

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN
ÖĞRENCİLERDE AKICI OKUMA
STRATEJİLERİNİN ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Abdurrahim SATILMIŞ

Danışman

Doç. Dr. Necdet TOZLU

Erzincan/2021

TEZ BİLDİRİMİ

“ Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi” isimli “Yüksek Lisans” tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim. 25/08/2021

Abdurrahim SATILMIŞ

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERDE AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN ETKİSİ

Abdurrahim SATILMIŞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi,
Ağustos 2021

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet TOZLU

ÖZET

Bu araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda kelime tekrar tekniği, paragrafın önceden dinlenilmesi ve tekrarlı okuma stratejileri birlikte kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili, Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeline uygun olacak şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve okuma güçlüğü yaşayan 4 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü tanılarının olması, akıcı okuma ve anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerini belirlemek için araştırma öncesinde ön değerlendirme, araştırma sırasında ara değerlendirme, araştırma sonucunda son değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini belirleme de yanlış analiz envanteri kullanılmıştır. Araştırma öncesinde yapılan ön değerlendirme sonucunda 4 öğrencinin de okuma düzeyleri %90'ın altında anlama düzeyleri %50'nin altında olduğu, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerinin *endişe düzeyinde* olduğu belirlenmiştir. Yapılan uygulama toplam 50 saat sürmüştür. Uygulamanın 25 saati sonrasında ara

değerlendirme yapılmış, öğrencilerin okuma düzeylerinde gelişme olmasına rağmen 1 (bir) öğrencinin okuma *düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine* yükselmiş diğer öğrencilerin okuma düzeyleri *endişe düzeyinde* kalmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olmasına rağmen anlama düzeyleri *endişe düzeyinde* kalmıştır. Uygulamanın sonunda yapılan son değerlendirme verilerine göre öğrencilerin okuma düzeyleri ve anlama düzeyleri *endişe düzeyinden öğretim düzeyine* yükseldiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği, tekrarlı okuma stratejisi, okuduğunu anlama.

THE EFFECT OF FLUENT READING STRATEGIES ON STUDENTS WITH READING DIFFICULTIES

Abdurrahim SATILMIŞ

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences,
Department of Basic Education, Master's Thesis of Classroom Education,
August 2021**

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Necdet TOZLU

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of fluent reading strategies on students with reading difficulties. In parallel with the purpose of the study, word repetition technique, listening to the paragraph beforehand and repeated reading strategies were used together. The study was conducted at a primary school located in Sultanbeyli district of Istanbul province. The study was carried out in accordance with the multiple probe design model which is one of the single subject research methods. The study group of the research consists of four 4th-grade primary school students who are diagnosed with the specific learning difficulty and have difficulty in reading. The fact that students have a diagnosis of special learning disability and the fluent reading and comprehension levels of them are at the *level of anxiety* has been determined as criteria in this study. In order to determine fluent reading and comprehension levels of the students, preliminary evaluation, mid-evaluation and final evaluation were carried out respectively before, during and at the end of the study. Error Analysis Inventory was used in determination of fluent reading and comprehension skills of the students who participated in the research. As a result of the preliminary evaluation carried out before the study, it was determined that reading levels of all 4 students were below 90% and comprehension levels were below 50%, and the students' fluent reading and comprehension levels were at *level of anxiety*. The application performed lasted 50 hours in total. After 25 hours of the application, the mid-evaluation was carried out;

even though there was an improvement in the students' reading levels, 1 (one) student's reading level advanced from *level of anxiety* to *level of instruction*, while others' reading level remained at *the level of anxiety*. Likewise, although there was an improvement in the students' reading comprehension levels, their comprehension levels remained at *the level of anxiety*. According to the data of the final evaluation carried out at the end of the application, it was determined that students' reading levels and comprehension levels increased from *level of anxiety* to *level of instruction*. As a result of the study; it was determined that listening to the paragraph beforehand, word repetition technique and repeated reading strategies have a positive effect on developing fluent reading and comprehension skills of students with reading difficulties.

Keywords: Fluent reading, strategy of listening to the paragraph beforehand, word repetition technique, repeated reading strategy, reading comprehension.

ÖN SÖZ

Okuma, insanın bütün hayatını önemli ölçüde etkileyen ve hayat boyu süren bir eylemdir. İnsanın hayatında bağımsızlığa ulaşmasında iyi bir okuryazar olması büyük bir etkindir. Geçmişten günümüze okuma eylemini gerçekleştirmede çocuklar arasında farklılıklar olmuştur. Okuma güçlüğü terimi adı altında okuma becerisi noktasında çeşitli zorluklar ve farklılıklar yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalar ve çalışmalarla okuma güçlüğü giderilmeye ve en aza indirgenmeye çalışılarak, çocukların gerekli okuma becerisini kazanmasını sağlamaya çalışılmıştır.

Bu araştırma kapsamında okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi incelenmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; giriş, İkinci bölüm kuramsal çerçeve başlığı altında öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, akıcı okuma, akıcı okuma stratejileri, okuduğunu anlama gibi araştırmanın içeriği ile ilgili temeller; Üçüncü bölüm; çalışmada uygulanan yöntem, Dördüncü bölüm; bulgular ve yorumlar, Beşinci bölüm; sonuç ve önerileri içermektedir.

Teşekkürler,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her konuda destek olan, tez yazım sürecinde yardımlarını, bilgisini ve desteğini esirgemeyen kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Necdet TOZLU'ya ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ömer DEMİRCİ'ye

Tez savunma jürimde bulunan ve yapıcı eleştirileriyle tezimin son halini almasında katkıda bulunan Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT ve Dr. Öğr. Üyesi Aptulkerim DİNÇ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yanımda olmasa da varlığını, sevgisini her zaman yüreğimde hissettiğim, gerekli eğitimi alıp öğrenim hayatımı devam ettirmem için elinden gelen bütün fedakârlığı yapan rahmetli ANNEM'e

Hayatımın her anında bana destek olan kıymetli eşim Kader SATILMIŞ'a ve geleceğine ümitlerle baktığım evimizin neşe kaynağı sevgili kızım Sahra SATILMIŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMLAR.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	3
1.2.Problem Cümlesi	4
1.3.Araştırmanın Amacı.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	5
1.5.Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Öğrenme Güçlüğü.....	7
2.2.Okuma	9
2.3.Okuma Türleri	11
2.3.1.Sesli Okuma	11
2.3.2.Sessiz Okuma	12

2.4.Okumanın Amaçları.....	12
2.5.Okumanın Önemi.....	15
2.6.Okuduğunu Anlama	16
2.7.Okuma Güçlüğü.....	18
2.8.Okuma Hataları.....	20
2.8.1.Yanlış Okuma.....	20
2.8.2.Ekleme	20
2.8.3.Atlama.....	21
2.8.4.Ters Çevirmeler	21
2.8.5.Telaffuz Hataları.....	21
2.8.6.Tekrarlar.....	22
2.9.Akıcı Okuma	22
2.10.Akıcı Okuma Stratejileri	23
2.10.1.Tekrarlı Okuma	23
2.10.2.Eşli Okuma.....	24
2.10.3.Arkadaşla Okuma	25
2.10.4.Koro Halinde Okuma.....	26
2.10.5.Rehberli Okuma	26
2.10.6.Pragrafin Önceden Dinlenilmesi	27
2.10.7.Yankılayıcı Okuma.....	28
2.10.8.Eko Okuma.....	28
2.10.9.Kelime Tekrar Tekniği.....	28
2.11.İlgili Araştırmalar.....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	35
3. YÖNTEM	35

3.1.Araştırmanın Modeli	35
3.2.Çalışma Grubu	36
3.3.Çalışma Grubunun Belirlenmesi.....	37
3.4.Çalışma Grubunun Özellikleri.....	38
3.5.Verİ Toplama Araçları	40
3.6.Verilerin Analizi	42
3.7.Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliğı	44
3.8.Uygulama Süreci.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	47
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	47
4.1. 1.Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.2. 2.Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.3. 3.Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	84
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Sonuçlar.....	84
5.1.1. 1.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	84
5.1.2. 2.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.3. 3.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	88
5.2. Öneriler.....	91
5.2.1. Öğretmenlere Öneriler.....	91
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER	101

KISALTMLAR

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

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 1	Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Akıcı Okuma Düzeyleri	55
Şekil 2	Uygulama Öncesinde Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Düzeyleri	58
Şekil 3	Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama sırasında Akıcı Okuma Düzeyleri	66
Şekil 4	Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Anlama Düzeyleri	69
Şekil 5	Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama sonrasında Akıcı Okuma Düzeyleri	77
Şekil 6	Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Anlama Düzeyleri	80

TABLÖLAR LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ve yüzdellikleri	43
Tablo 2	Uygulama Öncesi Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları	49
Tablo 3	Uygulama Öncesi Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları	51
Tablo 4	Uygulama Öncesi Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları	52
Tablo 5	Uygulama Öncesi Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları	54
Tablo 6	Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Değerlendirme Sonuçları	59
Tablo 7	Uygulama Sırasında Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları	60
Tablo 8	Uygulama Sırasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları	62
Tablo 9	Uygulama Sırasında Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları	63
Tablo 10	Uygulama Sırasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları	65

Tablo 11	Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Anlama Düzeyleri	70
Tablo 12	Uygulama öncesinde ve Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Anlama Düzeyleri.	71
Tablo 13	Uygulama Sonrasında Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları	73
Tablo 14	Uygulama Sonrasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları	74
Tablo 15	Uygulama Sonrasında Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları	75
Tablo 16	Uygulama Sonrasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları	76
Tablo 17	Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuma Ve Anlama Düzeyleri	81
Tablo 18	Uygulama Öncesi, Uygulama Sırası ve Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuma Ve Anlama Düzeyleri	82

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bir sabah uyanıyorsunuz konuşurken kekeleme yaptığınızı fark ediyorsunuz. Şiir gibi takılmadan, heceleri, kelimeleri tekrar etmeden konuşurken şimdi tekrarlar yaparak konuşmaya başlamışsınız. Sizce hayatınızda kurduğunuz iletişimler nasıl olur? Derdinizi veya herhangi bir konuda ki düşüncelerinizi karşı tarafa aktarırken zorlanır mısınız? Toplum içerisinde konuşurken şimdi benimle alay edecekler korkusu ve çekincesi ile konuşmaktan vazgeçer misiniz? Daha birçok soru ve sorun bu durumda karşımıza çıkmaktadır. İnsanın hayatta iletişim kurduğu tek varlık canlı varlıklar değildir. Bilimin korkutucu bir şekilde ilerlediği günümüzde insanlar bilginin kaynağı, bilgi aktarımının bir aracı niteliğindeki kitaplarla ve birçok yazılı görsel materyal ile iletişim kurmaktadır. Bu iletişimin aracı okuma eylemidir.

