadan hemen sonra yapılan okumayı ise öğrenci 2 dk 26 sn. de tamamlamıştır. 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci B ise metni 4 dk 09 sn. de sesli okumuştur. Öğrenci 60 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altı Dakika Yöntemi sonrası ise öğrenci metni 2 dk 43 sn. de sesli olarak okumuş ve 10 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerleme kaydetmiştir.

Öğrenci C'nin metni 4 dk 0 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 96 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci metni 2 dk 24 sn. de sesli olarak okumuş ve 14 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bıraktığı ve öğretim düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir.

Öğrenci D, metni 4 dk 21 sn. de sesli okumuştur. D, 78 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Altı Dakika uygulaması sonrası ise öğrenci metni 2 dk 03 sn. de okumuş ve 14 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrenci endişe düzeyini geçmiş ve öğretim düzeyine oldukça yaklaşmıştır.

Öğrenci E'nin metni 2 dk 51 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci toplam 78 sesli okuma hatası yapmıştır ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Uygulamadan hemen sonra ise öğrenci metni 1 dk 48 sn. de sesli olarak okumuş ve 14 sesli okuma hatası yapmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bıraktığı ve öğretim düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci F'nin ise metni 4 dk 09 sn. de sesli okuduğu tespit edilmiştir. Öğrenci 114 sesli okuma hatası yapmıştır. Endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan hemen sonra yapılan okumayı ise 2 dk 09 sn. de 15 sesli okuma hatası ile yapmıştır. Öğrenci F de endişe düzeyini geride bırakmış ve öğretim düzeyine oldukça yaklaşmıştır.

Metne dair ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular incelendiğinde endişe düzeyinde olan öğrencilerin ya öğretim düzeyine ulaştığı ya da öğretim düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir. Yine öğrenciler metni okuma sürelerinde, dakikada okudukları kelime sayılarında ve hata sayılarında oldukça olumlu gelişmeler göstermişlerdir. Bu bulgulara dayanarak Altı Dakika Yönteminin akıcı okumanın gelişiminde önemli ilerlemeler sağladığı söylenebilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Altı Dakika Yöntemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin olarak uygulama sürecinde elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Altı Dakika Yönteminin etkisinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından seçilen ve uzmanlar tarafından kabul edilen, 1. sınıf (Denizati, Temizliğin Önemi) metinlerinden başlanarak, 2. sınıf (Bebek Takımı, Uzay Gemimiz Dünya), 3. sınıf (Bayrağa Saygı, Uçan İlk İnsan) ve 4. sınıf (Bir Efsanedir Amasya, Kış Hazırlıkları, Steteskopun İcadı, Tarladan Fabrikaya Pamuk) metinlerine ait bulgular yer almaktadır.

4.4.1. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Denizati” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 137 kelime ve 347 heceden oluşan “Denizati” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin

yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 34: Öğrencilerin 1. Sınıf “Denizati” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	8	38	%50- (Endişe Düzeyi)	16	76	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci B	6	28	%50- (Endişe Düzeyi)	20	95	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	17	80	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	6	28	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	9	42	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci F	6	28	%50- (Endişe Düzeyi)	13	61	%61 (Endişe Üzeri)

Tablo 34 incelendiğinde öğrenci A'nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 8 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrencinin Akyol'un (2012: 103) okuma düzeyleri ve yüzdeleri tablosuna göre endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 16 puan almış ve yüzde 76 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir.

Öğrenci B uygulama öncesinde 6 puan almış ve yüzde 28 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Altı Dakika Yöntemi uygulamasından sonraki sonuçlarında ise öğrenci 20 puan almış ve başarı oranını yüzde 95'e çıkarmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci C ise uygulama öncesinde 10 puan almış ve yüzde 47 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci 17 puan almış ve yüzde 80 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakıp öğretim düzeyine ilerlemiştir.

Öğrenci D'nin uygulama öncesinde 6 puan aldığı ve yüzde 28 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Altı Dakika Yönteminin uygulanması sonrasında ise öğrenci 21 tam puan almış ve yüzde 100 oranında başarılı olmuştur. Uygulama öncesi endişe düzeyinde olan öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci E uygulama öncesinde 9 puan almış ve yüzde 42 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 19 puan almış ve başarısını yüzde 90'a çıkarmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geçerek serbest okuma düzeyine ulaştığı belirlenmiştir.

Öğrenci F'nin uygulama öncesinde 6 puan aldığı ve yüzde 28 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrasında ise öğrenci, anlama sorularından 13 puan alarak yüzde 61 başarı elde etmiştir. Öğrencinin endişe düzeyini aştığı ve ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

“Denizati” metnine ait bulgular incelendiğinde ilk okuma sırasında bütün öğrencilerin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrasında ise öğrencilerin serbest okuma ve öğretim düzeyine ilerlediği bir öğrencinin ise endişe düzeyinde olmasına rağmen olumlu ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etki yaptığı söylenebilir.

4.4.2. Uygulama Sürecinde Birinci Sınıf “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 117 kelime ve 355 heceden oluşan “Temizliğin Önemi” metnine ait bulgular yer almaktadır.

Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 35: Öğrencilerin 1. Sınıf “Temizliğin Önemi” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	8	38	%50- (Endişe Düzeyi)	17	80	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci B	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	11	52	%52- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci F	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	17	80	%75+ (Öğretim Düzeyi)

Tablo 35’e göre öğrenci A’nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 8 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 17 puan almış ve yüzde 80 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği görülmektedir.

Öğrenci B uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 21 tam puan almış ve başarı oranını yüzde 100’e çıkarmıştır. Öğrenci endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine ilerlemiştir.

Öğrenci C’nin uygulama öncesinde 10 puan aldığı ve yüzde 47 oranında başarılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Altı Dakika Yönteminin

uygulanmasında sonraki sonuçlarında ise öğrenci 18 puan almış ve yüzde 85 oranında başarılı olmuştur. C, endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Öğrenci D uygulama öncesinde 11 puan almış ve yüzde 52 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyinin hemen üzerindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Endişe düzeyinin hemen sınırında değerler alan öğrencinin serbest okuma düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci E'nin uygulama öncesinde 10 puan aldığı ve yüzde 47 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında öğrenci 18 puan almış ve başarısını yüzde 85'e çıkarmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci F uygulama öncesinde 10 puan almış ve yüzde 47 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 17 puan alarak yüzde 80 başarı elde etmiştir. İlk okumada endişe düzeyinde olan öğrenci öğretim düzeyine ilerlemiştir.

Metne ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular incelendiğinde nerdeyse tamamı endişe düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının önemli ölçüde ilerlediği tespit edilmiştir. Bu bulgular neticesinde Altı Dakika Yönteminin okuduğunu anlamada ilerlemeye sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir.

4.4.3. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Bebek Takımı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 188 kelime ve 470 heceden oluşan “Bebek Takımı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 36: Öğrencilerin 2. Sınıf “Bebek Takımı” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci B	4	19	%50- (Endişe Düzeyi)	16	76	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci C	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	16	76	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	14	66	%66 (Endişe Üzeri)
Öğrenci E	9	42	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci F	4	19	%50- (Endişe Düzeyi)	14	66	%66 (Endişe Üzeri)

Tablo 36 incelendiğinde öğrenci A'nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 7 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 33 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyinden kurtularak serbest okuma düzeyine yükselmiştir.

Öğrenci B uygulama öncesinde 4 puan almış ve yüzde 19 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Altı Dakika Yöntemi uygulamasından sonraki sonuçlarında ise öğrenci 16 puan almış ve başarı oranını yüzde 76'ya çıkarmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin uygulama öncesinde 7 puan aldığı ve yüzde 33 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 16 puan almış ve yüzde 76 oranında başarılı olmuştur. Endişe düzeyinden kurtulan öğrencinin öğretim düzeyine ilerlediği görülmüştür.

Öğrenci D ise uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrasında ise öğrenci 14 puan almış ve yüzde 66 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyini geride bıraktığı ve öğretim düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir.

Öğrenci E uygulama öncesinde 9 puan almış ve yüzde 42 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 19 puan almış ve başarısını yüzde 90'a çıkarmıştır. İlk okumada endişe düzeyinde olan öğrencinin serbest okuma düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir

Öğrenci F'nin uygulama öncesinde 4 puan aldığı ve yüzde 19 oranında başarılı olduğu görülmüştür. Öğrenci endişe düzeyindedir. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 14 puan alarak yüzde 66 başarı elde etmiştir. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir.

“Bebek Takımı” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular karşılaştırıldığında endişe düzeyinde olan öğrencilerin hepsinin bu düzeyi geride bıraktığı, bazılarının serbest okuma düzeyine kadar ilerlediği görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söyleyebiliriz.

4.4.4. Uygulama Sürecinde İkinci Sınıf “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 159 kelime ve 393 heceden oluşan “Uzay Gemimiz Dünya” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 37: Öğrencilerin 2. Sınıf “Uzay Gemimiz Dünya” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	14	66	%66 (Endişe Üzeri)
Öğrenci B	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	20	95	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	3	14	%50- (Endişe Düzeyi)	15	71	%71 (Endişe Üzeri)
Öğrenci D	8	38	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	8	38	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci F	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	13	61	%61 (Endişe Üzeri)

Tablo 37 incelendiğinde öğrenci A'nın uygulama öncesinde 5 tam puan üzerinden 5 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 23 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 14 puan almış ve yüzde 66 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyini geride bıraktığı belirlenmiştir.

Öğrenci B, uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Altı Dakika Yöntemi uygulanmasından sonraki sonuçlarında ise öğrenci 20 puan almış ve başarı oranını yüzde 95 e çıkarmıştır. Öğrenci B'nin endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir.

Öğrenci C uygulama öncesinde 3 puan almış ve yüzde 14 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 15 puan almış ve yüzde 71 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyini geride bıraktığı ve öğretim düzeyine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Öğrenci D'nin uygulama öncesinde 8 puan aldığı ve yüzde 38 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 21 tam puan almış ve yüzde 100 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin serbest okuma düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğrenci E ise uygulama öncesinde 8 puan almış ve yüzde 38 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 21 tam puan almış ve başarısını yüzde 100'e çıkarmıştır. Öğrencinin önemli bir ilerleme kaydederek serbest okuma düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci F'nin uygulama öncesinde 5 puan aldığı ve yüzde 23 oranında başarılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 13 puan alarak yüzde 61 başarı elde etmiştir. Öğrenci endişe düzeyini geride bırakarak ilerleme kaydettiği belirlenmiştir.

Metne ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrası veriler karşılaştırıldığında endişe düzeyinde olan tüm öğrencilerin, bu düzeyi geride bırakarak ilerleme kaydettikleri, bazılarının serbest okuma düzeyine kadar ilerledikleri görülmüştür. Bu bilgilere dayanarak Altı Dakika Yönteminin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu etkisinden bahsedilebilir.

4.4.5. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 176 kelime ve 484 heceden oluşan “Bayrağa Saygı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 38: Öğrencilerin 3. Sınıf “Bayrağa Saygı” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	8	38	%50- (Endişe Düzeyi)	15	71	%71 (Endişe Üzeri)
Öğrenci B	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	9	42	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci E	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	16	76	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci F	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	17	80	%75+ (Öğretim Düzeyi)

Tablo 38 incelendiğinde öğrenci A'nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 8 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 38 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 15 puan almış ve yüzde 71 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci yüzde 50 olan endişe düzeyi sınırını geçmiş ve yüzde 75 olan öğretim düzeyi sınırına yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci B uygulama öncesinde 10 puan almış ve yüzde 47 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 19 puan almış ve başarı oranını yüzde 90 e çıkarmıştır. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin uygulama öncesinde 9 puan aldığı ve yüzde 42 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrası sonuçlarında ise öğrenci 18 puan almış ve yüzde 85 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin öğretim düzeyine ilerlediği gözlemlenmiştir.

Öğrenci D uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 18 puan almış ve yüzde 85 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyini geride bıraktığı ve serbest okuma düzeyine yaklaştığı görülmüştür.

Öğrenci E'nin ise uygulama öncesinde 5 puan aldığı ve yüzde 23 oranında başarılı olduğu ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 16 puan almış ve başarısını yüzde 76'ya çıkarmıştır. Öğrencinin endişe düzeyini geride bırakarak öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci F uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 17 puan alarak yüzde 80 başarı elde etmiştir. Endişe düzeyinden kurtulan öğrencinin öğretim düzeyinde olduğu görülmüştür.

“Bayrağa Saygı” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrası veriler incelendiğinde öğrencilerin tamamının endişe düzeyine göre önemli ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle Altı Dakika Yönteminin okuduğunu anlamada olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

4.4.6. Uygulama Sürecinde Üçüncü Sınıf “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 238 kelime ve 711 heceden oluşan “Uçan İlk İnsan” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 39: Öğrencilerin 3. Sınıf “Uçan İlk İnsan” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci B	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	2	09	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci D	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	4	19	%50- (Endişe Düzeyi)	15	71	% 71 (Endişe Üzeri)
Öğrenci F	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)

Tablo 39’a göre öğrenci A’nın uygulama öncesinde 7 tam puan üzerinden 7 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 33 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci B uygulama öncesinde 5 puan almış ve yüzde 23 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 19 puan almış ve başarı oranını yüzde 90’a çıkarmıştır. Öğrenci B’nin de serbest okuma düzeyine ilerlediği görülmüştür.

Öğrenci C’nin uygulama öncesinde 2 puan aldığı ve yüzde 9 oranında başarılı olduğu ve endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 21 tam puan almış ve yüzde 100 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci önemli bir ilerleme kaydederek serbest okuma düzeyine yükselmiştir.

Öğrenci D uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrasında ise öğrenci 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyinden kurtularak serbest okuma düzeyine kadar ilerlemiştir.

Öğrenci E ise uygulama öncesinde 4 puan almış ve yüzde 19 oranında başarılı olmuş ve endişe düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 15 puan almış ve başarısını yüzde 71'e çıkarmıştır. Endişe düzeyini geride bırakan öğrenci öğretim düzeyine de yaklaşmıştır.

Öğrenci F uygulama öncesinde 5 puan almış ve yüzde 23 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 18 puan alarak yüzde 85 başarı elde etmiştir. Öğrencinin öğretim düzeyine ilerlediği görülmüştür.

“Uçan İlk İnsan” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi uygulaması sonrası bulgular incelendiğinde endişe düzeyinde olan öğrencilerin bu düzeyden kurtulduğu ve çoğunluğunun serbest okuma düzeyine kadar ilerlediği tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde Altı Dakika Yönteminin önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.4.7.Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 240 kelime ve 646 heceden oluşan “Bir Efsanedir Amasya” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 40: Öğrencilerin 4. Sınıf “Bir Efsanedir Amasya” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci B	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	20	95	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	8	38	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci D	11	52	%52 (Endişe Üzeri)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	12	57	%57 (Endişe Üzeri)	20	95	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci F	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)

Tablo 40 incelendiğinde öğrenci A'nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 10 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 47 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 21 tam puan almış ve yüzde 100 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine yükselmiştir.

Öğrenci B ise uygulama öncesinde 5 puan almış ve yüzde 23 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında öğrenci 20 puan almış ve başarı oranını yüzde 95'e çıkarmıştır. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin serbest okuma düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir.

Öğrenci C'nin uygulama öncesinde 8 puan aldığı ve yüzde 38 oranında başarılı olduğu görülmüştür. Öğrenci endişe düzeyindedir. Altı Dakika uygulaması sonraki sonuçlarında ise öğrenci 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci serbest okuma düzeyine ilerlemiştir.

Öğrenci D uygulama öncesinde 11 puan almış ve yüzde 52 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyine yakın olduğu gözlenmiştir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 21 tam puan almış ve yüzde 100 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinden serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci E'nin uygulama öncesi verilerinde 12 puan aldığı ve yüzde 57 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyine yakındır. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 20 puan almış ve başarısını yüzde 95'e çıkarmıştır. Öğrencinin ilerleme kaydederek endişe düzeyini geride bıraktığı ve serbest okuma düzeyine geçtiği tespit edilmiştir.

Öğrenci F uygulama öncesinde 5 puan almış ve yüzde 23 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 19 puan alarak yüzde 90 başarı elde etmiştir. F'nin endişe düzeyini geride bıraktığı ve serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

“Bir Efsanedir Amasya” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulguları karşılaştırıldığında endişe düzeyinde ya da endişe düzeyinde olan öğrencilerin hepsinin serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir. Bu bilgilere dayanarak Altı Dakika yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde hissedilir bir fark oluşturduğu söylenebilir.

4.4.8. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 195 kelime ve 471 heceden oluşan “Kış Hazırlıkları” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 41: Öğrencilerin 4. Sınıf “Kış Hazırlıkları” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci B	3	14	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	4	19	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci D	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	20	95	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci F	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)

Tablo 41’e göre öğrenci A’nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 5 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 23 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 21 tam puan almış ve yüzde 100 oranında başarılı olmuştur. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci B uygulama öncesinde 3 puan almış ve yüzde 14 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 19 puan almış ve başarı oranını yüzde 90’a çıkarmıştır. Öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci C uygulama öncesinde 4 puan almış ve yüzde 19 oranında başarılı olmuş ve endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 21 tam puan almış ve yüzde 100 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği görülmüştür.

Öğrenci D'nin uygulama öncesinde 10 puan aldığı ve yüzde 47 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 20 tam puan almış ve yüzde 95 oranında başarılı olmuştur. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci E uygulama öncesinde 5 puan almış ve yüzde 23 oranında başarılı olmuş ve endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 18 puan almış ve başarısını yüzde 85'e çıkarmıştır. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin serbest okuma düzeyine de yaklaştığı belirlenmiştir.

Öğrenci F uygulama öncesinde 5 puan almış ve yüzde 23 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 21 tam puan alarak yüzde 100 başarı elde etmiş ve serbest okuma düzeyine ilerlemiştir.

Metne dair ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulguları karşılaştırıldığında öğrencilerin hepsinde önemli derecede olumlu ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Buna dayanarak 6 yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede oldukça etkin bir rol oynadığından bahsedilebilir.

4.4.9. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Steteskobun İcadı” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 232 kelime ve 632 heceden oluşan “Steteskopun İcadı” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 42: Öğrencilerin 4. Sınıf “Steteskopun İcadı” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci B	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	20	95	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci D	10	47	%50- (Endişe Düzeyi)	20	95	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	11	52	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci F	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	21	100	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)

Tablo 42’deki bilgiler incelendiğinde öğrenci A’nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 7 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 33 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin serbest okuma düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir.

Öğrenci B’nin uygulama öncesinde 5 puan aldığı ve yüzde 23 oranında başarılı olduğu görülmüştür. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 21 tam puan almış ve başarı oranını yüzde 100’e çıkarmıştır. Öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci C ise uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrenci endişe düzeyindedir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 20 puan almış ve yüzde 95 oranında başarılı olmuştur. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci D uygulama öncesinde 10 puan almış ve yüzde 47 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 20 puan almış ve yüzde 95 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin serbest okuma düzeyine geçtiği tespit edilmiştir.

Öğrenci E'nin uygulama öncesinde 11 puan aldığı ve yüzde 52 oranında başarılı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci endişe düzeyi sınırına oldukça yakındır. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 18 puan almış ve başarısını yüzde 85'e çıkarmıştır. Öğrencinin başarı oranını arttırarak neredeyse serbest okuma düzeyine kadar ilerleme kaydettiği görülmüştür.

Öğrenci F uygulama öncesinde 7 puan almış, yüzde 33 oranında başarılı olmuş ve endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 21 tam puan alarak yüzde 100 başarı elde etmiştir. Öğrencinin serbest okuma düzeyine yükseldiği görülmüştür.

“Steteskobun İcadı” metnine ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular incelendiğinde öğrencilerin aldığı puanlarda önemli artışların olduğu gözlenmiştir. Endişe düzeyinde olan öğrencilerin çoğunluğu serbest okuma düzeyine kadar ilerlemiştir. Bu bilgiler sonucunda Altı Dakika Yönteminin okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir artış sağladığı söylenebilir.

4.4.10. Uygulama Sürecinde Dördüncü Sınıf “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen ve 261 kelime ve 634 heceden oluşan “Tarladan Fabrikaya Pamuk” metnine ait bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin yöntem uygulamadan hemen önceki okuduğunu anlama durumları ve yöntem uygulandıktan sonraki okuduğunu anlama durumlarına ait bilgiler tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 43: Öğrencilerin 4. Sınıf “Tarladan Fabrikaya Pamuk” Metnine Ait Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenciler	İlk Okumaya Ait Bulgular			Altı Dakika Yöntemi Sonrasına Ait Bulgular		
	Puan	Yüzde (%)	Anlama Yüzdesi	Puan	Yüzde	Anlama Yüzdesi
Öğrenci A	4	19	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci B	5	23	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci C	4	19	%50- (Endişe Düzeyi)	18	85	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci D	9	42	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)
Öğrenci E	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	16	76	%75+ (Öğretim Düzeyi)
Öğrenci F	7	33	%50- (Endişe Düzeyi)	19	90	%90+ (Serbest Okuma Düzeyi)

Tablo 43’e göre öğrenci A’nın uygulama öncesinde 21 tam puan üzerinden 4 puan aldığı görülmektedir. Yine öğrenci okuduğunu anlama sorularında yüzde 19 oranında başarılıdır. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında ise A, 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci B uygulama öncesinde 5 puan almış, yüzde 23 oranında başarılı olmuş ve endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 19 puan almış ve başarı oranını yüzde 90’a çıkarmıştır. Öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği görülmüştür.

Öğrenci C’nin uygulama öncesinde 4 puan aldığı ve yüzde 19 oranında başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrenci endişe düzeyindedir. Uygulamadan sonraki sonuçlarında ise öğrenci 18 puan almış ve yüzde 85 oranında başarılı olmuştur. Endişe düzeyini geride bırakan öğrenci artık serbest okuma düzeyine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci D uygulama öncesinde 9 puan almış ve yüzde 42 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 19 puan almış ve yüzde 90 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin serbest okuma düzeyine ilerlediği belirlenmiştir.

Öğrenci E'nin uygulama öncesinde 7 puan aldığı ve yüzde 33 oranında başarılı olduğu görülmüştür. Öğrenci endişe düzeyindedir. Yapılan uygulama sonrasında ise öğrenci 16 puan almış ve başarısını yüzde 76'ya çıkarmıştır. Öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği tespit edilmiştir.

Öğrenci F ise uygulama öncesinde 7 puan almış ve yüzde 33 oranında başarılı olmuştur. Öğrencinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrenci anlama sorularından 19 puan alarak yüzde 90 başarı elde etmiştir. Endişe düzeyini geride bırakan öğrencinin serbest okuma düzeyine belirlenmiştir.

Metne ait ilk okuma ve Altı Dakika Yöntemi sonrasında ait veriler karşılaştırıldığında tamamı endişe düzeyinde olan öğrencilerin, öğretim düzeyine ya da serbest okuma düzeyine kadar ilerledikleri tespit edilmiştir. Buna dayanarak Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

5. BÖLÜM: SONUÇ

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ele alınmış ve bu sonuçlar daha önce yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

“Altı Dakika Yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelenmesi” amaçlanan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, alt problemlere göre aşağıda sıralanmıştır.

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR (ÖĞRENCİLERİN SESLİ OKUMA, AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN DURUMU)

Bu alt başlık altında öğrencilere Altı Dakika Yöntemi uygulanmaya başlamadan önce ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamadaki mevcut durumları ve hataları incelenmiştir.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin metinleri okurken yaptıkları sesli okuma hataları incelendi. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin öğrenime devam ettikleri 4. sınıf düzeyinde bir metin seçilerek, öğrencilere sesli olarak okutuldu. Öğrencilerin metni okurken yaptıkları sesli okuma hataları incelendiğinde öğrencilerin tamamının 4. sınıf düzeyinde olmadıkları belirlendi. Bu nedenle öğrencilere bir alt sınıf olan 3. sınıf düzeyinde bir metin sesli olarak okutularak, bu düzeyde de oldukça fazla sesli okuma hatası yaptıkları tespit edildi. 2. sınıf düzeyinde okutulan metin sonuçlarında ise öğrencilerin üst sınıf düzeylerinde olduğu gibi sıklıkla sesli okuma hataları yaptıkları belirlendi. Son olarak öğrencilere 1. sınıf metni sesli olarak okutuldu ve sesli okuma becerisi açısından mevcut durumlarının 1. sınıf düzeyinde olduğu sonucu ortaya çıktı. Bu sonuç öğrencilerin sesli okuma durumlarının kendi sınıf seviyelerinden çok daha kötü olduğu ve sesli okumada güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıntılar

incelendiğinde ise çalışma grubundaki öğrencilerin metinleri okurken kelimeleri sık sık tekrar ettikleri, tasarlama hatası yaptıkları, sekte yaparak okudukları, hece ve ses ekleyerek okuma yaptıkları, heceleri yanlış ayırdıkları ve uzatma yaparak okudukları sonucuna ulaşıldı.

Sidekli ve Yangın (2005) beşinci sınıfa devam etmekte olan bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada en önemli sorunun kelime tanımada yaşanan sıkıntılar nedeniyle yapılan sesli okuma hataları olduğunu belirtmişlerdir.

Çaycı ve Demir (2006) okuma güçlüğü olan 3. sınıf öğrencilerinin, sözcüğü yanlış okuma, sözcük atlama, sözcük ekleme, harf/hece atlama, harf/hece ekleme ve 2 saniyeden uzun takılma hatalarını yaptıklarını belirlemişlerdir.

M. Yılmaz (2006) yılında yaptığı çalışmasında öğrencilerin mevcut durum açısından kendi sınıf düzeylerinde olmadıklarına ve araştırmamıza benzer okuma hataları yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2008b) sekizinci sınıf öğrencisinde sözcüğü yanlış okuma, atlama ve ekleme hatalarını belirlemiştir.

Sarıpınar ve Erden (2010) 1.-5. sınıflara devam eden okuma güçlüğü olan öğrencilerin harf-hece atlama, sözcüğü yanlış okuma, pozisyon değiştirme, yerine harf koyma, harf-hece ekleme hatalarını akranlarından daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sidekli (2010) çalışmasında okuma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmış ve öğrencilerin en sık yaptığı hataların sırasıyla sözcük tekrarı, heceleyerek okuma, sözcüğü yanlış okuma, hece/harf atlama, harf ekleme olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin tarafından yapılan diğer hatalar ise sözcük atlama, hece ve sözcük eklemedir.