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanların vazgeçilmez ihtiyaçlarından biri kuşkusuz iletişimdir. İnsanlar hayatta birçok varlık ve nesneyle iletişim kurabilirler. İnsanların iletişim kurdukları, iletişim sonucunda bilgi edindikleri en önemli araçlardan nesnelerden biri kitaplardır. İnsanlar kitaplarla okuma becerileri sayesinde iletişim kurarlar. Kitaplarla sağlıklı bir iletişim kurmak ve onları doğru anlamak için akıcı okuma becerimizin yeterli düzeyde olması gerekmektedir.

Okuma, yeni bilgiler edinmenin ve bu doğrultuda yeni bilgiler üretmenin en önemli ve en temel basamağıdır. Teknolojinin hızla ilerlediği bilginin daha kolay ulaşılabilir ve kullanılabilir olduğu günümüzde okumanın önemi daha da artmıştır. Bilgiyi daha anlaşılır kılan faktörler arasında okuma ve okuduğunu anlama önemli bir yere sahiptir.

Okuma becerisinin temelini atıldığı ve bu becerinin kazanıldığı dönem ilkökul dönemidir. İlkokul döneminde bireyler yaşadığı toplumun genetik kodlarını taşıyan lisanlarını sembollerle gösterilişini öğrenip o sembolleri okuma becerisine sahip olurlar. Bu dönemde okuma yazmayı öğrenen bireyler bulunduğu çevreyi, toplumu daha kolay anlamlandırır. Bireyin hayatının anlamlı hale gelmesini sağlayan en önemli unsur okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanmasıdır.

Okuma becerisinde eksiklik olan veya bu beceriyi tama anlamıyla kazanamayan bireyler kendi yaşamlarında ve çevresinde bir takım zorluklar yaşamaktadır. Nasıl ki yanlış iletişim insanların birbirlerini karşılıklı anlamalarını zorlaştırıyorsa, okuma güçlüğü de bireyin doğru okumasını ve okuduğunu anlamasını zorlaştırmaktadır.

Temizkan'a (2007) göre insanın içerisinde bulunduğu toplumun parçası olan bireylerle ve çevresiyle yaşantısını iyi bir şekilde yürütebilmesi için iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bireylerin bulundukları toplumla iletişimlerinin temeli anadile bağlıdır. İnsanlar anadilleri sayesinde bulundukları toplum ve toplumunu dilinde saklı olan kültürel kodlar ile iletişime geçerler. Dil insanların bilgiye ulaşmasını bilgiyi anlamlandırmasını sağlayan önemli bir unsurdur. Bu sebeple dilin insanların bilgiye ulaşma, düşünme, anlamlandırma noktasında eğitimin en temel yapı taşlarından olduğu söylenebilir.

Etkili bir eğitimin temeli dile ve dil becerilerine dayanmaktadır. Dil becerileri gelişmiş bir birey kendini kolayca ifade edebilir, sağlıklı iletişim kurabilir, bilgiye ulaşabilir, bilgiyi doğru bir şekilde edinebilir ve hayatını kolaylıkla topluma uyum sağlamış bir şekilde sürdürebilir. Bu noktada bireyin dil becerilerini geliştirilmesi noktasında gereken önem verilmelidir. Dil becerilerinin gelişimi noktasında okuma ve anlama becerileri vazgeçilmez iki temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin okuma ve anlama becerileri dil becerilerini doğrudan etkilemektedir.

Okuma becerisinin temelinde anlamayı sağlamak vardır. Birey okuma esnasında harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri seslendirmenin yanında kelimelerin ve cümlelerin aktardığı bilgiyi, olayı veya durumu anlama ve anlamlandırması gerekmektedir. Aksi takdirde okuma eylemi hedefine ulaşmamış ve eksik kalmış olacaktır. Okuduğunu anlama becerisi bireyin bütün eğitim hayatını etkileyen yalnızca Türkçe dersini kapsayan ve bu derste kazandırılması gereken bir beceri değildir. Öğrencilerin bütün eğitim hayatı boyunca ve her derste bulunan kazanımlara ulaşılması noktasında kazandırılması gereken bir beceridir. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin yetersiz olması, yaşamlarının birçok alanında önemli sorunlarla yüz yüze gelmelerine sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin harfleri doğru bir şekilde tanınamaması, yeterli kelime dağarcığına sahip olunmaması, akıcı okuma, metni

anlama gibi okuma yeterliliklerinde yaşanan bir sorundan dolayı, öğrencilerin okuma sırasında karşılaştıkları zorluk, okuma güçlüğü diye belirtilmektedir. (Özsoy, 1984).

Bu tez çalışmasında literatüre katkı sağlayacağı ve araştırmada kullanılan akıcı okumayı geliştirme stratejilerinin birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici etki oluşturacağı düşünüldüğünden, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede, paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisinin birlikte kullanılmasının etkisi araştırılmıştır.

1.1.Problem Durumu

Okuma güçlüğü yaşayan ve akıcı okuma becerilerine sahip olmayan bir öğrenci kitaplarla veya yazılı materyaller ile iletişim kurarken kekeleme yapan bir birey gibi sorun yaşamaktadır. Bir metni okurken zorlanmaktadır veya metni anlamakta, anlam bütünlüğünü sağlamakta, kelimeleri tanımakta zorluk yaşamaktadır. Kekeleyerek konuşan bir birey gibi metindeki kelimeleri, heceleri tekrarlamakta, duraksayıp vurgu ve tonlamasını kaçırdığı kelimenin, cümlelerin anlamını kaybetmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci sınıf ortamında sesli okuma yaptıran bir öğretmenin okuyacak kişiyi seçerken inşallah beni seçmez dercesine öğretmenin yüzüne bakarak okuma güçlüğü sebebiyle akıcı ve doğru okuyamadığı için arkadaşlarından çekinmektedir.

Günümüzde okullarımızda hemen hemen her sınıfta ve her sınıf seviyesinde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler mevcut. Yaşadıkları okuma güçlüğünden dolayı okuma becerileri gelişmemekte, doğru okuma ve okuduğunu anlama noktasında zorluklar yaşamaktadırlar. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri sadece Türkçe dersi için gereken beceriler değildir. Bu beceriler öğrencilerin öğrenim gördükleri hemen hemen bütün dersleri etkilemektedir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki bilgileri okuma ve anlama becerileri sayesinde edinebilmektedirler. Bu tez çalışmasında akıcı okuma stratejilerinden paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte kullanılmasının okuma güçlüğü yaşayan

öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2.Problem Cümlesi

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

Alt Problemler

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nasıldır?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin uygulanması sırasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin uygulanması sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıfta öğrenim görmekte olan ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde durulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin mevcut okuma performansları belirlenirken, dakikada okudukları kelime sayıları, yaptıkları okuma hataları ve kelime tanıma yüzdeleri gibi kriterler değerlendirilerek belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek için okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama seviyeleri *endişe* düzeyinde olduğu tespit edilmiş ve okuma güçlüğü yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada akıcı okuma stratejilerinden paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte kullanılmasının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Ülkemizde Türkçe öğretim programı dahilinde bireylere 1. sınıfta ilk okuma yazma öğretimi yapılmaktadır. Okuma becerisi ilk olarak sesi hissetme ve tanıma, seslendirme hece ve kelime çalışması gibi fiziksel çalışmalar ile başlayan metni okuma ve anlamlandırma zihinde yeniden yapılandırmayla devam eden bilişsel bir süreçleri içeren beceridir.

Okuma harflerin veya kelimelerin mekanik olarak seslendirilmesinde daha fazla ögeyi içeren bir beceridir. Öyle ki okuma duyu organları ile algılanan kelimelerin anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına dayanan bilişsel bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (Özdemir 1993,). Harf ve kelimelerin mekanik olarak seslendirilmesinin yanında bunların anlamlandırılması ve yorumlanması gibi süreçleri içerisinde barındırmaktadır.

Türkçe öğretim programında bireylerin akıcı okuma becerileri kazanımlarını edinilmesi beklenir. Ne yazık ki bütün bireyler bu kazanımları edinmede gereken başarıyı gösterememekte ve akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri noktasında güçlük yaşamaktadırlar. Bazı öğrenciler bireysel farklılıklarından dolayı ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma etkinliklerindeki sorunlarını en aza indirgeyerek başarı sağlayabilirken bazı öğrenciler ise okuma etkinliklerinden beklenen başarıyı aynı oranda gösterememektedirler (Ayrıntılı bilgi için bkz. Akyol, 2012, s. 42). Bu çalışma da okuma güçlüğü yaşayan 4. Sınıf öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme de paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme noktasında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında akıcı okuma becerilerini geliştirme stratejilerinde sadece biri veya birbiriyle uyumlu ve birbirini tamamlayıcı birden çok yöntem birlikte kullanılmıştır((Sezgin ve Akyol (2015); Yılmaz (2008); Yılmaz(2006); Dağ (2010); Kodan (2015); Baştuğ ve Akyol (2012); Uzunkol (2013); Uyar (2015); Çankal (2018); Çakır (2014) Kuruoğlu ve Şen (2018); Yüksel(2010); Sözen(2017);Duran ve Sezgin(2012)). Literatüre olumlu katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu tez çalışmasında okuma güçlüğü yaşayan 4. sınıf öğrencilerin

akıcı okuma becerilerini geliştirme de akıcı okuma stratejilerinden paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yöntemi birlikte kullanılacaktır. Bu çalışma ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderileceği akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde sosyo-ekonomik seviyesi düşük bir devlet ilkokulunda öğretim gören 4 öğrenci ile,

2. Araştırma bulguları, öğrencilere uygulanan ölçme araçları ile elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Okuma: “Okuyucunun ön bilgileri doğrultusunda yazar ile sağlıklı iletişime dayalı belirli bir amaca yönelik uygun yöntemleri kullanarak gerçekleştirdiği anlam kurma sürecidir”(Akyol 2012 s.1).