Akyol ve Yıldız (2010) çalışmalarında okuma güçlüğü çeken bir beşinci sınıf öğrencisinin en sık olarak yerine sözcük koyma, ardından da sözcüğü yanlış okuma hatalarını yaptığını tespit etmişlerdir.

Başar, Batur ve Karasu (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin benzer sesli okuma hataları yaptıklarını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine ait mevcut durumları incelendiğinde ise sorunlar yaşadıkları görüldü. Öğrencilerin genellikle metinleri okumaları gereken süreden daha uzun sürede okudukları ve dakikada okudukları kelime sayılarının başarılı öğrencilere göre çok daha az olduğu tespit edildi. Sadece öğrenci E'nin metinleri genellikle arkadaşlarına göre çok daha hızlı okuduğu, bununla birlikte çok sayıda sesli okuma hatası yapması nedeniyle onun da akıcı okuyamadığı belirlendi. Öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri incelendiğinde hepsinin endişe düzeyinde olduğu görüldü. Bu nedenle akıcı okuma becerileri açısından öğrencilerin 1. Sınıf düzeyinde olduğu sonucuna ulaşıldı.

Baştuğ (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin beklenen başarı düzeyinin altında olduğunu belirlemiştir.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin metinleri beklenenden daha uzun sürede okudukları, dakikada daha az kelime okudukları ve sesli okuma hatalarını çok yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Mevcut durum belirlemesinde son olarak öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarına bakıldı. Bu amaçla öğrencilere, metinler okunduktan hemen sonra okuduğunu anlama soruları verildi. Sorular alan uzmanlarının da yardımıyla değerlendirildi. Değerlendirme sonucunda 4. sınıf metninde öğrencilerin tamamının endişe düzeyinde olduğu görüldü. 3. sınıf metninde iki öğrenci hariç diğer öğrencilerin endişe düzeyinde olduğu belirlendi. İki öğrencinin de endişe düzeyine oldukça yakın sonuçlar aldığı tespit edildi. 2. sınıf metnine ait bulgularda iki öğrencinin endişe düzeyine oldukça yakın sonuçlar aldığı diğerlerinin ise endişe düzeyinde olduğu görüldü. 1. sınıf metninde ise öğrencilerin tamamının endişe düzeyinde olduğu tespit edildi. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin okuduğu anlama becerisi açısından genellikle 1. sınıf seviyesinde olduğu sonucu ortaya çıktı.

Weinstein ve Cooke (1992) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sidekli (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuduklarını anlama bakımından kendi sınıf seviyelerinde olmadıkları, endişe düzeyinde becerilere sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamalarına ilişkin mevcut durumları incelendiğinde, öğrencilerin sıklıkla sesli okuma hataları yaptıkları, akıcı okuyamadıkları ve okuduklarını anlamada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenime devam ettikleri 4. Sınıf seviyesinde olmadıkları, 1. sınıf seviyesinde okuma becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle uygulamaya 1. sınıf metinleri ile başlanılmıştır.

5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR (ÖĞRENCİLERİN SESLİ OKUMA HATALARININ GİDERİLMESİNDEKİ DURUM)

Bu başlıkta ikinci alt problem olan Altı Dakika Yönteminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma hatalarının giderilmesini nasıl etkilemektedir sorusuna yönelik sonuçlar ele alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin 1. sınıf düzeyinde olduklarına karar verildikten sonra uygulamada kullanmak için farklı sınıf düzeylerinden toplam 10 adet metin, alan uzmanlarının da görüşleri alınarak seçildi. Metinler 4. sınıf seviyesinde 4 adet, diğer sınıf seviyelerinde ise 2'şer adet olarak belirlendi. Seçilen metinlerin hikâye edici ve bilgi verici olmasına, her sınıf seviyesinde metin türlerinin eşit dağılmasına dikkat edildi. Uygulama sürecinde bu metinler kullanıldı. Bu amaçla öncelikle 1. sınıf düzeyindeki metinlerden başlandı. Sırası ile öğrencilerin kendi sınıfları olan 4. sınıf düzeyine kadar çıkıldı. Öğrencilerin metinleri ilk okumalarında oldukça fazla sayıda sesli okuma hatası yaptıkları belirlendi. Uygulanan Altı Dakika Yöntemi sonrasında ise öğrencilerin tüm metinlerde sesli okuma hatalarında önemli oranda azalma olduğu ve tüm öğrencilerin ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşıldı.

Hoskisson ve Krohm (1974) çalışmalarında 2. sınıf öğrencileri ile çalışmışlar, öğrencilere eşli okuma yöntemini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumalarının geliştiği sonucuna varmışlardır.

Samuels (1979) çalışmasında öğrencilerin sesli okuma hatalarının azaldığını ve okumalarının geliştiğini belirlemiştir.

Koskinen ve Blum (1984) yaptıkları çalışmada eşli ve tekrarlayıcı okuma yönteminin 3. sınıf öğrencilerindeki etkisini incelemişler ve okuma hatalarında azalmanın olduğunu belirlemiştir.

Dağ (2010) yaptığı çalışmada, okuma güçlüğü çeken öğrencilere 3P metodu ile Boşluk Tamamlama tekniğini kullanmış öğrencilerin sesli okuma hataları sayısında azalmaların olduğu sonucuna varmıştır.

Yapılan birçok çalışmada öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarında azalma olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Anderson, 1981; Allington, 1983; Herman, 1985; O'Shea, Sindelar ve O'Shea, 1985; Rashotte ve Torgensen, 1985; Dowhower, 1987; Rasinski ve Zutell, 1990; Homan, Klesius, ve Hite, 1993; Stoddard, Valcante, Sindelar, O'Shea, ve Algozzine, 1993; Kuhn, 2005).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde uygun etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerdeki sesli okuma hatalarının azaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bizim araştırmamızda da uygulanan Altı Dakika Yöntemi sonrası öğrencilerdeki sesli okuma hatalarında önemli bir azalmanın olduğu görülmektedir.

5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR (ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİM DURUMU)

Bu başlıkta Altı Dakika Yöntemi, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinde akıcı okuma becerisini nasıl etkilemektedir alt problemine dair sonuçlar yer almıştır.

Öğrencilerin ilk okumalarında hepsinin akıcı okuma becerilerinde sorunlar olduğu görüldü. Öğrenci E hariç diğer tüm öğrencilerin, metinleri okuma sürelerinin çok yavaş olduğu, dakikada beklenenden daha az kelime okudukları ve sesli okuma hata sayılarının fazla olduğu belirlendi. Öğrenci E'nin de sesli okumada çok hata yaptığı için akıcı okuyamadığı düşünüldü. Kelime tanıma yüzdesi sonuçlarına bakıldığına ise öğrencilerin metinlerin tamamında endişe düzeyinde olduğu görüldü. Altı Dakika Yöntemi sonrası bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin hepsinin

metinleri okuma sürelerinde azalmanın olduğu görüldü. Öğrencilerin hepsinin dakikada okudukları kelime sayılarının arttığı ve sesli okuma hata sayılarının azaldığı tespit edildi. Uygulama sonrası kelime tanıma yüzdesi sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin tamamının önemli oranda ilerleme kaydettiği görüldü. Öğrencilerden bazılarının birkaç metinde kelime tanıma yüzdesini artırmasına rağmen hala endişe düzeyinde olduğu belirlendi. Bununla birlikte öğrencilerin yüksek oranda endişe düzeyinden öğretim düzeyine ilerlediği hatta bazılarının serbest okuma düzeyine oldukça yaklaştığı sonucuna varıldı.

Rashotte ve Torgesen (1985) yaptıkları çalışmada tekrarlı okuma yöntemini kullanmışlar, kelime tanımının geliştiğini belirlemişlerdir.

Dowhower (1987) yaptığı çalışmada tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamadaki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin kelime tanımlarının iyileştiği, yaptıkları hataların azaldığı ve okuduğunu anlamalarının geliştiğini belirlemiştir.

Keehn (2003) çalışmasında okuyucu tiyatroları stratejisini kullanmış ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Yangın ve Sidekli (2006) yaptığı çalışmada okuma güçlüğü olan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimde “fernald” tekniğinin etkisini incelenmişlerdir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine geliştiği görülmüştür.

Yılmaz (2008b) kelime tekrar tekniğinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine etkisini incelediği çalışmasında, bu stratejinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duran ve Sezgin’in (2012) yaptıkları çalışmada rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisini incelemişler, rehberli okuma yönteminin uygulanmasının ardından öğrencilerin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu sonucuna varmışlardır.

Chomsky, 1976; Schneeberg, 1977; Samuels, 1979; Anderson, 1981; Carbo, 1981; Allington, 1983; O'Shea, Sindelar, ve O'Shea, 1985; Herman, 1985; Rasinski, 1990; Rasinski ve Zutell, 1990; Homan, Klesius ve Hite, 1993; Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994; Stahl, Heubach ve Cramond, 1997; Hasbrouck, Ihnot ve Rogers, 1999; Keehn, 2003; Kuhn ve Stahl, 2003; Kuhn, 2005 yaptıkları araştırmalarda akıcı okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Yaptığımız araştırmada da akıcı okuma becerilerinin geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır, bu nedenle araştırma sonuçlarımızın alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile benzeştiği görölmektedir.

5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR (ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞİM DURUMU)

Altı Dakika Yöntemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilemektedir alt problemine ilişkin sonuçlar bu başlık altında ele alınmıştır.

Öğrencilerin ilk okuma sonrası okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde aldıkları puan, yüzde ve anlama yüzdesi sonuçlarına göre tüm metinlerde endişe düzeyinde oldukları belirlendi. Yapılan Altı Dakika Yöntemi sonrası okuduğunu anlama sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin hepsinde önemli oranda gelişimin kaydedildiği görüldü. Öğrencilerin birkaçının bazı metinlerde yüzdesini yükseltmesine rağmen hala endişe düzeyinde olduğu tespit edildi. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunlukla okuduğunu anlama açaşından öğretim düzeyine yükseldiği, birçoğ kez de serbest okuma düzeyine kadar ilerledikleri sonucuna varıldı.

Çaycı ve Demir (2006), okuma ve anlama sorunları olan öğrenciler üzerine yaptıkları araştırmada ELVES yöntemini kullanmışlar, öğrencilerin okuma ve anlama ile ilgili tespit ettikleri hataları önemli ölçüde giderdikleri sonucuna varmışlardır.

Köksal ve Ünal'ın (2008) yaptıkları çalışmada, metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini incelemişler, okuduğunu anlamamanın metinler arası okuma ile daha üst düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ayçin (2009), çalışmasında İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiş, bu teknik ile okumanın daha zevkli hale geldiği, okunan metni anlamının daha kolay olduğu ve öğrencilerin derslere olan ilgilerinin arttığı sonuçlarına varmıştır.

Sulak (2014) süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiş, araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin olumlu yönde etkilendiği ortaya koymuştur.

Aktepe ve Akyol (2015) yaptıkları çalışmada eko okuma ve tekrarlı okuma yöntemlerini kullanmışlar, sonuç olarak okuma güçlüğü çeken öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığını belirlemişlerdir.

Sözcükleri doğru ve otomatik okuyan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıklarını ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Dufva vd., 2001; Goff, Pratt ve Ong, 2005; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008; Ouellete ve Beers, 2010; Rydland, Aukrust ve Fulland, 2010). Bu nedenle tekrarlı okuma gibi akıcılığı artırma yöntemlerinin kullanılmasının okuduğunu anlama başarısının artırılmasında katkısı büyük olmaktadır (Freeland, Skinner, Jackson, McDaniel ve Smith, 2000; Gorsuch ve Taguchi, 2010; Patton, Crosby, Houchins ve Jolivet, 2010).

Applegate, Applegate ve Modla (2009) ise yaptıkları çalışmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişler ve metni akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulamamışlardır. Bu sonuçtan hareketle akıcı okumanın her zaman okuduğunu anlamaya katkı sağlamadığını vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, bizim araştırmamızın bulguları alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre, Altı Dakika Yöntemi öğrencilerin sesli okuma hatalarını azaltmakta, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

6. BÖLÜM: ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Altı Dakika Yöntemi öğrencilerin sesli okuma hatalarını azaltmakta, akıcı okuma ve anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda alana ve uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

6.1. ALANA YÖNELİK ÖNERİLER

- Öğretmenler sesli okuma hatalarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri bilmek ve uygulamak zorundadırlar. Altı Dakika Yönteminin Türkiye’de bilinen ve kullanılan bir yöntem olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Altı Dakika Yöntemini tanıtıcı seminerler verilmelidir.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okul bünyelerinde belirlenmeli, bu öğrencilerin hepsine okul içerisinde, uygun zamanlarda gerekli etkinlikler uygulanmalıdır.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yapılacak etkinlikler hakkında aileler bilgilendirilmeli ve aile ile sürekli etkileşim içinde bulunulmalıdır.
- “Altı Dakika Yöntemi” öğrencilerin sesli okuma hatalarını azaltmakta, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle öğretmenler Türkçe ve diğer derslerde bu yöntemi kullanabilir.
- “Altı Dakika Yöntemi” tüm sınıfla birlikte kullanılabilir bir yapıya sahip olduğu için, sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla uygulanabilir.