Okuma güçlüğü: “Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlüklerdir”(Özsoy, 1984).

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

Öğrenme Güçlüğü: “Bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma, matematik ve yazılı anlatımının beklenenin önemli ölçüde altında olmasıdır”(APA 1994).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü geçmişten günümüze birçok araştırmaya konu olmuş ve araştırmacılar tarafından birçok açıdan tanımlanarak ve değişerek günümüze kadar gelmiştir. 1940 yılına kadar özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların zihinsel yetersizliklerinin, duygusal bozukluklarının ve sosyal-kültürel eksikliklerinin olduğu düşünülmekteydi. 1940 yılından sonra özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların normal görünüme sahip olmaları, araştırmacılar tarafından çocukların beyindeki hasarın hafif olduğunu varsayıp “Minimal Beyin Hasarı (Minimal Brain Damage)” olarak adlandırmışlardır. Yapılan araştırmalar, gözlemler ve testler neticesinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarda karşılaşılan sorunun yapısal olmaktan çok fizyolojik olduğu, beynin çalışmasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlerleyen yıllarda değişik alanlardan uzmanlar bu konu ile çeşitli araştırmalar yapmış ve farklı tanımlar ortaya atmışlardır. (Silver,1992;Akt:Ün,2009,s.29).

İnsan öğrenme yeteneği olan ve yaşamı boyunca öğrenme ile iç içe olan bir canlıdır. Öğrenme ile bireyin davranışlarında kısmen kalıcı değişiklikler gerçekleşmektedir(Yeşilyaprak, Uçar, 2009, s. 310). Bu değişiklikler gerçekleşmediğinde veya yavaş gerçekleştiğinde bir güçlük ortaya çıkmış olur ve destek bir eğitime ihtiyaç duyulur. “Öğrenme Bozukluğu ” zekâsı normal ya da normalin üstünde olan kendi sınıf düzeyinde kazanılması gereken becerileri kazanamayan, herhangi bir nörolojik, ruhsal, duygusal ve fiziksel sorunla alakalı olmayan, okuma-yazma, matematik ve kendini ifade etme becerilerinin birinde veya birçoğunda güçlük yaşayan çocukları kapsar(Korkmazlar, 2009, s. 118).

Öğrenme güçlüğü ile ilişkili birçok alanda problemler bulunmaktadır. Bu problemleri karşılayan birçok terim kullanılmıştır. Bu terimlerden en yaygın kullanılanları; disleksi(okuma güçlüğü), dyscalculia(aritmetik işlem yetersizliği) dysgraphia (el yazısı ile yazma yetersizliği)'dir. Bu terimlerle beraber günümüzde yaygın olarak kullanılmayan terimler ise; asgari düzeyde beyinsel işlev bozukluğu, asgari düzeyde beyin hasarı, kelime körlüğü, algıyla ilgili engeller ve hiperaktiviteye bağlı olmayan dikkat eksikliği terimleridir. Öğrenme güçlüğü terimi normal ve normal üstü zekâya sahip ve uygun eğitim fırsatlarına rağmen yeteri kadar öğrenemeyen veya geç öğrenen çocukları, bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Mastropieri ve Scruggs, 2004; Akt:Avcıoğlu, Batu, Cavkaytar, Diken, Gürsel, Kargın, Maviş, Özen, Özdemir, Özmen, Sak, Sarı, Tekinarslan ve Uysal, 2010, s.337).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili geçmişten günümüze kadar çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar doğrultusunda öğrenme güçlüğü ile ilgili ortak olarak belirtilen özellikler aşağıda verilmiştir.

Öğrenme güçlüğü;

- Merkezi sinir sisteminin düzensiz gelişimi veya işlevinden kaynaklanıyor olabilir.
- Hayat boyu sürececek bir durum olabilir.
- Okuma, yazma, matematik ve dili içeren akademik algıları etkileyebilir.
- Bir beceri- başarı ayrımı tarafından tespit edilir.

Herhangi bir yetersizlik (zihinsel, işitme ve görme gibi) veya olumsuz çevresel koşullardan (niteliksiz öğretim, olumsuz ekonominik koşullar, dil ve kültürel dezavantajlar) kaynaklanmaz(Kavale ve Fornes, 1995;Akt: Avcıoğlu, Batu, Cavkaytar, Diken, Gürsel, Kargın, Maviş, Özen, Özdemir, Özmen, Sak, Sarı, Tekinarslan ve Uysal, 2010, s.336,337).

Alan yazın analiz edildiğinde, özel öğrenme güçlüğü terimi ile alakalı olarak 1980 senesinden günümüze değin birtakım yeni tanımın oluşturulduğu ve günümüzde bile, tanımından dolayı kategorilendirilmesi ve sebepleri ile ilgili tam olarak uzlaşmaya sağlanamamış olduğu gözlemlenmektedir. Öncelikle öğrenme güçlüğü

(learningdisability) ve öğrenme bozukluğu (learningdisorder) terimlerinin sıkça birbirinin yerine kullanılması yaygın bir durumdur. Öğrenme güçlükleri çok kapsamlı, heterojen bir gruptan meydana gelmektedir. Gelişimsel bozukluklardan temel alan öğrenme problemlerini ve akademik başarısızlıkları kapsamaktadır. Öğrenme bozukluğu ise daha özgün semptomları olan (okuma, yazma, matematik gibi) akademik kabiliyetlerdeki bozukluk olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme bozukluğu özel öğrenme güçlüklerinin alt başlıklarından biri olarak görülebilmektedir(Erdem, 2017, s.24,25).

Genel olarak bakıldığında öğrenme güçlüğü, çocukların normal veya normalin üzerinde bir zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen okuma-yazma, matematik ve dil becerilerinde eksiklikler bulunması, geç kavraması, yeterli performansı gösterememesi ve güçlük çekmesidir. Bu bireyler okuduğunu anlama, yazma, dinleme, düşündüklerini tam olarak dile getirme, dört işlem, matematik problemleri, saatler gibi alanların bir veya bir kaçında yetersizlik gösterebilirler ve destek eğitime ihtiyaç duyabilirler.

2.2.Okuma

Okuma bireyin öğrenim hayatında edindiği en temel ve vazgeçilmez beceridir. Öğrenmenin, bilgiye ulaşmanın, bilgiyi yorumlamanın ve bilgiyi üretmenin en önemli faktörü okuma becerisidir. Bireyin hayatını bu denli ilgilendiren ve bireyin hayatının merkezinde yer alan okuma becerisi birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve farklı tanımlar ortaya konmuştur. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmektedir:

Razon'a (1982) göre okuma: "yazılı veya görsel sembolleri belli bir kural doğrultusunda seslendirmek olarak tanımlamaktadır". Akyol'a (2012, s. 1) göre okuma: "okuyucunun önbilgileri doğrultusunda yazar ile sağlıklı iletişime dayalı belirli bir amaca yönelik uygun yöntemleri kullanarak gerçekleştirdiği anlam kurma sürecidir". Göğüş, (1978, s.60) okumayı "bir yazıdaki sesleri, sözcükleri, tanımak ve anlamlarını kavramak" olarak tanımlamaktadır.

Özdemir'e (1993,) göre okuma: “duyu organları ile algılanan kelimelerin anlamlandırılmasına ve yorumlanmasına dayanan bilişsel bir etkinlik olarak tanımlanmıştır.”

“Okuma yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme algılama ve kavrama sürecidir.” (Yangın, Sidekli, 2006)

“Okuma bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2002 s.75)

Eskiden okuma becerisine daha sığ bir anlam yüklenmekteydi. Okuma becerisi sadece okunan cümlelerin anlamına ulaşmada kullanılan bir araç olarak görülmekteydi. Günümüzde ise okuma becerisi beyin teknolojisini geliştirmede kullanılan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Okuma sırasında yazılı semboller bilişsel kavramlara dönüştürülerek beyne gönderilip oradan da belleğe kaydedilmektedir. Bu süreçler okuma becerisinin üç önemli yönünü ortaya çıkarmaktadır (Güneş, 1997:s.53)

Okuma becerisi sırasıyla görme, anlama ve bellek olmak üzere birbirlerini izleyen ve birbirleriyle ilişkili olan çalışmaları içermektedir. Herhangi bir çalışmanın olmaması veya eksik olması durumunda bir sonraki çalışma etkilenmekte ve ilerleyememektedir. Anlama ve hafızasına kaydetme becerisi iyi fakat görme yetisi zayıf olan birey okumada zorluklar yaşamaktadır. Aynı şekilde görme yetisi iyi fakat anlama ve hafızaya kaydetme yeteneği gelişmemiş olan birey okumada zorluk yaşamaktadır. (Güneş, 1997:s.53).

Okuma bireyin zihninde gerçekleşen ve birbirini izleyen birçok işlemle gerçekleşmektedir. Birey okuma işlemini gerçekleştirirken kendini tam anlamıyla bu işleme vermesi gerekmektedir. Aksi takdirde okuduğunu tam anlamıyla anlayamaz ve anlamlandıramayız. Bireyin okuma işlemi yaparken motivasyonun en üst seviyede tutmalı ve okumaya istekli olmalıdır. Okumaya isteği ve okuma motivasyonu yüksek olan birey okuduğunu daha kolay anlayabilmektedir. Bununla birlikte okuma hızımız belli bir seviyede ve ahenkte olması gerekmektedir. Okuma yaparken noktalama işaretlerine dikkat etmeli ve okuma hızımızı belirli bir seviyenin üzerinde tutmamız gerekmektedir. Bu sayede akıcı okuma seviyesini yakalamış oluruz. Okuma sürecinde

akıcı okuma, okuduğunu anlama okuma motivasyonu ve okuma işlemine karşı tutumumuz çok önem arz etmektedir.

Okumanın tanımlarına baktığımızda okuma harf veya sembollerin çözümlenmesi ve seslendirilmesinin daha da ötesinde bir eylem olarak görülmektedir. Tanımlardan yola çıkarak harflerin çözümlenip seslendirilmesi okumanın ilk adımı olarak kabul edilip sonraki aşamada seslendirilen harflerin bilişsel işlemlerden geçirilerek önbilgiler doğrultusunda anlamlandırılması olarak okuma eylemi gerçekleştirilir.

2.3.Okuma Türleri

Okuma yoğun ve yaygın olabileceği gibi sesli okuma ve sessiz okuma diye de çeşitlendirilebilir(Demirel, 2004). İlgili literatür incelendiğinde okuma sesli ve sessiz okuma diye ikiye ayrılmaktadır(Demirel, 2004,Kavcar ve ark. 1997).

2.3.1.Sesli Okuma

Sesli okuma; görme duyumuz ile algılayıp zihnimizde kavradığımız sözcük veya sözcük gruplarının konuşma organımız aracılığıyla seslendirme sürecidir(Demirel, 2004,Kavcar ve ark. 1997). Doğru ve etkili sesli okumanın ön koşulu yazıdaki anlamın kavranması ve vurgu ve tonlamanın doğru bir şekilde yapılmasına bağlıdır.

Demirel'e (2004) göre başarılı bir sesli okuma yapmak için dikkat edilmesi gereken unsurları şöyledir:

- Metnin yapısı
- Anlatım özelliği
- Yazım kuralları
- Sözcüklerin şiveye uygun söylenmesi
- Birbirinden ayrı sesleri ayırt etme ve aynı ses olarak söylememeye
- Her kelimenin sesini açık ve net seslendirme sonradan gelen kelimenin sesine karıştırmama
- Hızlı okumak yerine daha kontrollü ve normal hızda okumaya

- Sesli metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir.

2.3.2.Sessiz Okuma

Ses organlarını kullanmadan herhangi bir vücut hareketi yapmadan sadece göz ile yapılan okumadır(Demirel, 2004,Kavcar ve ark. 1997). Sessiz okuma sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve bireyin daha anlamı daha çabuk kavramasını sağlar. Sessiz okuma sırasında bireyin okuma sürekliliği artmakta ve bölünmeler olmamaktadır. Bu sayede okuma hızı ve anlama seviyesi artmaktadır(Kayıran ve İflazoğlu, 2007).

Demirel'e (2004) göre sessiz okuma becerisini geliştirmek için başlıca yöntemler şunlardır:

- Sessiz okumanın, kelimeleri içinden seslendirmek olmadığı belirlenmelidir.
- Parmak takibi önlenmelidir.
- Sessiz okuma esnasında vücut hareketlerine dikkat edilmeli, baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışma sırasında sessiz okunma yapılması söylenmelidir.
- Serbest okuma etkinliklerinde öğrenciler isteklendirilmelidir.
- Okuma çalışmalarında metinlerden isim, sayı, kelime ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yaptırılmalıdır.

2.4.Okumanın Amaçları

Okuma yazma bir toplumun geçmişi ile nitelikli bir iletişime geçme ve kültürel hazinesine sahip çıkma aracıdır(Güneş, 1997). Geçmişi ve kültürünü tam anlamıyla bilmeyen toplum kuşkusuz geleceğine de sağlıklı bir şekilde yön veremez. Bu sebeple ülkeler hazırladıkları eğitim öğretim programları aracılığıyla öncelikle toplumun kendi ana dilini öğrenmesi ve okuma yazma becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu

hedefler doğrultusunda örgün ve yaygın eğitim adı altında belirli bir plan dahilinde toplumun her bireyine okuma yazma öğretimi yapılmaktadır.

Ülkemizde günümüze kadar birçok eğitim öğretim programı ortaya konmuştur. 1936 yılında hazırlanan programdan 2005-2006 yılında hazırlanan eğitim öğretim programına kadar İlköğretim Türkçe öğretim programlarında çözümleme yöntemi dahilinde okuma yazma çalışmaları yapılmıştır. Günümüze kadar okuma yazma öğretiminde harf, ses, sözcük, cümle, karma ve çözümleme yöntemleri kullanılmıştır. 2004-2005 eğitim öğretim döneminde uzun yıllar kullanılan yöntemlerden farklı “ses temelli cümle yöntemi” İlköğretim Türkçe öğretim programında uygulanmaya başlamıştır.

Teknolojinin hızla ilerlemesi her geçen gün yeni bilgilerin buluşların ortaya çıkması yaşamın her alanında çeşitli değişimleri ve güncellemeleri beraberinde getirmektedir. Ülkemiz de uygulanacak olan eğitim öğretim hazırlanan belirli öğretim programları doğrultusunda uygulamaya konulmaktadır. Ülkemizde 2018-2019 eğitim yılında ilköğretim Türkçe öğretim programında bir güncellemeye yapılmıştır. Yapılan güncelleme sonucunda “programlarımızın gelişmelerle ve bilimsel, sosyal, teknolojik vb. ihtiyaçlarla koşutluğunun sürekliliği sağlanmış olacaktır” ifadesine yer verilmiştir.

MEB’e (2019) göre 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,

- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

MEB (2019) İlkokul Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda ilkokul 1. Sınıf ile başlayan okuma süreci ilerleyen sınıf seviyelerinde akıcı okuma becerileri ile devam etmektedir. Akıcı okuma becerileri MEB(2019) İlkokul Türkçe Öğretim programında “Okumaya Hazırlık” kazanımları dışında “Akıcı Okuma” kazanımları olarak ifade edilmiştir.

MEB’e (2019) göre İlkokul(1-4 sınıflara) ait akıcı okuma ile ilgili kazanımlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

Günümüzde okuma bir bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Bu sebeple okuma, hazırlanan öğretim programlarıyla toplumun her bireyine öğretilmeye çalışılmaktadır. Öyle ki ülkemizde yaşı büyük olan ve okuma yazma bilmeyen bireyler yaygın eğitim adı altında çeşitli öğretim ortamlarında okuma yazma eğitimi almaktadırlar. Öğretim programlarında her sınıf seviyesinde okuma becerisinin

yer alması okuma becerisinin süreklilik gerektiren üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir.

2.5.Okumanın Önemi

İletişim kurmak bireyin doğasına uygun birey için vazgeçilmez unsurlarından biridir. Öyle ki toplumu oluşturan bireyler iletişim sayesinde o toplumun geçmiş ve gelecek kültürünün oluşmasında şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bireyler görüş alış verişi yaparak birbirleriyle iyi veya kötü yaşanmışlıklarını paylaşarak ortak bir kültür oluşmasına yardımcı olurlar.

Günümüz dünyasında toplumlar sadece kendi içlerinde iletişim kurmamaktadırlar. Hızla gelişen teknoloji mesafe, kültür ve bilgi açısından bize uzak olan toplumları yanı başımıza getirmişti. Başka toplumlardan bu denli hızlı haberdar olmamız çağımızın gerektirdiği koşullara uygun bir şekilde donanımına sahip olmamız sayesinde gerçekleşmektedir. Karşımızdaki insan ne kadar bilgili olursa olsun bizim algılama becerimiz ve anlam dünyamız kadar o kişiden faydalanabilmekteyiz.

Akyol'a (2012, s. 1) göre okuma: "okuyucunun ön bilgileri doğrultusunda yazar ile sağlıklı iletişime dayalı belirli bir amaca yönelik uygun yöntemleri kullanarak gerçekleştirdiği anlam kurma sürecidir. Okumanın bu tanımına göre birey yazar ile okuma becerisi sayesinde iletişim kurabilmektedir. Günümüz dünyasında bireyin bilginin en temel kaynağı kitaplarla iletişim kurabilmesi için okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bilginin hızla yayıldığı ve üretildiği günümüzde bireyin bu bilgi havuzundan gerekli kazanımları elde etmesi için okuma becerisinin yeteri düzeyde olması gerekmektedir.

Bireyin yaşadığı dünyayı toplumu anlamlandırma süreci yaşadığı toplumun dilini öğrenmesiyle başlar. Bir toplumun kültürü o toplumun kelimelerinde cümlelerinde gizlidir. Dil ve kültür birbirinden kopuk ve ayrı kavramlar değildir. Bu sebeple devletlerin en temel görevlerinde birisi vatandaşlarına anadili eğitimi vermek ve okuma yazma becerisini kazandırmaktır. Ülkemizde İlk okuma yazma eğitimi hazırlanan eğitim öğretim programları çerçevesinde belirli bir plan çerçevesinde

yapılmaktadır. Okuma becerisi bireye sadece kitap okumak bilgiye ulaşmak aracı olarak değil, bireyin günlük hayatında birçok alanda evde, markette, tv seyrederken, telefonla birini ararken, markette vb. durumlarda kullandığı bir beceridir.

Öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek için yapılan uluslararası bir araştırmada, ülkemiz araştırmaya katılan 35 ülke arasından 28. Sırada yer almıştır(Akt. Aytaş, 2005, s.2).

Yine aynı şekilde Uluslar Arası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurululu (IEA). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde 35 ülkede 4. Sınıflar arasında yaptığı araştırmada; Türkiye’de 62 ilde 154 ilköğretim okulundan toplam da 5390 öğrenci okuma yeterliliklerinin tespiti yapılarak katılımları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda Türk öğrencilerin okuma yeterlilikleri uluslararası standartların altında kalmıştır(Akt. Aytaş, 2005, s. 2). Bu sonuçlar ülkemizdeki öğrencilerin okuma yeterlilikleri bakımından yapılan uluslararası araştırmalarda veya çalışmalarda yeterli düzeye sahip değildir. Bu sonuçlar ışığında okuma becerisi üzerinde daha dikkatli özverili durmak ve gerekli çalışmaları yapmak gerekmektedir.

Hayatın her alanında ihtiyaç duyduğumuz okuma becerisi hayat boyu devam ettirilmesi gereken bir beceridir. Okuma yetkinliği gelişen toplumlar hem toplumsal hayatta hem de uluslararası platformlarda başarılı olmaktadırlar. Bu sebeple okuma becerisine ve bu becerilerin geliştirilip süreklilik sağlanmasına gereken önem verilmelidir.

2.6.Okuduğunu Anlama

Okumada amaç harfleri kelimeleri cümleleri sadece mekanik olarak seslendirmenin yanında okunan cümleden metinden anlam çıkarmak ve kelime ve cümleleri anlamlandırma sürecidir. Göğüş’e (1978) göre okuma; cümleleri, metinleri seslendirmenin yanı sıra metinde verilmek istenen mesajı anlamak ve mesajdan anlamlar çıkarmaktır. Okuma çalışması yapılan metnin konusu vermek istenen mesajı anlaşılmış ise o okuma doğru yapılmış ve amacına ulaşmış bir okumadır. Eğer yapılan

okuma çalışması sonucunda metnin verdiği mesaj ve anlam anlaşılamamışsa yapılan okuma amacına ulaşmamış demektir.