6.2. ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Öğrencilerin sesli okuma hataları yapmalarına neden olan faktörler incelenerek bu faktörlerin etkisini gidermede Altı Dakika Yönteminin etkisi incelenebilir.
- “Altı Dakika Yöntemi”nin farklı öğrenme alanlarına etkisi incelenebilir.
- Bu çalışma ilkokul 4. sınıf seviyesinde yapılmıştır. Yöntemin etkisi farklı sınıf seviyelerinde de araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Adams, G. & Brown, S. (2009) *The six-minute solution: A reading fluency program*. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.
- Akça, G. (2004). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 463–471.
- Aktepe, V. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek denekli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6/19, 111-126.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 16–19.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs), Elazığ, 2010,128-132
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher*, 36(6), 556-561.

- Anderson, B. (1981). The missing ingredient: Fluent oral reading. *Elementary School Journal*, 81, 173-177.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı2, 89-102.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J. & Modla, V. B. (2009). She's my best reader: she just can't comprehend: studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/2. 259-290.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, A. ve Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.) içinde, *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitimi ve Yayıncılık.
- Ayçin, A.A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bashir, A. S. & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Başar, M. (2013). Oral reading and handwriting miscues which appear in the literacy period and solution offers. *Educational Research and Review*, 8 (16), 1348-1359.
- Başar, M., Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 203, 5-22.

- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5/4, 394-411.
- Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.) içinde, *Öğrenme güçlükleri* (ss.131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bernal, J., Harmony, T., Rodriguez, M., Reyes, A. & Others. (2000). Auditory event-related potentials in poor readers, *International Journal of Psychophysiology*, Vol. 36, 11-23.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Boone, P. K. (2009). *Linking professional development and student achievement in reading: Closing the gap for teacher and learner* (Unpublished doctoral thesis). Walden University, Minneapolis.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Brassell, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. CA: Shell Education.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carbo, M. (1981). Making books talk to children. *The Reading Teacher*, 35, 186–189.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Geelong: Deakin University Press.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Chomsky, C. (1976). After decoding: What?. *Language Arts*, 53, 288- 296.
- Costello, P. J. M. (2007). *Action research*. Continuum: London.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4). 437-456.
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-Yazma programı ve öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.
- Dahl, P. R. (1979). An experimental program for teaching high speed Word recognition and comprehension skills. In J. E. Button, T. Lovitt, and T. Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp. 33–65). Baltimore, MD: University Park Press.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2010*, 11(1). 63-74
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 20-33.

- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dökmen, Ü (1994) *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dsm – IV. (2007). Ruhsal bozukluklar tanıs ve sayımsal elkitabı. Dördüncü Baskı Yeniden Gözden Geçirilmiş Tam Metin (DSM-IV- TR), Köroğlu, E. (Çeviri ed.) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000, Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Dufva, M., Niemi, P. & Voaten, M. J. M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı akıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 31(2), 145-164.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzun F.G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5/7. 303-328.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erikson, E. H. (1984). İnsan sekiz çağı. (Çev: V. Şar ve B. Üstün). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Freeland, J. T., Skinner, C. H., Jackson, B., McDaniel, C. E. & Smith, S. (2000). Measuring and increasing silent reading comprehension rates: Empirically

validating repeated readings intervention. *Psychology in the Schools*, 37(5), 415-429.

Goff, D. A., Pratt, C. & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and component of reading decoding in a normal sample. *Reading & Writing*, 18, 583-616.

Gorsuch, G. & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal students reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27-59.

Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.

Gunning, T. G. (2000). *Creating literacy instruction for all students*. Boston: Allyn and Bacon.

Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students*. USA: Allyn and Bacon Pres.

Güneş, F. (2004). *Okuma-Yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hanzal, A. (2013). Closing the reading fluency gap in six minutes. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*. Paper 14.

Hasbrouck, J. E., Ihnot, C. & Rogers, G. H. (1999). "Read naturally": A strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 39, 27-38.

Hasbrouck, J. & Tindal G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.

- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Herman, P. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20, 553-565.
- Homan, S. P., Klesius, J. P. & Hite, C. (1993). Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension. *Journal of Educational Research*, 87, 94-99.
- Hoskisson, K. & Krohm, B. (1974). Reading by immersion: Assisted reading. *Elementary English*, 51 (6), 832-836.
- Hudson, R. .F., Lane, H. B. & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, Why and How, *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- İkinci, Ö. (2011). Sıradan bir zeki değilim: Disleksiğim. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı:519 (Şubat), 36-40.
- Joshi M., Dahlgren M. & Boulware, G. R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, Vol. 52.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6/11. 639-657.
- Karasu, M. (2007). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik kullanılan yöntemlerin etkililiği. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> (Erişim Tarihi: 02.07.2015)
- Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal*, 40 (2), 193-206.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kayalan, M. (2003). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. (6. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 42, 39-6.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012). *Geçmişten günümüze akıcı okuma*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 24-26 Mayıs 2012. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Koçer, D. (2011). Okuma bozukluğu.
<http://www.beyazokul.com/okumabozuklugu>.(Erişim Tarihi: 03.07.2015)
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi, Çelenk, S. ve Tazebay, A. (Editörler) *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* (s: 69–127, 4. Bölüm İçinde), Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Koskinen, P. S. & Blum, I. H. (1984). Repeated oral reading and the acquisition of fluency. In J. A. Niles and L. A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction: Thirty third yearbook of the National Reading Conference* (pp. 183–187). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Köksal, K. (1999). *Okuma – Yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Köksal, K. ve Ünal, E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/26. 154-169.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Kuhn, M. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, 127-146.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Laberge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S. & Wright, T. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 57-86.
- Martin, C., Elfreth, J. & Feng, J. (2014). *Effect on Reading Fluency of Struggling Third Grade Students: Computer-Assisted Intervention versus Teacher-Guided Intervention*. Paper presented at Mid-South Educational Research Association Annual Conference.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row
- McIntyre, E., Hulan, N. & Layne, V. (2011). *Reading instruction for diverse classrooms: Research-based, culturally responsive practice*. NY: The Guilford Press.
- MEB. (2005). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü*. Ankara.

MEB. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf (Erişim Tarihi: 04.07.2015)

Miccinati, J. (1979). The Fernald technique: Modifications increase the probability of success. *Journal of Learning Disabilities*, 12/3.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, Calif., Sage.

Moats, L. (1999). *Reading IS rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, DC: American Federation of Teachers.

Morgan, R. & Lyon, E. (1979). Paired reading: A preliminary report on a technique for parental tuition of reading-retarded children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 20 (2), 151– 160.

Morra, J. & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons Journal*, 2006, 47, (2), 175-199.

N'namdi, K. (2005). *Guide to teaching reading at the primary school level*. UNESCO.

Ocasio, T. L. (2006). *A comparison of two instructional programs to develop strategies to improve reading comprehension* (Unpublished Doctoral Dissertation). Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.

O'shea, L. J., Sindelar, P. T. & O'shea, D. J. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Literacy Research*, 17(2), 129-142.

Ouellete, G. & Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary and visual Word recognition complicate the story. *Reading & Writing*, 23, 189-208.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 17-20.
- Patton, B., Crosby, S., Houchins, D. & Jolivet, K. (2010). The comparative effect of fluency instruction with and without a comprehension strategy for elementary school students. *International Journal of Special Education*, 25(2), 100-112.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Ramunda, J. M. (1994). *A cross-age reading program: Building fluency and comprehension*. Unpublished M. A. thesis, Kean College of New Jersey (ERIC Document Reproduction Service ED 366 940).
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180-188.
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher*, 43, 690-693.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83 (3), 147-150.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W. & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158 - 165.
- Rasinski, T. & Hoffman, T. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, Vol. 38.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. vd. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research Instruction*, Vol. 48.

- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 192-204.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D. & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). NY: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V. & Zutell, J. B. (1990). Making a place for fluency instruction in the regular reading curriculum. *Reading Research and Instruction*, 29, 85-9
- Rawlinson, D. & Little, M. (2004). *Improving student learning through classroom action research*. Florida Department of Education. Tallahassee: Author
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. <http://www.egitim.aku.edu.tr/normal.html>. (Erişim Tarihi: 06.07.2015)
- Reutzel, D. R. & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Columbus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.
- Richadeau, F., Gauquelin, M. & Gauquelin, F. (1990) *Çok Hızlı Okuma Teknikleri* (Çev. A. Sarp). Ankara: Nil Yayıncılık.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparison of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9, 182-192.
- Rydland, V., Aukrust, V. G. & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension: A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading & Writing*, 23.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.

- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz and K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York ; London: Guilford.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- Schacter, J. & Jo, B. (2005, May 1). Learning when school is not in session: A reading summer day-camp intervention to improve the achievement of exiting first-grade students who are economically disadvantaged. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 158-169.
- Schneeberg, H. (1977). Listening while reading: A four year study. *The Reading Teacher*, 30, 629-635.
- Schreiber, P.A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 7, 177-186.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shanahan, T. (2006). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz, and K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 21-38). NY: The Guilford Press.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Sidekli S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2005 Sayı:11, ss. 393- 413.
- Stahl, S., Heubach, K. & Cramond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction*. Athens, GA: National Reading Research Center, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center.

- Stahl, S. A., Heubach, K. M. & Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25 - 60.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418–452). New York: Longman.
- Stoddard, K., Valcante, G., Sindelar, P., O'Shea, L. & Algozzine, B. (1993). Increasing reading rate and comprehension: The effects of repeated readings, sentence segmentation, and intonation training. *Reading Research and Instruction*, 32, 53-65.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Support to Basic Education Project. (2004). www.tedp.meb.gov.tr
- Sutton, P. A. (1991). *Strategies to increase oral reading fluency of primary resource students*. ERIC Document Reproduction Service ED 335 660.
- Swain, K., Leader-Janssen, E. & Conley, P. (2013). Effects of repeated reading and listening passage preview on oral reading fluency. *Reading Improvement*, 50(1), 12-18.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004), Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, Vol. 25 (4). 252-267.
- Towsend, R. (1997). *Okuma zenginliği* (Çev. Tayfur Keskin), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Erdem, İ. S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (40), 46-58.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,70-83.
- Ünal, E. ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu anlama ve sorular. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7 (4)
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. & Mckee, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.
- Vitolo, D. (1999). *The effect of a paired reading program on first grade reading achievement* (Master Thesis). Kean University.
- Weinstein, G., Cooke. & N. L. Cooke. (1992). *the effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency*. *Learning Disability Quarterly*, (15), 21-28.
- White, H. (2004). Nursing instructors must also teach reading and studying skills. *Reading Improvement*, 41, 38-50.
- Yangın, S. ve Sidekli S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.

- Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A. ve Seçkin, K. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/4. 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008a). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 132-139.
- Yılmaz, M. (2008b) . Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmenleri adaylarının okuma alışkanlığı, *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Young, C. & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30 (3), 211-217.

EKLER**EK-1. MÜDÜR VE VELİ İZİNLERİ**

10.02.2014

Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu öğretmenlerinden Abdurrahman GÜRBÜZ'ün belirlenmiş olan okulumuz ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile Altı Dakika Yöntemine ait çalışmalar yapmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Mustafa ÖZKAYA
Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu Müdürü



10.02.2014

Velisi olduğum Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu 4. sınıf öğrencisi
...16 21 4..... TC kimlik nolu A K 'nın okul öğretmenlerinden
Abdurrahman GÜRBÜZ ile Altı Dakika Yöntemi ile ilgili yapılacak çalışmalarda yer almasında
herhangi bir sakınca yoktur.

Öğrenci Velisi

= K

10.02.2014

Velisi olduğum Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu 4. sınıf öğrencisi
.....14 58 2.... TC kimlik nolu İ 'in okul öğretmenlerinden
Abdurrahman GÜRBÜZ ile Altı Dakika Yöntemi ile ilgili yapılacak çalışmalarda yer almasında
herhangi bir sakınca yoktur.

Öğrenci Velisi
P C

10.02.2014

Velisi olduğum Zeliha ve Lütü Kulluk İlkokulu 4. sınıf öğrencisi
.....10 74 8..... TC kimlik nolu İ H C okul öğretmenlerinden
Abdurrahman GÜRBÜZ ile Altı Dakika Yöntemi ile ilgili yapılacak çalışmalarda yer almasında
herhangi bir sakınca yoktur.

Öğrenci Velisi

Ç Ç


10.02.2014

Velisi olduğum Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu 4. sınıf öğrencisi
.....16 20 8..... TC kimlik nolu İ K 'un okul öğretmenlerinden
Abdurrahman GÜRBÜZ ile Altı Dakika Yöntemi ile ilgili yapılacak çalışmalarda yer almasında
herhangi bir sakınca yoktur.



Öğrenci Velisi

E K

10.02.2014

Velisi olduğum Zeliha ve Lütü Kulluk İlkokulu 4. sınıf öğrencisi
17 49 8..... TC kimlik nolu M T 'nin okul öğretmenlerinden
Abdurrahman GÜRBÜZ ile Altı Dakika Yöntemi ile ilgili yapılacak çalışmalarda yer almasında
herhangi bir sakınca yoktur.

Öğrenci Velisi

M



10.02.2014

Velisi olduğum Zeliha ve Lütfi Kulluk İlkokulu 4. sınıf öğrencisi
.....10 42 2..... TC kimlik nolu H Ü 'in okul öğretmenlerinden
Abdurrahman GÜRBÜZ ile Altı Dakika Yöntemi ile ilgili yapılacak çalışmalarda yer almasında
herhangi bir sakınca yoktur.