“Okumak anlamaktır” görüşü çok eski bir görüştür. Bu görüş bireyin metni okuyarak anlama becerilerini geliştireceğine dayanmaktadır. Okuma metni merkeze alınıp üzerinde derin incelemeler yapıp anlamaya çalışılmaktadır. Bu süreç sonuçta bireyin metni anlayacağı ön görülmektedir. Bu görüşte bireyin anlayacağı sadece okuduğu metinle sınırlı kalmaktadır. Oysa günümüzde yapılandırmacı yaklaşıma göre okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu, çevresi ile alakalı bilgileri de metindeki bilgiler ile okuma, anlama sürecine gitmektedir. Okuyucu metni okurken çeşitli atlamalar ve eklemeler yapabilmekte elde ettiği bilgileri ön bilgileri doğrultusunda yeniden yapılandırmaktadır(Güneş, 2007).

Okumayı anlama etkileşimsel bir süreç olup üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler okuyucu, metin ve okuma ortamından oluşmaktadır. Bu üç bileşen okumada anlamayı etkilemektedir. Bireyin okumada anlamasını bu üç bileşenin arasındaki ilişki belirlemektedir(Güneş, 2007).

Okuma sadece cümleleri seslendirmek değil aksine seslendirmenin yanında anlam çıkarmak çıkarılan anlamları analiz etme gibi çok boyutlu bir eylemdir. Okuma sürecinde anlama anlamlandırma önemli bir kriterdir. Okuduğunu anlamanın ön koşulu doğru okuma ve akıcı okumadır. Kelime tanıma becerisi ve akıcı okuma becerisi gelişmiş öğrenciler okuduğunun anlam noktasında daha başarılı bir performans göstermektedirler. Okuduğunun anlama becerilerinin gelişmesi için çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu stratejiler Akyol’a (2006) göre şunlardır:

1.Okuma Öncesi Yapılabilecek Etkinlikler

- Göz gezdirme
- Okuma için amaç belirleme
- Var olan bilgileri okuma ortamına aktarma

- Görsel unsurlar ve başlıklardan hareket ederek metnin konusunu tahmin etme

2.Okuma Esnasında Yapılabilecek Etkinlikle

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

3.Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

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

2.7.Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü terminolojisinde bazı karmaşalar görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde okuma güçlüğü teriminin yerine başka terimlerde kullanılmaktadır. Bunlar; “kelime körlüğü(Word blindness)”, “özüml okuma bozukluğu”, “özüml okuma güçlüğü”, “sembollerin çarpıtılması(streosymbolia)”, “gelişimsel okuma bozukluğu”, “disleksi”, “okuyamama”, “özgün disleksi”, “okuma bozukluğu” “okuma yetersizliği” gibi birçok terim aynı anlamı karşılayacak şekilde kullanılmıştır(Korkmazlar, 1992; Razon, 1982; Harris ve Sipay, 1990). Bu çalışma kapsamında okuma güçlüğü terimi kullanılacaktır.

Okuma güçlüğü ve terminolojisi hakkında tanımlar şöyledir:

Özsoy'a(1984) göre okuma güçlüğü “Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler” olarak tanımlamıştır.

Razon'a(1982) göre okuma güçlüğü yaşayan çocuk “okuma seviyesi zekâ seviyesinden ve yaşatlarının okuma seviyesinden geri olan harfleri ayırt etmekte ve bellekte güçlüğü uğrayan çocuk” olarak tanımlamıştır.

Balcı'ya(2017) göre disleksi; Okuma ve konuşmaya olanak sağlayan sistemleri doğru çalışan bireyden konuşması ve okuması beklenir. Bazı bireyler buna rağmen görsel, işitsel, zihinsel bir problemleri olmadığı halde okumayı öğrenmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu bireylerin yaşadığı güçlüğü bilim dünyası disleksi olarak adlandırılmaktadır.

Okuma güçlüğü ve terminolojisi hakkında yapılan tanımlara bakıldığında temel olarak okuma güçlüğü yaşayan bireyin öncelikle görsel işitsel ve zihinsel bir sorununun olmadığı ve zekâ düzeyinin akranlarıyla aynı olduğu halde okuma becerilerinde gerekli seviyede olmadıkları ve okuma performanslarının beklenen seviyenin çok altında olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin gösterdiği bazı özellikler bulunmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri şöyle belirtmiştir; (Orton, Larue, Ensley ve Stenmark ,1925;Akt.Yurdakul,2014).

- Kelimeleri öğrenme ve hatırlamada zorluk çekme.
- Bazı harfleri ve sayıları ters algılama.(b ve d; 6ve9 gibi)
- Sözcüklerdeki harfleri veya sayıları karışık algılama, (ne'yi en; 3'ü E; 12'yi 21 gibi).
- Noktalı ve noktasız harfleri birbirleriyle karıştırma (o-ö, u-ü, s-ş).
- Sesli okuma yaparken sözcük atlama.
- Hecelerin seslerini karıştırmak yazı yazarken zorluk yaşama ve yazım yanlışları yapma.

- Gecikmiş ya da yetersiz konuşma.
- Konuşurken anlama uygun kelimeleri seçmede zorluk yaşama.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlükleri bireysel yada küçük gruplarla yapılan çalışmalar sonucunda giderilebilmekte ve akıcı okuma becerileri geliştirilebilmektedir. Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı yöntem ve teknik kullanılabilir. Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede ve okuma hatalarını gidermede tekrarlı okuma, eşli okuma, paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği, arkadaşla okuma, eko okuma, yankılayıcı okuma, ikili okuma, rehberli okuma gibi yöntemler kullanılmış ve başarıya ulaşılmıştır(Ege, 2019; Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008; Akyol ve Kodan, 2016).

2.8.Okuma Hataları

2.8.1.Yanlış Okuma

Harris ve Sipay (1990) kelime hazinesi zayıf olan ve kelimeleri tanıma da güçlük yaşayan öğrencilerin yaptığı hata olarak tanımlamaktadır. Öğrencinin öğrenim hayatına başladıkları zamanlarda kelime hazinelerin az olması bu okuma hatasının kolaylaştırıcı bir sebebidir. (Akyol, 2003) bu okuma hatasının okuma sırasında öğrencinin harfleri veya kelimeleri doğru seslendirememesi olarak tanımlamaktadır. Bu iki tanım doğrultusunda öncelikle öğrencinin kelime tanımada güçlük yaşamaması ve kelime hazinesinin bulunduğu öğrenim döneminin seviyesine uygun olması, okuma sırasında kelimeleri doğru seslendirmesine yardımcı olacaktır.

2.8.2.Ekleme

Ekleme fazla yapıldığında anlam bozukluğuna neden olur. Bazen yapılan eklemeler cümleye akıcılık kazandırılır. Yapılan ekleme hatası fazla değil ve anlamı bozmuyorsa bu çok önemli bir sorun teşkil etmemektedir. Eğer ekleme fazla ve anlam bütünlüğünü bozuyorsa yapılan okuma sorunludur(Akyol, 2012).

2.8.3.Atlama

İlk Okuma yazma sürecinin başlarında fazla görülmeyen atlama hatası, sözcüklerin bütününde, hecelerde ve harflerde olabilmektedir. Hece ve harf atlamaları genellikle kelimenin ortasında ve sonunda daha fazla yapılır. Atlama hatasının sebepleri arasında kelime tanımada yetersizlik çok hızlı okumak ve dikkatsizlik bulunmaktadır. Harf hece ve kelime atlamadan ile birlikte bütün bir satırı atlama hatası da yapılabilmektedir. Bütün bir satırı atlama genelde satırdan satıra geçişte yaşanmaktadır. Öğrenciler atlama hatasını bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde yapabilmektedirler. Atlama yapılan harf, hece veya kelimeler sonradan okutulduğunda öğrenci bu harf, hece ve kelimeleri okuyabiliyorsa bu yapılan atlama hatasında kasıt aranmaz bilinçsiz yapılan bir atlama hatası olur. Fakat atlama yapılan harf, hece ve kelimeyi öğrenci sonradan okuyamıyorsa bu yapılan bilinçli atlama hatası kabul edilir. (Akyol, 2012).

2.8.4.Ters Çevirmeler

Bu okuma hatası özellikle 1. Sınıf çocuklarda en sık görülen ‘‘d’’ yerine ‘‘b’’ ; ‘‘b’’ yerine ‘‘p’’ gibi harfleri çeviren veya ‘‘ev’’ yerine ‘‘ve’’; ‘‘vay’’ yerine ‘‘yav’’ gibi kelimeleri çeviren bir okuma hatasıdır(Akyol, 2012).

Harris ve Sipay (1990) ters çevirme hatasının kelimenin tamamını, hecelerini veya harflerini ters çevirmek suretiyle yapılan okuma hatası olarak tanımlamıştır. Bu okuma hatası ilk okuma yazmaya ilk başlayan öğrencilerin en fazla yaptığı hatadır. İlerleyen süreçlerde okuma yazma becerisi gelişen öğrencilerde bu hata giderilmektedir.

2.8.5.Telaffuz Hataları

Telaffuz hatasının belli başlı farklı sebepleri bulunmaktadır. Okuyucunun bulunduğu yöreye ait şive, ağız farklılığından dolayı da kaynaklanabilmektedir(Yılmaz, 2006). Telaffuz hataları seslendirme hatası olarak da kaydedilmektedir.(Akt. Yılmaz, 2006)

Telaffuz hatası kelime tanıma ve okuma becerisinin yetersiz olmasından da kaynaklanabilmektedir. Bu durumda öğrenciye kelime tekrar okutturulur eğer öğrenci kelimeyi doğru okuyamaz ise öğrenciden kelimeyi fonetik kurallara uygun bir şekilde okuması istenir. Okuma problemi yaşayan öğrenciye eksik olduğu noktalar söylenmeli, okuma becerilerinin gerekliliğinden bahsedilerek bu becerileri kullanması gerektiği söylenmelidir. Telaffuz hatası yapan öğrencinin kelimeyi tekrar okuması için öğrenci cesaretlendirilmeli ve öğrenciye yardım edilmelidir. Öğrencinin yanlış telaffuz ettiği noktaya dikkatinin yoğunlaştırılması sağlanmalıdır(Yılmaz, 2006).

2.8.6.Tekrarlar

Tekrar hatalarının en önemli sebebi öğrencinin kelime tanımada yetersizliğidir. Öğrenci kendi sınıf düzeyindeki bir okuma metninde sık sık tekrar hatası yapıyorsa öğrenciye bir alt sınıf düzeyinde bir metin okutulup tekrar hatası yapıp yapılmadığına bakılmalıdır. Eğer öğrencinin sınıf düzeyinin alt düzeyinde yapılan okuma çalışmasında yapılan tekrar hatasında kayda değer bir azalma görülüyorsa yapılan tekrar hatasının en önemli sorunu öğrencinin kelime tanıma becerisinin yetersiz olmasıdır. Öğrencinin yaptığı tekrar hatalarında kayda değer bir azalma gözükmiyorsa bu tekrar hataları devam ediyorsa bu durumda sorun daha karmaşık bir hal almaktadır. Öğrencinin yaptığı tekrar hatalarını en aza indirmek ve gidermek için öğrencinin tekrara düştüğü kelimeler bir kart yardımıyla kapatılıp okuma yaptırılabilir. Bununla birlikte koro okuma şeklinde ve teyp eşliğinde tekrarlayıcı ve eko okuma çalışmaları yaptırılabilir(Akyol, 2012).

2.9.Akıcı Okuma

Akyol(2012) akıcı okumayı noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun vurgu ve tonlamada geriye dönüşler yapmadan gereksiz duraklamalardan kaçınarak anlam bölümlerine dikkat ederek adeta konuşuyormuş gibi yapılan okuma diye tanımlamaktadır. Akıcı okuma becerisi temelde kelimeyi tanımaya ve ayırt etmeye dayanmaktadır. Nitekim Calp'a(2005) göre akıcı okuma becerisi kelime ayırt etmeye yeteneğine dayanmaktadır.

Akıcı okuma becerisi bireye okuduğu metni daha hızlı anlamasına anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Okuma becerisi zayıf okuyucular okuma esnasında dikkatlerini ve kapasitelerinin büyük bir kısmını kelimeleri tanımaya ve ayırt etmeye ayırmaktadırlar. Bu durum onların genel anlama yeteneğinin gelişmesini olumsuz etkilemektedir. İyi okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etmede daha hızlı olmaları okuduklarını anlamaya harcayacakları zamanı artırmaktadır. Bu durum iyi okuyuculara kelimeleri tek tek anlaktan ziyade metni bir bütün halinde çözmeye anlamaya yöneltmektedir(Lesgold ve diğerleri; akt Akyol, 2012).

Akıcı okumanın belli başlı karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; sözcükleri doğru ve çabuk tanıma, hızlı okuma, okumaktan keyif alma, açık okuma, güven duyarak okuma, iyi anlama, noktalama işaretlerine dikkat ederek ve uygun ses tonunu kullanarak okumak (Zutell ve Rasinski, 1991:211 akt Yılmaz, 2006).

2.10.Akıcı Okuma Stratejileri

İlgili edebiyat tarandığında akıcı okuma becerilerini geliştirmede birçok strateji ve yöntem kullanılmaktadır. Bu başlık altında kullanılan en yaygın strateji ve yöntemler tanıtılacaktır.

2.10.1.Tekrarlı Okuma

Akıcı okuma becerilerini geliştirmede en çok kullanılan stratejilerden birisidir. Uygulanmasının kolay oluşu ve akıcı okuma becerilerini geliştirme üzerinde etkisinin yüksek olması nedeniyle birçok araştırmada kullanılmaktadır.

Tekrarlı okuma öğrencinin metni akıcı okuyacak düzeye gelene o metni tekrar tekrar okumasıdır(Akyol, 2008).Tekrarlı okuma öğrencinin kelimelerle daha sık karşılaşmasını sağlayarak kelimelerin doğru öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Tekrarlı okuma yapan öğrencinin kendine güveni artmakta ve okumaya olan ilgisini desteklemektedir. Tekrarlı okuma çalışması yaparken kısa metinler seçilmesi ve yapılan tekrarlı okumalar sonrası öğrenciye dönütler verilmesi gerekmektedir(Akyol, 2008).

İlgili edebiyat incelendiğinde tekrarlı okuma yöntemi, “Repeated Reading Method” olarak ifade edilmektedir. Bu yöntemde okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin bir rehber eşliğinde okuma metinlerini kolaydan zora olacak şekilde tekrar tekrar okuma çalışması yaptırılır. Düzenli bir şekilde yapılan tekrar okuma çalışmaları sonucunda öğrencinin okuma hatalarında azalma okuduğunu anlama becerilerinde artma görülmektedir(Yılmaz, 2006).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler kelimeleri hızlı bir şekilde tanımakta zorlanmaktadırlar. Bu yüzden okuma esnasında dikkatlerini kelimeyi tanımaya okumaya yönlendirirler. Bu durum okuma güçlüğü olan öğrencide okuduğunu anlama noktasında zorluklar yaşatmaktadır. Kelimeyi daha hızlı tanıyıp okuyan öğrenciler hızlı bir şekilde anlamaya geçip okuduğunu anlama noktasında daha iyi bir seviyeyi yakalamaktadırlar(Yılmaz, 2006).

Tekrarlı okuma yönteminde okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin seviyesine uygun kısa ve anlamlı metinler ile çalışma yapılır. Öğrenci metni önce sesli bir şekilde okur. Öğretmen bu süreçte öğrenciyi gözlemler ve yaptığı hataları tespit eder ve öğrenciye gösterir. Öğrencinin hatalarını düzeltmesi için tekrar okuma yaptırılır. Öğrenci aynı hataları yapmaya devam ediyorsa öğretmen metni doğru bir şekilde öğrenciye okur. Öğrencinin hataları en az seviyeye inene kadar tekrarlı okuma çalışması devam ettirilir. Bu sayede öğrenci hata yaptığı tanımakta zorlandığı kelimeleri sık sık tekrar eder. Tekrarlı okuma çalışma yapılırken öğrencinin seviyesine uygun bir okuma metni seçilmesine dikkat edilmelidir.

2.10.2.Eşli Okuma

Akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan yöntemlerden biri de Eşli(ikili) okuma yöntemidir. Eşli okuma çalışmalarında okuma güçlüğü olan öğrenci bir profesyonel veya yetkin bir okuyucu ile okumaya başlar. Öğrencinin zorlandığı durumlarda yetkin okuyucu müdahale ederek okuma çalışmasını devam ettirir.

Eşli okuma çalışması sadece okul ortamında yapılan bir çalışma olmayıp, ailelerin de evlerinde okuma güçlüğü yaşayan çocuklarıyla yapabileceği bir okuma çalışmasıdır. Akyol’a (2008) göre ailede bulunan iyi okuyuculardan birisi, öğretmen

veya iyi okuyan bir çocuk eşli okuma çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrenciye eş olabilir.

Eşli okuma çalışması yapılmadan önce öğrencinin düzeyinin üzerinde bir kitap seçilmelidir. Okunacak kitabın kapak görselleri ve ana başlıkları öğrenci ile tartışılmalıdır. Öğrenci kendisine eşlik edecek okuyucu ile sesli okuma çalışmasına başlar. Okuma sürecinde öğrencinin kendi başına okumak istediği yerler olursa buna müsaade edilir. Öğrenci bu süreçte zorlanırsa veya duraksama yaparsa kendisine eşlik eden okuyucu devreye girmelidir. Öğrenciye eşlik eden yetkin okuyucu veya uygulayıcı hızını öğrenciye göre ayarlamalı ve onu motive edici olumlu dönütler vermelidir(Akyol, 2008).

2.10.3.Arkadaşla Okuma

Arkadaşla okuma yöntemi eşli okuma yönteminden farklı bir yöntemdir. Arkadaşla okuma yönteminde eşli okuma olduğu gibi okuyuculardan bir daha yetkin ve profesyonel olmayıp çalışma yapılacak öğrenciyle aynı okuma düzeyine sahip olan bir okuyucudur. Arkadaşla okuma yönteminde okuyucu ve çalışma yapılan öğrenci aynı yaş grubunda olmak zorunda değildir. Arkadaşla okuma çalışması ev ödevi şeklinde de yapılabilir. Çalışma esnasında okuyucunun çalışma yapılan öğrenciye aşağılayıcı ve motivasyonunu düşürücü davranışlar sergilememelidir. Çalışma yapan uygulayıcı veya öğretmen buna fırsat vermemelidir(Akyol, 2008).

Arkadaşla okuma yönteminin kullanıldığı bir çalışmada okuma yetersizliği olan ikinci sınıf ve üçüncü sınıf düzeylerinde olan iki öğrenci denek olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere haftada iki kez olmak üzere bir araya getirilmiş ve 20 dakikalık okuma çalışması yaptırılmıştır. Okuma metinleri ikinci sınıf düzeyinden seçilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyindeki öğrenciye metin birkaç defa okutulmuştur. Sonra iki öğrenci bir araya getirilmiş, okuma metni ilk önce üçüncü sınıf öğrencisine sonra iki öğrenciye beraber en sonunda ikinci sınıf öğrencisine yalnız okutulmuştur. Üçüncü sınıf öğrencisi okuma metni kendi düzeyinden aşağıda olduğu için ve bir nevi öğretmenlik rolü üstlendiği için daha rahat okumuştur. Çalışmanın sonunda her iki öğrencinin de

okuma hızları ve anlama oranları artmış, akıcı okuma becerileri gelişmiştir(Rasinki, 200; akt Akyol, 2008).

2.10.4.Koro Halinde Okuma

Koro halinde okuma öğretmen ve öğrencilerin bir metni hep beraber sesli bir şekilde okuduğu öğretmen destekli bir akıcı okuma tekniğidir(Uysal, 2018). En iyi ve en kötü okuyucuları bir araya getiren tekniktir. Bu tekniği kullanırken şiirlerden yararlanılabilir. Koro halinde okuma sınıfın tamamıyla veya sınıfı gruplara ayırarak yapılabilir. Öğretmen seçtiği bir şiiri sınıfta birkaç defa okutturabilir. Şiirin birkaç defa okutularak tekrar ettirilmesi okuma yetersizliği olan öğrencilerin koro okumaya katılımını da arttırmaktadır(Akyol, 2008).