Öğrenci Velisi


F u

EK-2. ÖĞRENCİLERE AİT RAPORLAR

Konya eğitim ve araştırma hastanesi psikososyal destek ünitesinde 11.02.2014 tarihinde yapılan psikolojik değerlendirme de 16 21 4 tc numaralı A k da herhangi bir problem gözlenmemiştir.


PSIKOLOĞ


Konya eğitim ve araştırma hastanesi psikososyal destek ünitesinde 11.02.2014 tarihinde yapılan psikolojik değerlendirmede 14 58 2 te numaralı İ c da herhangi bir problem gözlenmemiştir.


PSIKOLOĞ
Konya Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Psikososyal Destek Ünitesi

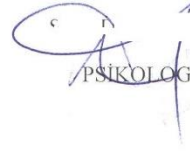
Konya eğitim ve araştırma hastanesi psikososyal destek ünitesinde 11.02.2014 tarihinde yapılan psikolojik değerlendirmede 10 74 8 te numaralı İ h c da herhangi bir problem gözlenmemiştir.

İ
PSİKOLOG

Konya eğitim ve araştırma hastanesi psikososyal destek ünitesinde 11.02.2014 tarihinde yapılan psikolojik değerlendirilmede 16 20 8 te numaralı İ k da herhangi bir problem gözlenmemiştir.


PSIKOLOG

Konya eğitim ve araştırma hastanesi psikososyal destek ünitesinde 11.02.2014 tarihinde yapılan psikolojik değerlendirilmede 17 49 8 tc numaralı m t de herhangi bir problem gözlenmemiştir.


PSIKOLOG

Konya eğitim ve araştırma hastanesi psikososyal destek ünitesinde 11.02.2014 tarihinde yapılan psikolojik değerlendirmede 10 42 2 te numaralı H İ da herhangi bir problem gözlenmemiştir.

1
PSIKOLO/OG

EK-3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN METİNLER VE OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

BİZİM AİLE

Bugün ışıklarımız kesildi. Babam, eskiden ışıkların hep kesildiğini söylüyor. Işıklar kesilince babaannem onlara masal anlatırmış. Masallar da hep “Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde” diye başlarmış. “Ben anamın beşiğini tıngır mıngır salları iken” diye devam edermiş. Babama anlatması için yalvardım ama o hatırlamıyormuş. Keşke hatırlasaydı.

Işıklar kesilince mum yaktık. Ben bu yazıyı mum ışığında yazıyorum. Duvarda acayip gölgeler oluyor. İnsan korkuyor birden. Ağabeyim köpekle kartal, bir de tavşan gölgesi yapabiliyor. Işıklar gidince ağabeyim yanıma geldi. Yoksa bilgisayarın yanından ayrılacağı yoktu. Oh ya! Ne güzel!.. Babam eve gelince televizyon seyrediyor dururdu. Şimdi bir sürü şey konuştuk birlikte.

Babam askerdeyken bir sürü kişinin hayatını kurtarmış. Anlattı da aynı film gibi. Ben hiç bilmiyordum bunları. İyi ki ışıklar sönmüş. Annem sobanın üstünde mısır patlattı. Üff! Öyle güzel oldu ki!

Bülent ATA

(Düzenlenmiştir)

SORULAR

- 1- Işıklar kesilince aydınlanma amacıyla evde ne yakılmıştır?
- 2- Babaanne hangi kahramanların masallarını anlatıyor olabilir?
- 3- Mum ışığının gölgesinde hangi şekilleri yapabiliriz?
- 4- Elektriğin icadı dünyada ne gibi değişikliklere sebep olmuştur?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Evinizde elektriklerin olmadığı bir gün nasıl geçirdi?

CEVAPLAR

DENİZATI

Denizati, arkadaşlarıyla konuşuyordu.

“Karada yaşayan atlar da varmış, biliyor musunuz?” dedi.

“Nereden biliyorsun?” diye sordu küçük Ahtapot.

Denizati “Geçen gün kütüphaneye gittim. Gözüme bir ansiklopedi ilişti. Sayfaları çevirirken dikkatimi çekti.” dedi.

“Ne kadar ilginç! Sana benziyor mu, bu kara atı?” dedi, Yavru ahtapot.

“Pek değil. Onların dört tane ayakları ve uzun saçları var. Kitapta çok hızlı koştukları yazıyordu.” şeklinde cevapladı, Denizati.

“Hiç anlamıyorum. Karada canlılar nasıl yaşıyor? Susuz bir hayat düşünemiyorum.” dedi Istakoz.

“Belki onlar da bize hayret ediyorlardır.” diyen Denizati ekledi: “Biz suda yaşarız, onlar da karada yaşar. Burada biz çok rahatız. Eminim onlar da karada rahatlar.”

“Peki, Kara Ahtapotu var mıdır?” dedi Yavru Ahtapot,

“Çok merak ettim şimdi.”

“Belki Kara Istakozu da vardır.” dedi Istakoz.

“Ne duruyoruz?” dedi Denizati, “Kütüphaneye gidip bakalım.”

Bu fikir hepsinin hoşuna gitti. Yeni bilgiler öğrenmek için merakla kütüphanenin yolunu tuttular.

Demirhan KADIOĞLU

SORULAR

- 1- Denizati, karada yaşayan atların da olduğunu nereden öğrenmiştir?
- 2- Niçin kütüphaneye gideriz?
- 3- Kütüphanelerde nasıl davranmalıyız?
- 4- Kütüphanenin olmadığı bir yerde bilgiye nasıl ulaşabiliriz?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Siz okul müdürü olsanız nasıl bir kütüphane oluştururdunuz?

CEVAPLAR

TEMİZLİĞİN ÖNEMİ

Sağlığımızı korumanın ve hasta olmamanın ilk yolu temizliktir. Bu nedenle yiyeceklerimizin temizliğine özen göstermeliyiz. Aynı zamanda vücudumuzu ve giyeceklerimizi de temiz tutmalıyız. Çünkü mikroplar, pislikte hızla ürer. Bütün vücudu sarıp insanı hasta ederler.

Her gün çeşitli yerlerde dolaşır, birçok eşyaya dokunuruz. Ellerimize, yüzümüze toz ve mikrop bulaşır. Bu yüzden ellerimiz ve yüzümüz, en sık yıkamamız gereken yerlerimizdir.

Sağlıklı yaşamak için doğru alışkanlıklar edinmeliyiz. Her sabah elimizi ve yüzümüzü sabunla yıkamalı, saçlarımızı taramalıyız. Kahvaltıdan sonra yine ellerimizi sabunla yıkamalı, dişlerimizi fırçalamalıyız.

Okuldan eve geldiğimizde de aynı şekilde elimizi ve yüzümüzü yıkamalıyız. Gün boyunca tuvalete her gidişimizden sonra elimizi sabunla yıkamayı unutmamalıyız.

Alışkanlık hâline getirdiğimiz bu davranışlar sağlıklı olmamız için önemlidir. Temizliğimize dikkat edersek mikroplardan uzak ve sağlıklı oluruz.

Ahmet KÖKLÜGİLLER
Belirli Gün ve Haftalar
(Düzenlenmiştir)

SORULAR

- 1- Metne göre hasta olmamanın ilk yolu nedir?
- 2- Vücudumuzu ve giyeceklerimizi niçin temiz tutmalıyız?
- 3- Sağlık olmak için hangi doğru alışkanlıkları edinip, uygulamalıyız?
- 4- En son hangi hastalığa, neden yakalandınız?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Sağlık Bakanı olsanız temiz ve sağlıklı yaşam için neler yapardınız?

CEVAPLAR

SUYA DÜŞEN SU

Ayşe neşe içinde bahçedeki çimenleri suluyordu. Elindeki hortumu ağaçların, gül dallarının dibine ve havaya tutuyordu. Bu arada elbiselerini de ıslatıyordu. Bahçede sağa sola koşturuyordu. Annesi onun bu neşeli halini bir süre seyretti. Sonra pencereyi açıp seslendi.

Ayşeciğim, yeterince suladın çimenleri. Bence suyu daha fazla akıtma.

Ayşe, annesinin uyarısına şaşkınlıkla cevap verdi:

Ama boşa akmaz ki çimenleri ne kadar sularsam sulayayım.

Hayır, dedi annesi. Yanlış düşünüyorsun kızım. Bu kış kar az yağdı. Baharda yağmur da yağmadı. Bu nedenle sular azaldı. Suyu kullanırken daha dikkatli olmalıyız.

Ayşe bir an düşündü. Annesi haklıydı. Elindeki sular fişkıran hortumu bıraktı. Musluğa doğru koşarak gitti ve suyu kesti. Çimenleri sularken ayakkabılarını çıkarmıştı. Tekrar giydi ve havuzun kenarına oturdu.

Havuzdaki su ne kadar güzeldi. Eğildiğinde kendi yüzünü görebiliyordu. Suya bakarken susuzluğun nasıl bir şey olacağını düşündü. Sabah kalkar kalkmaz bol suyla yüzünü yıkıyordu. Dişlerini fırçalarken bazen çeşmeyi açık bırakıyordu. Ya bir gün kalktığında sular akmazsa? Yüzünü yıkayacak kadar bile suyun olmaması ne kötü olurdu. İçinden “Bundan sonra suyu daha dikkatli kullanmalıyım. Suyu boşa akıtmamalıyım.” Dedi.

Havuzdaki suyun bulandığını hissetti. Dikkatli bakınca incecik yağmur damlacıklarının suya düştüğünü fark etti. Birden içi sevinçle doldu. Sonra eve doğru koşarken annesine seslendi.

Anneciğim, bak! Yağmur yağmaya başladı.

Hafsa FİDAN

(Düzenlenmiştir.)

SORULAR

- 1- Ayşe suya bakarken ne düşündü?
- 2- Annesi, Ayşe’yi niçin uyarmıştır?
- 3- Ağaçları, çiçekleri nasıl sularsınız?
- 4- Suyu gereksiz yere kullanmanın sonuçları ne olabilir?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Suyu daha verimli kullanmak için neler yapılabilir?

CEVAPLAR

BEBEK TAKIMI

Evde kime bir şey gerekli olsa halamdan isterdik. Aradığımız her şeyi onda bulurduk. Kumaş parçaları, renk renk yünler, iplikler, iğneler, tığlar, şişler, düğmeler... Çünkü hiçbir şeyi atmaya kıyamazdı. Bunlar, günün birinde işe yarardı.

Kumaş parçalarını yeni bir elbise yapımında kullanırdı. Boş şişeleri, mantarları, temiz kutuları gerekli oldukça komşulara verirdi.

Doğum günlerimizde, bayramlarda bize vereceği hediyelere pek dikkat ederdi. Bunların hem hoşumuza gitmesini hem de işimize yaramasını isterdi.

Ne kadar hünerli ve tutumluydu. Bir paltoyu bir kere ters yüz eder, bir kere yakasını, kol uçlarını değiştirirdi. Bir kere de biçimini değiştirir, yıllarca kullanırdı. Diktiği mutfak önlüğü bile, sık bir elbise gibi ona yakışırdı.

O, sık sık:

-Hüner, almakta değil, tutmakta; eskiyi yeni yapmakta, derdi.

Bir gün annem, bir arkadaşının yeni doğan bebeğine hangi hediyeyi alacağını düşünüyordu. Çarşıda bir bebek takımı görmüş, alamamıştı.

Halam:

-Güzel bir bebek takımı evde de yapabiliriz, dedi. Odasına çıktı, sandığı açtı. Birçok kutu, bohça çıkardı. Annemle baş başa verdiler. İki gün içinde bebeğe patikler, başlıklar örüldü. Entariler, hırkalar dikildi. Çok güzel ve ilginç hediyeler hazırlanmış oldu.

Annem:

-İşte, işe yaramaz sandığımız kumaş parçaları, yün artıkları... Onlardan ne güzel şeyler yaptık, diye sevindi.

M. Kamil SU

SORULAR

- 1- Annenin çarşıdan alamadığı şey nedir?
- 2- Evde gerekli olan şeyler neden haladan istenmektedir?
- 3- Boş şişeler ve temiz kutular ne gibi işlere yarayabilir?
- 4- Metne göre bebek takımı nasıl hazırlanmıştır?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Evimizdeki kullanılmayan eşyalardan neler oluşturabiliriz?

CEVAPLAR

UZAY GEMİMİZ DÜNYA

Dünya'nın deniz ve okyanuslarında çok su bulunur. Bu nedenle uzaydan bakıldığında Dünya, üzerinde beyaz bulutlar gezinen masmavi bir gezegen olarak görünür.

Üzerinde hayat olduğundan emin olduğumuz tek gezegen Dünya'dır. Dünya'da bitkiler, hayvanlar ve tabii ki biz insanlar varız. Hayatın var olması Dünya'yı çevreleyen "atmosfer" adı verilen hava tabakası sayesinde.

Atmosfer, bizi uzayda yer alan tehlikeli ışıklardan korur. Dünya'nın canlıları rahat ettirecek kadar sıcak kalabilmesini sağlar. Bu koruyucu tabaka olmasa geceleri bir dondurucunun içinden bile soğuk olurdu. Ayrıca soluyacağımız bir hava da olmazdı. Gezegenimiz soğuk uzayın ortasında çok korunaklı bir yerdir.

Dünya dışında insanların ayak bastığı tek gök cismi Ay'dır. Ay, kalın bir toz tabakasıyla kaplı, sessiz bir yerdir. Bu tozun üzerinde 1969 (bin dokuz yüz altmış dokuz)'da ilk defa Ay'a inen astronotun ayak izleri vardır.

Dünya'da olsa bu izler hemen kaybolurdu. Ama Ay'da ne nehir ne yağmur ne de rüzgâr olduğundan hiçbir ayak izi silinmez.

Ay'ın çevresinde Dünya'daki gibi bir hava tabakası yoktur. Bu nedenle orada gökyüzü hep siyahtır.

Nuria ROCA (Nurya ROŞA)

Çevremiz ve Biz Evren

(Düzenlenmiştir.)

SORULAR

- 1- Ay'a ilk kez hangi yıl gidilmiştir?
- 2- Aydaki ayak izleri niçin silinmez?
- 3- Atmosferin faydaları nelerdir?
- 4- Dünya ve Ay arasında ne gibi farklılıklar vardır? Karşılaştırınız.
- 5- Dünya dışındaki gezegenlerde neden hayat yoktur? Değerlendiriniz.
- 6- Dünyanın daha yaşanabilir olması için neler yapılabilir?

CEVAPLAR

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

Bir varmış bir yokmuş gezip eğlenmeye meraklı bir eşek arısı varmış. Eşek arıları içinde onun kadar çok gezen, oyun oynamayı seven bir başkası yokmuş. Annesi “Benim güzel eşek arım, gez eğlen. Bu senin hakkın. Fakat öğrenmen gerekenleri bilmelisin.” diye nasihat ediyormuş ona. Ama bizim eşek arısı hiçbir şey öğrenmek istemiyormuş. Hele de bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş. Matematik öğrenmek çok sıkıcı geliyormuş ona. Oysa bir eşek arısı yaşayacağı kovanları oluşturabilmek için mutlaka matematik bilmeliymiş. Kovanlar altıgen olmalı, sonra ölçüleri hiç şaşmamalıymış.

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

Eşek arısı bir gün yeni bir macera denemek istemiş.

“Acaba ne kadar yükselebilirim?” 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 düşmüş. Perişan halde kalkmış. Doğruca kovanına gitmiş. Ama ne görsün! Fırtına kovanları 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 EREN
(Düzenlenmiştir)

SORULAR

- 1- Eşek arıları kovanlarını oluşturmak için ne bilmelidirler?
- 2- Eşek arısı annesinin sözünü niçin dinlememiştir?
- 3- Matematik dersinde öğrendiklerinizi nerelerde kullanırsınız?
- 4- Eşek arısının söz dinlememesinin sonucunda ne olmuştur?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Siz olsaydınız hikayeyi nasıl bitirirdiniz?

CEVAPLAR

BAYRAĞA SAYGI

Atatürk, engin insanlık duygusu ile milletin istiklali ilkesine olan gönülden saygı ve bağlılığını İzmir'e girdiği sırada göstermişti.

Ona İzmir'de Karşıyaka'da bir ev hazırlanmıştı. Bu evde işgal esnasında Yunan Kralı Konstantin de kalmıştı. Evin sahibinin oğlu ile hazırlıkta çalışanların bazı yakın akrabası Yunanistan'da esir bulunuyorlardı. İşgal esnasında, bütün Türkler gibi onlar da çok ıstırap çekmişlerdi. Yunanlılardan öç almak ateşiyle yanıp tutuşuyorlardı. Bu duyguların etkisi altında evin dış merdivenin üzerine, muzaffer başkomutanın basıp geçmesi için ipek bir düşman bayrağı sermişlerdi.

Atatürk, yere serili bayrağın önünde durdu. Etrafında bulunan kadın erkek İzmirli, kendisini içeriye girmeye davet ediyordu. Gözleri yaşlarla dolu İzmirli:

“Buyurunuz, geçiniz, bizim öcümüzü yerine getiriniz. Yabancı kral bu evden içeri, bizim bayrağımıza basarak girmişti. Siz lütfedin, bu karşılıkla o lekeyi silin. Burası bizim şehrimizdir. Bu ev sizin evinizdir. Bu hak sizindir.” diye yalvarıyorlardı.

Hiçbir durumda benliğini ve sağduyusunu kaybetmeyen yüce gönüllü insan, onlara en tatlı bakış ve sesi ile:

“O, geçmişte hata etmiş. Bir milletin bağımsızlığının sembolü olan bayrak çiğnenmez, ben onun hatasını tekrar edemem.” cevabını vermişti. Ancak bayrağı yerden kaldırttıktan sonra beyaz mermerlere basarak içeri girmişti.

Hasan Rıza SOYAK

(Düzenlenmiştir)

SORULAR

- 1- Atatürk'e hazırlanan ev nerededir?
- 2- İzmirli niçin öç almak istemişlerdir?
- 3- Bayrağımıza karşı nasıl davranmalıyız?
- 4- Ev halkının Yunan Bayrağını evin girişine sermesi nasıl bir davranıştır?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Arkadaşlarınızla oluşturacağınız takım için bir bayrak tasarlayınız.

CEVAPLAR

UÇAN İLK İNSAN

Gökyüzünde uçmak birçok insanın rüyalarını süslemiştir. Bazı insanlar bu uçuş hayallerini gerçekleştirmek için denemeler yapmıştır. Kimileri başarılı olmuş, kimileri başarısız. Başarılı olanlardan biri de Hezarfen Ahmet Çelebi'dir.

Hezarfen Ahmet Çelebi, 4. Murat döneminde yaşayan bir bilim insanıydı. Kendisini uçuş konusunda araştırma yapmaya vermişti. Sürekli nasıl uçabileceği konusunda planlar yapıyordu. Bu konuda denemeler yapmış bilim adamlarının eserlerini inceliyordu. Kuşları gözlemliyor, çizimler yapıyordu. Çalışmalarından sonra kısa mesafeli ilk uçuş denemesinde başarılı oldu. Sonrasında ise daha uzun mesafeli yeni bir deneme yapmaya karar verdi.

Hezarfen Ahmet Çelebi, bu kararını uygulamak için çalışmalarını hızlandırdı. Günlerce çalıştı. Uykusuz geceler geçirdi. İnsanlar onun bu denemesini merakla bekliyordu. Nihayet tüm İstanbul'a onun Galata Kulesi'nden uçaacağı duyuruldu. Galata Kulesi o zamanlar İstanbul'un en yüksek yapısıydı. Uçuş günü büyük bir kalabalık toplandı. Koca şehirde hayat durmuş, herkes heyecan içinde bu olayın gerçekleşmesini bekliyordu. Padişah 4. Murat da Sarayburnu'ndaki köşkünden olayları seyrediyordu. Ahmet Çelebi, kuş kanadına benzeyen takma kanatlarıyla Galata Kulesi'nin tepesinde görülünce heyecan doruğa çıktı. Herkes nefesini tutmuş bekliyordu. Her şeyi hesap etmişti Ahmet Çelebi. Kendini Galata Kulesi'nden aşağı bıraktı. Bir martı gibi süzölmeye başladı. Rüzgârının etkisiyle İstanbul Boğazı'nı geçti. Karşı kıyıdaki Üsküdar'ın Doğancılar Meydanı'na indi. İstanbullular olanları hayranlıkla ve heyecanla izledi. Ahmet Çelebi yere indiğinde alkışlar gökyüzüne ulaştı. Olan biteni seyreden padişah bu genç bilim insanını bir kese altınla ödüllendirdi.

Böylece Hezarfen Ahmet Çelebi, bu başarısıyla hayallerini gerçekleştirmek isteyen herkese örnek olmuştur. Havacılık ve insanlık tarihine de adını kendi geliştirdiği kanatlarla uçan ilk insan olarak yazmıştır.

SORULAR

- 1- Hezarfen Ahmet Çelebi hangi padişah döneminde yaşamıştır?
- 2- Hezarfen Ahmet Çelebi niçin bilim adamlarının çalışmalarını incelemiştir?
- 3- Hezarfen Ahmet Çelebi'den günümüze uçuş konusunda neler değişmiştir?
- 4- Sizce Hezarfen Ahmet Çelebi'yi başarıya ulaştıran nedir?
- 5- Bilim insanlarının insanlık için önemi nedir? Değerlendiriniz.
- 6- Bilim adamı olsaydınız insanlığa nasıl hizmet ederdiniz?

CEVAPLAR

UÇURTMA YARIŞI

Yeşil ova boyunca tatlı mı tatlı bir rüzgâr esiyor, gökyüzünde renkli mi renkli uçurtmalar uçuyordu. Yamaçta bulunan çocuklar, çığlık çığlıktı. Uçan, uçurtmalar değil de sanki çocuklardı.

O yılın Ramazan Bayramı'nı, uçurtma yarışı izlemişti. Akarçay yakınındaki yamaçta toplanan çocukların sevinci gerçekten görülmeye değerdi. İlbaharın o güzel ikindi sonrasında yamaçtaki çocukların sesleri, yeri göğü inletiyordu. Bağrışlar, esen rüzgarla tepelere çıkıyor, oradan tekrar ovalara iniyordu. Arılar, kelebekler, ağustos böcekleri, uğur böcekleri bayram türküleri söylüyordu. Uzaklardan kurbağa sesleri geliyordu. Uçurtma yarışı, yeşil mi yeşil olan ova için bir şenlikti.

Çocukların o sevinçli gürültüsü, Akarçay'a ulaşıyordu. Kent içindeki ana babaların da gözleri, kulakları buraya çevrilmişti.

Uçurtma yarışı sürerken bu kez yamacın en tepesindeki çocukların bağrışları duyuldu:

- Leylekler geliyor!.. Leylekler!..

Çocukların gözleri birden, gökte uçan beyaz kanatlı, uzun bacaklı, kırmızı gagalı leyleklere çevrildi. Çocuklar gibi tüm çevrenin gözleri de ova üstünden sürüyle uçan leyleklerdeydi. Evlerin üstünde leylek yuvaları, sevinç çığlıkları atıyordu.

Güzel Ege ilimizin bu şirin ilçesi, günlerdir leylekleri bekliyordu. Çocukların o coşkulu bağrışları, büyüklerin içindeki özlemi artırmıştı. Hepsi, bu özlemle birbirine müjde veriyordu:

- Leylekler geliyor!..

İsmail SİVRİ
(Düzenlenmiştir)

SORULAR

- 1- Çocuklar nereden toplanmışlardır?
- 2- Çocukların niçin toplanmışlardır?
- 3- Leyleklerin gelmesiyle çocuklar nasıl davranmışlardır?
- 4- Uçurtmanın çocuklar için önemini açıklayınız.
- 5- Leyleklerin ilkbaharda gelme sebeplerini tartışınız.
- 6- Bir uçurtma tasarlayınız.

CEVAPLAR

BİR EFSANEDİR AMASYA

“Amasya halkı arasında, bilgi sahibi, sözü sohbeti dinlenir, nükteci kimseler çoktur. Kırk türlü armudu, kırmızı kirazı, yedi türlü üzümü, ekme ayvası olur. Elmasının dünyada eşi yoktur. İçeceklerden güzel kokulu pekmezi, ayva şerbeti vardır ki sıcak havalarda çok faydalıdır.

Esnaftan terzisi ve hallacı ünlüdür. Berberleri ve helvacıları meşhur sanatkârlardır.

Şehir, ırmak kıyısında bulunduğu için havası ılıktır. Şehri çeviren dağlar boydan boya bahçeliktir.

Evlerin pencereleri, batıya ve kuzeye bakar. Kışları sert olur. Suları ise Ferhad Dağı’ndan gelir. Bu suyu Ferhad getirmiştir. Çevrede 70 kadar gezinti yeri vardır.”

17.yüzyılın büyük gezgini Evliya Çelebi, Seyahatname’sinde Amasya’yı böyle anlatıyor.

Size bir de Amasya efsanesi anlatayım.

Osmanlılar devrinde şehzadeler şehri olarak tanınan Amasya’nın suları üzerine anlatılan efsanemiz şöyledir:

Çok eski zamanlarda Amasya’nın dağlarında azılı bir ejderha yaşamış. Bu ejderha öyle bildiğimiz ejderhalara benzemezmiş. Gözleri ateş parçası. Ben diyeyim üç başlı, siz deyin yedi başlı. Ağzında bir dili varmış ki dışarı çıkardığında en az iki metre uzarmış.

Günlerden bir gün, akan ırmağın kaynağına bu azılı ejderha oturmuş, şehrin suyunu kesmiş. Susuzluktan bağlar kurumuş toprak çatlamış, insanlar kırılmaya başlamış.

Amasya halkı ejderhayı yok etmenin, onunla başa çıkmanın çaresini aramaya koyulmuş. Bir babayiğit ejderi öldürse diye beklemişler, ama ne mümkün. Sonunda çaresini bulmuşlar. Nasıl mı? Ejderhayı çatlatıp öldürmek.

Ertesi gün semizce bir katıra iki çuval tuz yükleyip ejderhanın önüne salmışlar. Azılı ejderha, katırı sırtındaki tuz çuvallarıyla birlikte yutuvermiş.

Tuz, ejderhanın içini yakmış kavurmuş. Başlamış ırmak suyunu içmeye. İçtikçe şişmiş, şiştikçe içmiş ve sonunda çatlayıp ölmüş. Amasya da ejderhadan kurtulmuş.