Şiir ile yapılan koro okumaları öğrencilerin yüksek sesle kendilerini ifade edebildikleri ve bu okuma çalışmasından keyif aldıkları bir uygulamadır. Normal şartlarda tek başına şiiri seslendiremeyen öğrenciler birlikte olmanın verdiği cesaret ve güven ile kendilerini ifade etme imkânı bulmaktadırlar(Uysal, 2018).

Koro okuma çalışmalarında öğrencinin akıcı okuma becerisi geliştiği gibi öğrencide takım ruhu da oluşturmaktadır. Bu becerilerle birlikte öğrencinin ezber becerisi de gelişmektedir. Koro halinde yapılan okuma çalışmalarında kullanılan metin veya şiirleri öğrenciler daha kolay ezberlemektedirler. Aynı şiirin veya metnin belirli bölümü üzerinde yapılan tekrarlar ezberlemeyi kolaylaştırmaktadır(Uysal, 2018).

2.10.5.Rehberli Okuma

Rehberli okuma yöntemi öğretmenin veya bir yetişkinin öğrenci ile beraber okuma çalışması yapması aynı zamanda öğrenciyi gözlemlemesi süreçlerini içeren bir yöntemdir. Rehberli okuma yönteminin amacı öğrenciye akıcı okuma becerilerini kazandırmakla beraber farklı örnekler ile öğrenciye yeni beceriler öğretmek ve öğrencinin bilişsel sözlüklerini zenginleştirmektir(Duran ve Sezgin, 2012).

Rehberli okuma yöntemi, “tüm grupta örneği bulunan bir kitap vasıtasıyla öğrencilerin kendi okuma stratejilerini uyguladığı, sorguladığı ve geliştirdiği bir yöntem” dir (Mooney, 1990 akt. Sözen, 2017). Rehberli okuma yöntemi öğrencilerin

kendi becerileri ve deneyimlerinin farkında olmalarına olanak sağlar. Rehberli okumada amaç öğrencilerin her birinin bağımsız birer okuyucu olmasını sağlamak ve okunan metnin anlamına ulaşma noktasında öğrencilerin doğru stratejiler kullanmasını sağlamaktır(Sözen, 2017).

Rehberli okuma çalışmasında öğretmen okuma metnini öğrencilere tanıtır. Öğrencilerin okuma sırasında bağımsız okuma stratejilerini kullanma noktasında onlara yardımcı olur. Rehberli okuma esnasında öğrenciler belli stratejileri öğrenir bu stratejileri geliştirirler. Çalışma yapılan metin hakkında öğrencilerin düşüncelerini düşünmelerini ifade ederek tartışmalarına olanak sağlanmalıdır(Sözen, 2017).

2.10.6.Paragrafın Önceden Dinlenilmesi

Paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi literatürde “Listening Passage Preview Strategy” adıyla geçmektedir. Paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisinde yetkin bir okuyucu metni sesli olarak okur öğrenci okuyucu sessiz bir şekilde dinler. Yetkin okuyucu okumayı bitirdikten sonra öğrenci aynı metni sesli bir şekilde okur ve hata yaptığı yerlerde yetkin okuyucu tarafında düzeltici geri bildirim alır(Yüksel, 2010; Ekiz ve ark.).

Paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi 5 aşamada uygulanır(Yüksel, 2010; Ekiz ve ark.):

1. Sessiz, okuma ortamına uygun dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir odada öğrenci ile yetkin okuyucu veya uygulayıcı metni rahat bir şekilde okuyacak şekilde bulunur.

2.Öğrenciye metni sessiz bir şekilde takip ederken metnin bir bölümünün ona sesli bir şekilde okunacağı ardından aynı bölümü kendisinin sesli bir şekilde okuyacağı söylenir.

3.Metnin bir bölümü yaklaşık 2 dakika boyunca sesli olarak okunurken öğrenci okunan bölümü sessiz bir şekilde takip eder. Uygulayıcı küçük yaşta öğrenci ile çalışıyorsa parmağıyla öğrencinin takip etmesine yardım eder.

4.Okuma durdurulur öğrenciye okumaya başlaması okuyamadığı ve takıldığı kelimelerde ona yardım edileceği söylenir. Öğrenci 3-5 saniye içerisinde okuyamazsa veya kelimeyi yanlış okursa kelimenin doğru okuyuşu söylenir ve okumanın devam etmesi sağlanır.

5.Çalışma yapılan metin veya hikâye bitinceye kadar 3. ve 4. adımlar tekrar edilir.

2.10.7.Yankılayıcı Okuma

Akıcı okuma becerisini geliştirmede kullanılan yöntemlerden birisi de yankılayıcı okuma yöntemidir. Yankılayıcı okuma yönteminde ilk olarak yetkin bir okuyucu bir cümleyi veya metni sesli bir şekilde okur. Zayıf okuyucu bu esnada Yetkin okuyucuyu parmağı veya kalem gibi bir nesneyle takip eder. Yetkin okuyucu kelimeyi veya cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun hata yaptığı kelimeler cümleler yetkin okuyucu tarafından tekrar okunur. Zayıf okuyucudan tekrar etmesi istenir(Duran ve Sezgin, 2012).

2.10.8.Eko Okuma

Eko okuma, öğretmenin veya tecrübeli bir okuyucunun bir metni veya cümleyi okuması ve öğrencinin aynı metni veya cümleyi tecrübeli okuyucunun ardından okuduğu tekniktir(Yüksel, 2010).

2.10.9.Kelime Tekrar Tekniği

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan tekniklerden birisi de kelime tekrar tekniğidir. Literatür incelendiğinde kelime tekrar tekniği ‘‘Word drill technique’’ adıyla karşımıza çıkmaktadır.

Kelime tekrar tekniğinin uygulanması aşamasında öncelikle öğretmen veya uygulayıcı öğrenciye metni sesli olarak okutur, öğrenciyi gözlemler. Okuma sırasında öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri kartlara yazar. Öğrenci yanlış okuduğu kelimeleri kartlar yardımı ile ilk önce öğretmen veya uygulayıcı okur öğrenci ise ardından tekrar eder. Öğrencinin doğru okuduğu kelime kartları tekrar okutulmaz masadan veya bulunan ortamdan kaldırılır. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerin

bulunduğu kartlar masadan veya bulunan ortamdan kaldırılmaz, öğrencinin doğru okuması tekrar tekrar aynı işlem devam ettirilir(Rosenberg, 1986, akt. Yılmaz, 2008).

Akıcı okuma becerisinde öğrencilerin kelimeleri tanıma seviyeleri, kelime tanıma hızları ve kelime hazinelerinin iyi olması son derece önemlidir. Nitekim Calp'a(2005) göre akıcı okuma becerisi kelime ayır etmeye yeteneğine dayanmaktadır. Kelime tekrar tekniği öğrencinin kelime bilgisini geliştirmede kullanılan önemli bir tekniktir. Kelime tekrar tekniği dört basamaktan oluşmaktadır.

1. Öğrenci sesli okumayı bitirdikten sonra yanlış okunan kelimeler 5x7 cm boyutlarındaki kartlara yazılır.

2. Öğrenci kartlardaki kelimeleri okumaya çalışır. Öğrencinin doğru okuduğu kelimelerin bulunduğu kartlar masadan kaldırılır. Öğrenci kartta yazan kelimeyi 5 saniye içerisinde doğru okursa o kelimeyi doğru okumuş sayılır. Yine 5 saniye içerisinde öğrenci kendi kendine düzeltme yaparak kelimeyi doğru okursa doğru okumuş kabul edilir. Eğer öğrenci 5 saniyeden fazla süre içerisinde kelimeyi doğru okumuşsa kelime yanlış okunmuş kabul edilir.

3. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler öğretmen veya uygulayıcı tarafından doğru bir şekilde seslendirilir ve öğrenciye tekrar ettirilir. Kartta yazan kelime tekrar öğrenciye gösterilir ve okuması istenir. Düzeltme yapılan kelimelerin bulunduğu kartlar öğrenciye tekrar sunulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan kelimelerin bulunduğu kartlar masanın altına konur.

4. Öğrencinin okuması düzelinceye kadar sıranın altına konulan öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler öğrenciye okutulur. Öğrencinin doğru ve yanlış okuduğu bütün kelime kartları toplanır ve öğrenciye tekrar okutturulur. Okuma işlemi öğrencinin ard arda gelen iki kelimeyi hata yapmadan doğru bir şekilde okuyuncaya kadar kelime tekrarına devam edilir (Jenkins ve Larson, 1979, akt. Yılmaz, 2008).

2.11.İlgili Araştırmalar

Okuma güçlüğü'nün giderilmesi, akıcı okuma becerisi ve okuduğunun anlama becerileri ile ilgili birçok akademik çalışma yapılmıştır. Bu bölümde okuma güçlüğü ve okuma güçlüğü'nün giderilmesi amacıyla yapılan araştırmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

▪ Yurtiçi Araştırmalar

Yılmaz(2008), akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma akıcılığının artırılmasında kelime tekrar tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğrenci oluşturmuştur. Çalışma öncesi öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiş, yapılan çalışma sonrasında öğrencinin okuma düzeyinin serbest düzeye ulaştığı okuma hatalarının azaldığı ve akıcı okuma seviyesine ulaştığı saptanmıştır.

Yüksel(2010), araştırmada okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma eksiklerini belirlemek ve okuma becerilerinin geliştirmek için paragrafın önceden dinlenilmesi ve kelime kutusu stratejisinin öğrencinin okuma düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırma Afyonkarahisar'da 5. sınıfta öğrenim gören bir öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrenci ile yapılan ilk çalışmada öğrencinin okuma hataları yaptığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucu öğrencini okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş okuma hatalarında azalma görülmüştür.

Baştuğ ve Akyol (2012), araştırmacıları tarafından yapılan çalışmada akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyini incelemişlerdir. 2. 3. 4. 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisinin birbirini etkilediği, okuma hızı ile prozodinin ilişkili olduğu saptanmıştır.

Sezgin ve Akyol (2015) okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğü'nün giderilmesinde tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyotraları

oluşturma stratejilerinin etkisi araştırılmıştır. Yapılan alışma sonucunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinden ğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Kuruoğlu ve şen (2018) okuma güçlüğü olan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hataları incelenmiştir. Çalışma beşinci sınıfta öğrenim gören yedi ğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilere düzenli bir şekilde okuma eğitimi verilmiş, çalışma sonucunda öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı görülmüştür.

akır (2014) ilkokul ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle yapılan çalışmada okuma ve anlama becerilerini geliştirmede akıcılığı geliştirme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma Ankara ilinde 36 ğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda akıcılığı geliştirme programının uygulandığı öğrencilerde okuma hatalarında azalma okuma hızlarında artış olduğu görülmüştür.