Mehmet ÖNDER
(Düzenlenmiştir)

SORULAR

- 1- Metne göre Amasya'nın suları nereden gelmektedir?
- 2- Amasya halkı ejderhayı niçin yok etmek istemiştir?
- 3- Amasya halkı ejderhadan nasıl kurtulmuştur?
- 4- Ejderhalar günümüzde neden yaşamamaktadır?
- 5- Sizce, Amasya Halkı'nın ejderhayı öldürme fikri doğru mudur? Tartışınız.
- 6- böyle bir durum karşısında siz olsanız ne yapardınız?

CEVAPLAR

KIŞ HAZIRLIKLARI

Çocukluğumuzda eşsiz bağ bozumları yaşadık. Ekim ayı, kasabamızın en güzel aylarından biriydi. Bu ayda ne kışın dondurucu soğuğu ne yazın kavurucu sıcaklığı vardır. Güneş parlak, gök açıktır. Rüzgarlar serin eser. Yağan yağmurlar evleri ve sokakları yıkayan, tertemiz yapan bir banyodur.

Bu ayda, bağlarda üzümler toplanır; pekmez, pestil, sucuk ve kesme gibi kış tatlıları yapılır. Kazanlarda kavurmalar pişirilir. Pastırma yapılır. Bulgur, yarma, dövme, nişasta, tarhana, un hazırlanır. Sebzeler kurutulur. İplere dizili biberler, haftalarca güneşe karşı konur. Turşu ve reçeller yapılır.

O vakitler yıl demek, kış demektir. Öbür mevsimler, geçim bakımından önemsizdir. Baharda süt, peynir, yumurta çıkar; çeşit çeşit kır bitkileri toplanır. Yaza doğru dut, kiraz, vişne gözüktür; yazın da kavun, karpuz, her türlü yemiş ve sebze her yanı kaplardı. Hele üzüm çıktı mı, geçim daha kolaylaşırdı.

Kışı da kurtaran o vakitler yazdı; yazdaki o bolluk, bereket... Yaz, hayatın ta kendisiydi. Kış ise adeta ölüm kadar ciddiye alınırdı.

Kışa, sanki uzun bir yolculuğa çıkılacakmış gibi hazırlanırdı. Sanki kış gelince kapılar kapanacak; dış dünyayla tüm ilişkiler kesilecek zannedilir, hazırlıklar buna göre yapılırdı. Bu yüzden, kış da kendine mahsus bir renk kazanırdı. Sıcak sac sobaların kıpkırmızı kesildiği halı, minder ve yastıklarla dolu kış odalarında çok farklı bir hayat vardı.

SORULAR

- 1- Toplanan üzümler ile yapılan kış tatlıları nelerdir?
- 2- Ekim ayı niçin güzel bir aydır?
- 3- Bağ bozumunda neler yapılmaktadır?
- 4- Kış hazırlıkları yapılmasaydı neler olurdu?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Siz olsanız kış mevsimine nasıl hazırlanırdınız?

CEVAPLAR

STETESKOBUN İCADI

Yıl 1816. Doktor Laennec (Lanek), muayene odasında gelen yeni ilaçları ecza dolabına yerleştirmektedir. O sırada kapı vurulur. Kapıda, kaç zamandır öksürükten şikâyet eden bir hastasının yakını vardır. Adam, eşinin öksürüklerinin arttığını söylemekte ve doktoru, muayene için eve çağırılmaktadır.

Çantasını hazırlayan doktor, genç kadını muayene etmeye giderken hastanın derdini nasıl anlayacağını kara kara düşünür. Çünkü o zamana kadar kalp ve akciğer muayenelerinde kullanılan “elinle sırtına tık tık yap, kulağını hastanın göğsüne daya” yönteminin pek de bilimsel olmadığını farkındadır. Ayrıca hastası oldukça kilolu ve utangaç biridir. Bu durumda doktorun onun kalp atışlarını duyması çok zor olacaktır. Ama tesadüfe bakın ki doktor hastayı muayeneye giderken sokakta bir ağaç kütüğüyle oynayan çocukları fark eder. Çocuklardan biri kütüğün bir tarafına vururken arkadaşları da öteki ucuna kulaklarını dayamış, çıkan sesleri dinlemektedirler. Doktor, bir müddet çocukları izler ve sonra o da kulağını kütüğe dayar. Kütüğün öteki ucundan seslerin çok net geldiğini fark eder. Doktor, çocuklara teşekkür ettikten sonra yola devam eder.

Hastanın evine vardığında bir defter ister. Defteri rulo yapıp bir ucunu hastanın göğsüne öbür ucunu da kendi kulağına dayar. Gerçekten de kalp atışları çok daha belirgin bir biçimde işitilmektedir.

Doktor bu yöntemle diğer organların da dinlenebileceğini düşünür. Laennec (Lanek), daha sonra bu yöntemi geliştirmeye çalışır. Cam, metal gibi çeşitli malzemelerle deneyler yapar. En iyi malzemenin ağaç olduğuna karar verir, çeşitli ağaçları silindir biçimine getirir. İçlerinden farklı çaplarda kanallar açarak araştırmalarını sürdürür. 1818’de, keşfettiği bu aletin adını “steteskop” koyar.

SORULAR

- 1- Steteskopu kim icat etmiştir?
- 2- Metne göre steteskop niçin icad edilmiştir?
- 3- Doktor evine gittiği hastasının kalp atışlarını nasıl dinlemiştir?
- 4- Steteskopun faydaları nelerdir?
- 5- Sizce steteskopun icadı neleri değiştirmiştir?
- 6- Siz olsaydınız insanlık için nasıl bir icat yapardınız?

CEVAPLAR

TARLADAN FABRİKAYA PAMUK

Günlerden beri kafamda bir tek nakış var. Pamuğun yüzlerce, binlerce makine öpücüğünden sonra iplik olması. Melih Cevdet'in dediği gibi: “ Gel benim şair tabiatım çık ortaya. Gel benim renk sevgim, biçim sevgim, çekidüzen gayretim, örgü muhabbetim, Allah rızası için el ele verin, imdadıma koşun, gelin de hep birlikte pamuğun iplik oluşunu anlatalım.”

Pamuğu tarlada görmüş, her haline bayılmışım. Ama fabrikada görünce ayıldım. Pamuk tarlası kadar güzel bir tarla az bulunur. Sanki milyonlarca küçükük başlı, kalın dudaklı çocuk, üstlerinden geçen bir buluta tuzak kurmuşlar, her tarafını bir güzel ısırılmışlar hepsinin kalın dudaklarında bir tutam bulut. Ama insan bir defa fabrikaya girdi mi, bir defa pamuğun makinenin elinde ne hallere girdiğini seyre daldı mı, sen tarlayı da bulutu da manzarayı da bir kalem unut.

Pamuk nasıl iplik olurmuş? Ben ömrümde bu kadar keyifli, bu kadar güzel bir oluş görmedim. Kuvvetli bir hava baskısı, perişan pamuk yığınlarına bir hışım gibi dalıyor. Bu kudretli soluğun önüne düşen pamuk yığını ne olduğunun farkına varmadan eriyor. Açık mavi bir su, bir rüzgar, bir elektrik nefesi kesiliyor. Bu acayip soluğun bir borudan fişkırdığını görmüyor, ancak hissedebiliyorsunuz. Biraz sonra öteki makineden bu renksiz rüzgar bileğim kalınlığında bir süt çeşmesi gibi akmaya başlıyor. Daha bunun tadına doymadan aynı hışımla rüzgarın önüne düşüyor. Öteki makinede parmak kalınlığında çıkıyor. Bu cümbüş, bilek kalınlığındaki pamuğun kıldan ince kılıçtan keskin bir çizgi, bir makara ipliği haline gelmesine kadar devam ediyor. İplik makinenin dilediği kadar inceldi mi, dokuma işi başlıyor.

En büyük telaş, en büyük patırtı ve en büyük rutubet derecesi dokuma tezgahlarının bulunduğu salonda. İşte burada bir kıyamettir kopuyor. Ama kıyametin böylesine can kurban!

Bedri Rahmi EYÜPOĞLU

SORULAR

- 1- Yazarın pamuğu ilk nerede görmüştür?
- 2- Pamuğun tarladan fabrikaya gitme sebebi nedir?
- 3- Yazar pamuğu nasıl tarif etmiştir?
- 4- Pamuk olmasaydı yaşamımız nasıl değişirdi?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Mühendis olsaydınız pamukla neler yapardınız?

CEVAPLAR

EK-4. ARAŞTIRMADA KULLANILAN METİN ÖRNEKLERİ

TEMİZLİĞİN ÖNEMİ

0	Sağlığımızı korumanın ve hasta olmamanın ilk yolu temizliktir. Bu
9	nedenle yiyeceklerimizin temizliğine özen göstermeliyiz. Aynı zamanda
16	vücudumuzu ve giyeceklerimizi de temiz tutmalıyız. Çünkü mikroplar, pislikte
25	hızla ürer. Bütün vücudu sarıp insanı hasta ederler.
33	Her gün çeşitli yerlerde dolaşır, birçok eşyaya dokunuruz. Ellerimize,
42	yüzümüze toz ve mikrop bulaşır. Bu yüzden ellerimiz ve yüzümüz, en sık
54	yıkamamız gereken yerlerimizdir.
57	Sağlıklı yaşamak için doğru alışkanlıklar edinmeliyiz. Her sabah elimizi
66	ve yüzümüzü sabunla yıkamalı, saçlarımızı taramalıyız. Kahvaltudan sonra yine
75	ellerimizi sabunla yıkamalı, dişlerimizi fırçalamalıyız.
80	Okuldan eve geldiğimizde de aynı şekilde elimizi ve yüzümüzü
89	yıkamalıyız. Gün boyunca tuvalete her gidişimizden sonra elimizi sabunla
98	yıkamayı unutmamalıyız.
100	Alışkanlık hâline getirdiğimiz bu davranışlar sağlıklı olmamız için
108	önemlidir. Temizliğimize dikkat edersek mikroplardan uzak ve sağlıklı oluruz.
117	

Toplan Okunan Kelime Sayısı: _____

- Hata Sayısı: _____

= DODK: _____

DODK = Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı

UZAY GEMİMİZ DÜNYA

- 11 Dünya'nın deniz ve okyanuslarında çok su bulunur. Bu nedenle uzaydan bakıldığında
21 Dünya, üzerinde beyaz bulutlar gezinen masmavi bir gezegen olarak görünür.
- 30 Üzerinde hayat olduğundan emin olduğumuz tek gezegen Dünya'dır. Dünya'da
43 bitkiler, hayvanlar ve tabii ki biz insanlar varız. Hayatın var olması Dünya'yı çevreleyen
49 "atmosfer" adı verilen hava tabakası sayesinde.
- 60 Atmosfer, bizi uzayda yer alan tehlikeli ışıklardan korur. Dünya'nın canlıları rahat
71 ettirecek kadar sıcak kalabilmesini sağlar. Bu koruyucu tabaka olmasa geceleri bir
82 dondurucunun içinden bile soğuk olurdu. Ayrıca soluyacağımız bir hava da olmazdı.
90 Gezegenimiz soğuk uzayın ortasında çok korunaklı bir yerdir.
- 103 Dünya dışında insanların ayak bastığı tek gök cismi Ay'dır. Ay, kalın bir toz
116 tabakasıyla kaplı, sessiz bir yerdir. Bu tozun üzerinde 1969 (bin dokuz yüz altmış dokuz)'da
124 ilk defa Ay'a inen astronotun ayak izleri vardır.
- 138 Dünya'da olsa bu izler hemen kaybolurdu. Ama Ay'da ne nehir ne yağmur ne de
144 rüzgar olduğundan hiçbir ayak izi silinmez.
- 156 Ay'ın çevresinde Dünya'daki gibi bir hava tabakası yoktur. Bu nedenle orada gökyüzü
158 hep siyahtır.

Toplam Okunan Kelime 117

- Hatalar 7

= DODK 110

EK-6. ÖĞRENCİLERE AİT OKUDUĞUNU ANLAMA CEVAP ÖRNEKLERİ

DENİZATI

Denizati, arkadaşlarıyla konuşuyordu.

“Karada yaşayan atlar da varmış, biliyor musunuz?” dedi.

“Nereden biliyorsun?” diye sordu küçük Ahtapot.

Denizati “Geçen gün kütüphaneye gittim. Gözüme bir ansiklopedi ilişti. Sayfaları çevirirken dikkatimi çekti.” dedi.

“Ne kadar ilginç! Sana benziyor mu, bu kara atı?” dedi,

Yavru ahtapot.

“Pek değil. Onların dört tane ayakları ve uzun saçları var. Kitapta çok hızlı koştukları yazıyordu.” şeklinde cevapladı, Denizati.

“Hiç anlamıyorum. Karada canlılar nasıl yaşıyor? Susuz bir hayat düşünemiyorum.” dedi Istakoz.

“Belki onlar da bize hayret ediyorlardır.” diyen Denizati ekledi: “Biz suda yaşarız, onlar da karada yaşar. Burada biz çok rahatız. Eminim onlar da karada rahatlar.”

“Peki, Kara Ahtapotu var mıdır?” dedi Yavru Ahtapot,

“Çok merak ettim şimdi.”

“Belki Kara Istakozu da vardır.” dedi Istakoz.

“Ne duruyoruz?” dedi Denizati, “Kütüphaneye gidip bakalım.”

Bu fikir hepsinin hoşuna gitti. Yeni bilgiler öğrenmek için merakla kütüphanenin yolunu tuttular.

Demirhan KADIOĞLU

SORULAR

- 1- Denizati, karada yaşayan atların da olduğunu nereden öğrenmiştir?
- 2- Niçin kütüphaneye gideriz?
- 3- Kütüphanelerde nasıl davranmalıyız?
- 4- Kütüphanenin olmadığı bir yerde bilgiye nasıl ulaşabiliriz?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Siz okul müdürü olsanız nasıl bir kütüphane oluştururdunuz?

CEVAPLAR

1. Kütüphaneden almıştır.
2. Bilgileri öğrenmek için.
3. Sesli okuması.
4. Teknolojik araçlardan ve kitaplardan.
5. Kütüphanenin faydalı bilgileri alınır.
6. Ben olsam hepsinde aynı yere koyardım.

TEMİZLİĞİN ÖNEMİ

Sağlığımızı korumanın ve hasta olmamanın ilk yolu temizliktir. Bu nedenle yiyeceklerimizin temizliğine özen göstermeliyiz. Aynı zamanda vücudumuzu ve giyeceklerimizi de temiz tutmalıyız. Çünkü mikroplar, pislikte hızla ürer. Bütün vücudu sarıp insanı hasta ederler.

Her gün çeşitli yerlerde dolaşır, birçok eşyaya dokunuruz. Ellerimize, yüzümüze toz ve mikrop bulaşır. Bu yüzden ellerimiz ve yüzümüz, en sık yıkamamız gereken yerlerimizdir.

Sağlıklı yaşamak için doğru alışkanlıklar edinmeliyiz. Her sabah elimizi ve yüzümüzü sabunla yıkamalı, saçlarımızı taramalıyız. Kahvaltıdan sonra yine ellerimizi sabunla yıkamalı, dişlerimizi fırçalamalıyız.

Okuldan eve geldiğimizde de aynı şekilde elimizi ve yüzümüzü yıkamalıyız. Gün boyunca tuvalete her gidişimizden sonra elimizi sabunla yıkamayı unutmamalıyız.

Alışkanlık hâline getirdiğimiz bu davranışlar sağlıklı olmamız için önemlidir. Temizliğimize dikkat edersek mikroplardan uzak ve sağlıklı oluruz.

Ahmet KÖKLÜGİLLER
Belirli Gün ve Haftalar
(Düzenlenmiştir.)

SORULAR

- 1- Metne göre hasta olmamanın ilk yolu nedir?
- 2- Vücudumuzu ve giyeceklerimizi niçin temiz tutmalıyız?
- 3- Sağlık olmak için hangi doğru alışkanlıkları edinip, uygulamalıyız?
- 4- En son hangi hastalığa, neden yakalandınız?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Sağlık Bakanı olsanız temiz ve sağlıklı yaşam için neler yapardınız?

CEVAPLAR

- 1- Metne göre hasta olmamanın ilk yolu temizliktir.
- 2- Çünkü mikroplar pislikte hızla ürer. İnsanı hasta eder.
- 3- Sabah kalkınca elimizi ve yüzümü yıkamalıyız. Kahvaltıdan sonra elimizi sabunla yıkamalı dişlerimizi fırçalamalı saçlarımızı taramalıyız.
- 4- En son gribe yakalandım. Çünkü terleyip soğuk su içtim.
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir sağlığını korumaktır.
- 6- Sağlık Bakanı olsam hastanelerde eskimiş aletleri yenilerini alırım ve Hastaneleri yaparım.

SUYA DÜŞEN SU

Ayşe neşe içinde bahçedeki çimenleri suluyordu. Elindeki hortumu ağaçların, gül dallarının dibine ve havaya tutuyordu. Bu arada elbiselerini de ıslatıyordu. Bahçede sağa sola koşturuyordu. Annesi onun bu neşeli halini bir süre seyretti. Sonra pencereyi açıp seslendi.

— Ayşeciğim, yeterince suladın çimenleri. Bence suyu daha fazla akıtma.

Ayşe, annesinin uyarısına şaşkınlıkla cevap verdi:

— Ama boşa akmaz ki çimenleri ne kadar sularsam sulayayım.

— Hayır, dedi annesi. Yanlış düşünüyorsun kızım. Bu kış kar az yağdı. Baharda yağmur da yağmadı. Bu nedenle sular azaldı. Suyu kullanırken daha dikkatli olmalıyız.

Ayşe bir an düşündü. Annesi haklıydı. Elindeki sular fişkıran hortumu bıraktı. Musluğa doğru koşarak gitti ve suyu kesti. Çimenleri sularken ayakkabılarını çıkarmıştı. Tekrar giydi ve havuzun kenarına oturdu.

Havuzdaki su ne kadar güzeldi. Eğildiğinde kendi yüzünü görebiliyordu. Suyu bakarken susuzluğun nasıl bir şey olacağını düşündü. Sabah kalkar kalkmaz bol suyla yüzünü yıkıyordu. Dişlerini fırçalarken bazen çeşmeyi açık bırakıyordu. Ya bir gün kalktığında sular akmazsa? Yüzünü yıkayacak kadar bile suyun olmaması ne kötü olurdu. İçinden “Bundan sonra suyu daha dikkatli kullanmalıyım. Suyu boşa akıtmamalıyım.” Dedi.

Havuzdaki suyun bulandığını hissetti. Dikkatli bakınca incecik yağmur damlacıklarının suya düştüğünü fark etti. Birden içi sevinçle doldu. Sonra eve doğru koşarken annesine seslendi.

— Anneciğim, bak! Yağmur yağmaya başladı.

Hafsa FİDAN

(Düzenlenmiştir.)

SORULAR

- 1- Ayşe suya bakarken ne düşündü?
- 2- Annesi, Ayşe'yi niçin uyarmıştır?
- 3- Ağaçları, çiçekleri nasıl sularsınız?
- 4- Suyu gereksiz yere kullanmanın sonuçları ne olabilir?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Suyu daha verimli kullanmak için neler yapılabilir?

CEVAPLAR

1. Susuzluğun nasıl bir şey olacağını düşünmüştür.
2. Çimenleri fazla suladığı için.
3. Fıskiye sularken ne az su tüketirim.
4. Hiç su kalmaya keder.
5. Suyun fazla tüketilmemesi.
6. Farklı yerlere ve gereksiz yerlere kullanmam.

KIŞ HAZIRLIKLARI

Çocukluğumuzda eşsiz bağ bozumları yaşadık. Ekim ayı, kasabamızın en güzel aylarından biriydi. Bu ayda ne kışın dondurucu soğuğu ne yazın kavurucu sıcaklığı vardı. Güneş parlak, gök açıktır. Rüzgarlar serin eser. Yağan yağmurlar evleri ve sokakları yıkayan, tertemiz yapan bir banyodur.

Bu ayda, bağlarda üzümler toplanır; pekmez, pestil, sucuk ve kesme gibi kış tatlıları yapılır. Kazanlarda kavurmalar pişirilir. Pastırma yapılır. Bulgur, yarma, dövme, nişasta, tarhana, un hazırlanır. Sebzeler kurutulur. İplere dizili biberler, haftalarca güneşe karşı konur. Turşu ve reçeller yapılır.

O vakitler yıl demek, kış demektir. Öbür mevsimler, geçim bakımından önemsizdir. Baharda süt, peynir, yumurta çıkar; çeşit çeşit kır bitkileri toplanır. Yazın doğru dut, kiraz, vişne gözüktür; yazın da kavun, karpuz, her türlü yemiş ve sebze her yanı kaplardı. Hele üzüm çıktı mı, geçim daha kolaylaşırdı.

Kışı da kurtaran o vakitler yazdı; yazdaki o bolluk, bereket... Yaz, hayatın ta kendisiydi. Kış ise adeta ölüm kadar ciddiye alınırdı.

Kışa, sanki uzun bir yolculuğa çıkılacakmış gibi hazırlanırdı. Sanki kış gelince kapılar kapanacak; dış dünyayla tüm ilişkiler kesilecek zannedilir, hazırlıklar buna göre yapılırdı. Bu yüzden, kış da kendine mahsus bir renk kazanırdı. Sıcak sac sobaların kıpkırmızı kesildiği halı, minder ve yastıklarla dolu kış odalarında çok farklı bir hayat vardı.

SORULAR

- 1- Toplanan üzümler ile yapılan kış tatlıları nelerdir?
- 2- Ekim ayı niçin güzel bir aydır?
- 3- Bağ bozumunda neler yapılmaktadır?
- 4- Kış hazırlıkları yapılmasaydı neler olurdu?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Siz olsanız kış mevsimine nasıl hazırlanırdınız?

CEVAPLAR

- 1- Pekmez pestil sucuk ve kesme tatlıları yapılır.
- 2- Kışın soğuğu yazın sıcaklığı ve yazın yağmurları olduğu için.
- 3- Üzümleri toplayıp kış hazırlıklarını yapılırdı.
- 4- Meyve ve sebzelerin donma ve insanların etkileridir.
- 5- Kış hazırlığı olursa insanların rahatlığı.
- 6- Bu yılın sebzeleri ve meyveleri toplayıp kışın için hazırlarım.

EŞEK ARISININ BAŞINA GELENLER

Bir varmış bir yokmuş... gezip eğlenmeye meraklı bir eşek arısı varmış. Eşek arıları içinde onun kadar çok gezen, oyun oynamayı seven bir başkası yokmuş. Annesi "Benim güzel eşek arım, gez eğlen. Bu senin hakkın. Fakat öğrenmen gerekenleri bilmelisin." diye nasihat ediyormuş ona. Ama bizim eşek arısı hiçbir şey öğrenmek istemiyormuş. Hele de bütün eşek arılarının bilmek zorunda olduğu matematiği hiç sevmiyormuş. Matematik öğrenmek çok sıkıcı geliyormuş ona. Oysa bir eşek arısı yaşayacağı kovanları oluşturabilmek için mutlaka matematik bilmeliymiş. Kovanlar altıgen olmalı, sonra ölçüleri hiç şaşmamalıymış.

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

Eşek arısı bir gün yeni bir macera denemek istemiş.

"Acaba ne kadar yükselebilirim?" diye düşünmüştü.

Ve havalanmaya başlamış. O kadar çok yükselmiş ki, "Daha önce hiçbir eşek arısı bu kadar yükseğe uçamamıştır." diye övünmüştü. Eşek arısı böyle yükselirken birden tepetaklak olmuş. Çünkü şiddetli bir fırtına başlamış. Eşek arısı savrula savrula yere düşmüş. Perişan halde kalkmış. Doğruca kovanına gitmiş. Ama ne görstün! Fırtına kovanları 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 EREN

SORULAR

- 1- Eşek arıları kovanlarını oluşturmak için ne bilmelidirler?
- 2- Eşek arısı annesinin sözünü niçin dinlememiştir?
- 3- Matematik dersinde öğrendiklerinizi nerelerde kullanırsınız?
- 4- Eşek arısının söz dinlememesinin sonucunda ne olmuştur?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Siz olsaydınız hikayeyi nasıl bitirirdiniz?

CEVAPLAR

1. Matematik bilimleri.
2. Hiç bir şey öğrenmemek için dinlememiştir.
3. serüvenlerinde ve inşaatlarında.
4. Hiç bir şey bilmemesi kovanını kuramaz.
5. Matematik biliminin.
6. Ben olsaydım kendi bile bitirirdim.

BİZİM AİLE

Bugün ışıklarımız kesildi. Babam, eskiden ışıkların hep kesildiğini söylüyor. Işıklar kesilince babaannem onlara masal anlatırmış. Masallar da hep "Bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde" diye başlarmış. "Ben ananın beşiğini tıngır mıngır salları iken" diye devam edermiş. Babama anlatması için yalvardım ama o hatırlamıyormuş. Keşke hatırlasaydı.

Işıklar kesilince mum yaktık. Ben bu yazıyı mum ışığında yazıyorum. Duvarda acayip gölgeler oluyor. İnsan korkuyor birden. Ağabeyim köpekle kartal, bir de tavşan gölgesi yapabiliyor. Işıklar gidince ağabeyim yanıma geldi. Yoksa bilgisayarın yanından ayrılacağı yoktu. Oh ya! Ne güzel!.. Babam eve gelince televizyon seyrederek durdu. Şimdi bir sürü şey konuştuk birlikte.

Babam askerdeyken bir sürü kişinin hayatını kurtarmış. Anlattı da aynı film gibi. Ben hiç bilmiyordum bunları. İyi ki ışıklar sönmüş. Annem sobanın üstünde mısır patlattı. Üff! Öyle güzel oldu ki!

Bülent ATA

SORULAR

- 1- Işıklar kesilince aydınlanma amacıyla evde ne yakılmıştır?
- 2- Babaanne hangi kahramanların masallarını anlatıyor olabilir?
- 3- Mum ışığının gölgesinde hangi şekilleri yapabiliriz?
- 4- Elektrik'in icadı dünyada ne gibi değişikliklere sebep olmuştur?
- 5- Metinde anlatılmak istenen ana fikir nedir?
- 6- Evinizde elektriklerin olmadığı bir gün nasıl geçirdi?

CEVAPLAR

1. Ellesinde tavşan köpek yapmışlar
2. Kelâhın morraları olabilir
3. Tavşan kır beledi
4. Mumun olmasını sebep olabilir
5. Çocuğun babaannesine babasına anlatıldığını izlemi
6. Dilekleri sürebiz yappa çok eğlenmişler