Kodan (2015) Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma altı ğrenci ile yapılmış, araştırmada hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerinde iyileşmelere yardımcı olduğu saptanmıştır.

Uzunkol (2013) Okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin okuma hatalarının tespit edilmesi ve bu hataların giderilmesi için akıcı okuma becerilerini geliştirme stratejilerinden kelime tekrar tekniği, eko okuma, paylaşımlı okuma, eşli okuma ve tekrarlı okuma stratejileri kullanılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin ğretim düzeyine ulaştığı kelime tanıma seviyesinin yükseldiği görülmüştür.

Duran ve Sezgin (2012) akıcı okuma becerilerini geliştirme stratejilerinden yankılayıcı okumanın okuma güçlüğüne etkisi araştırılmıştır. Araştırma bir eylem araştırması olarak yürütülmüş dördüncü sınıfta öğrenim gören bir ğrenci ile

yürütülmüştür. Araştırmanın öğrencinin kelime tanıma ve akıcı okuma düzeyinde ilerleme ve iyileşmeler görülmüştür.

Başaran (2013) yapılan araştırmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Kütahya ilinde dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir olan 90 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda akıcı okumanın okuduğunun anlamayı etkilediği saptanmıştır.

Keskin (2012) araştırmada koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin dördüncü sınıfta öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda eşli okuma çalışmasının öğrencilerin okuma hızlarını artırdığı, koro okuma ile bütün öğrencilerin okuma hızlarının arttığı, yapılandırılmış okuma ile de okuma hızında, doğru okuma düzeyinde ve okuma prozodisi puanlarında artışlar görülmüştür. Cinsiyetin herhangi bir beceriyi etkilediği saptanmamıştır.

Sidekli (2010) yaptığı çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ve beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yapılandırıcı yaklaşım metninin etkisini araştırmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunun anlama becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür.

Temur ve Akyol (2006) yapılan araştırmada ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma düzeyleri ve yaptıkları okuma hatalarını tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma otuz öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hikâye edici metinlerde öğrencilerin okuma hızı bilgilendirici metinlere göre daha yüksek çıkmıştır. Okuma hatalarının en çok cümlelerin ortasında ve sonunda yapıldığı saptanmıştır.

Dağ (2010) okuma güçlüğüne giderilmesinde 3P Metodu ile boşluk tamamlama(Cloze) tekniğinin kullanılması araştırılmıştır. Araştırma beşinci sınıfta

öğrenim gören bir öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma öncesinde öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Ege (2019) okuma güçlüğünün giderilmesin de akıcı okuma stratejilerinin etkisini incelemiştir. Araştırma da akıcı okuma stratejilerinden eko ve tekrarlı okuma stratejisini birlikte kullanmıştır. Araştırmada şiir türü metinler kullanılmıştır. Araştırma ikinci sınıfta öğrenim gören iki, üçüncü sınıfta öğrenim gören üç öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma öncesi öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda eko ve tekrarlı okuma yöntemlerinin şiir türü metinlerle uygulanması neticesinde okuma güçlüğünü giderdiği ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

▪ **Yurtdışı Araştırmalar**

Ellis (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında ilkökul 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede, eko okuma, koro okuma ve okuma performanslarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 32 kız 25 erkek öğrenci oluşturmuştur. Çalışma 3. Sınıf öğrencilerine ön test son test ve kontrol grubu deseniyle sınıf öğretmenleri ile uygulanmıştır. Uygulama sırasında her gün farklı bir strateji uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin akıcı okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür.

Dotson Shupe (2017) tarafından yapılan araştırmada tekrarlı okuma stratejisinin okuduğunu anlama becerisinin etkisi araştırılmıştır. Araştırma eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan sekiz öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilere ön test ve son test uygulanmış, araştırmanın sonucunda tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Faulhaber (2016) tarafında yapılan araştırmada tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma süresince

öğrencilere tekrarlı okuma stratejisi ile uygulama yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ve anlama becerilerinin geliştiği, okuma hatalarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Bass (2012) tarafından yapılan araştırmada tekrarlı okuma stratejisinin akıcı okuma ve anlama becerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya altıncı sınıf öğrencileriyle yapılmış, araştırmaya 173 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir grubuna tekrarlı okuma çalışması diğer gruba geniş okuma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada ön test ve son test yapılmış, öğrencilerin okuma hatları, okuduğunu anlama düzeyleri ve prozodik okumaları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yapılan analizler neticesinde öğrencilerin okuma düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüş fakat okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Egmon (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akıcı okumalarının okuduklarını anlamaya etkisi incelenmiştir. Araştırma birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 3500 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Texas İlkokul okuma envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Smith (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirmede okuma tiyatrosu stratejisini tekrarlı okuma stratejisiyle kıyaslayarak incelemiştir. Araştırma ilkokul ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 85 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma on hafta sürmüş, okuma tiyatrosu stratejisinin uygulandığı grupta ve tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı grupta gelişmeler görülmüştür. Araştırmanın sonucunda bulgular doğrultusunda okuma tiyatrolarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede öğretim aracı olarak kullanılabileceği ifade edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma grubunun özellikleri, çalışma grubunun belirlenmesi, denekler arası çoklu yoklama modelinin uygulanması, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, uygulama süreci ve araştırmacının rolü gibi açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama ve becerilerini geliştirmek amacıyla paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Tek denekli araştırmalar “bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır”(K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 138). Tek denekli araştırmaların özellikleri; yenilenen ölçümler, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ve yenilemedir(K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 138).

Çoklu yoklama modeli çoklu başlama modelinin bir uyarlamasıdır. Çoklu başlama modeli bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlamaktadır(K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 138). Çoklu başlama modelinin bir uyarlaması olan çoklu yoklama modeli ise; bir öğretim veya davranış değiştirme programının etkililik derecesini birden fazla şekilde belirlemeyi amaçlamaktadır. Çoklu yoklama modelini çoklu başlama modelinden ayıran en önemli özellik çoklu yoklama modelinde her defasında başlama düzeyi verisinin toplanmasının gerekli olmasıdır (K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 127). Bu araştırma da üç kez başlama düzeyi verisi toplanacak olup araştırma sürecinde çalışmanın etkililik düzeyini belirlemeye yönelik değerlendirmeler yapılacaktır. Başlama düzeyini belirlenmesi deneysel işlemlerin başlamadan önce deneğin bağımlı

değişken açısından durumunun düzeyinin ölçülerek belirlenmesi işlemidir (Büyüköztürk, vd. 2010).

Çoklu yoklama modelinin karşılanması gereken iki ön koşul özelliği bulunmaktadır. Durumların birbirinden bağımsız olması ve durumların işlevsel olarak birbirine benzer olması gerekmektedir(K. İftar, & T. İftar, 2018, s. 138). Bu araştırmada değiştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken durumlar birbirinden bağımsızdırlar. Araştırmada herhangi bir deneğin davranışını değiştirmek veya iyileştirmek diğer denekleri olumlu ve olumsuz bir şekilde etkilememektedir. Araştırmaya konu olan okuma güçlüğü durumu ise deneklerin yaşadığı benzer durumlardır.

Bu araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli; paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim bahar döneminde İstanbul' Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir ilkokulda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 4 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve yapılan okuma çalışmalarında okuma güçlüğü belirtileri gösteriyor olmaları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okul kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile belirlenmiş olup araştırmacının görev yaptığı okuldur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken; öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü tanısının olması, okuma güçlüğü belirtileri göstermesi, okuma performanslarının *endişe düzeyinde* olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

3.3.Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmacı tarafından İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir ilkokulda 4. sınıflardan sorumlu olan müdür yardımcısı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme de özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin sınıf ve öğretmen bilgileri doğrultusunda öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş, sınıflarında bulunan özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin okuma becerileri hakkında bilgi alınmıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 5 öğrenciye İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarından daha önce okumadıkları hikâye edici metinler seçilerek sesli olarak okutturulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları velilerden ve sınıf öğretmenlerinden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Öğrencilere 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimeden oluşan ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları dikkatlice kayıttan dinlenilerek incelenmiş okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları *Yanlış Analiz Envanteri*’ne göre tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ilgili metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilere soruları cevaplamak için gerekli süre verilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar *Yanlış Analiz Envanteri*’ne göre değerlendirilerek okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın kriterlerine uygun olan öğrencilerin velileriyle görüşme yapıp araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş velilere *veli onay formu* sunulmuştur. Veliler pandemi sebebiyle okuldan uzak kalan çocukları için yapılan araştırmanın çocukları için faydalı olacağını belirterek *Veli onay formunu* imzalamıştır. Bu sayede çalışmanın veli onaylı bir çalışma olması sağlanmıştır.

Çalışma kriterlerine uygun olan ve okuma güçlüğü yaşayan 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 2’si kız 2’si erkek olmak üzere 4 öğrenci araştırmaya katılımcı olarak belirlenmiştir.

3.4.Çalışma Grubunun Özellikleri

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler hakkında bilgiler verilecektir.

Öğrenci 1.

Öğrenci 1, herhangi görsel işitsel ve zihinsel problemi bulunmamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmamaktadır. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de eğitim almaktadır. Öğrencinin ailesi orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrenci ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Öğrencinin annesi matematik öğretmeni, babası esnaftır. Öğrencinin 1 kardeşi vardır. Ablası 8. Sınıfta öğrenim görmekte dersleri iyi durumdadır. Sınıf öğretmeni öğrencinin matematik becerilerinin iyi olduğunu okuma becerilerin eksik olduğunu ifade etmiştir. Okuma yaparken çok hata yaptığını, yavaş okuduğunu bu yüzden sınıfta sesli okuma çalışmalarına katılmak istemediğini, katıldığı zaman ise çok kısık sesle sesli okuma yaptığını ifade etmiştir.

Öğrenci 2.

Öğrenci 2, herhangi görsel işitsel ve zihinsel problemi bulunmamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmamaktadır. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de eğitim almaktadır. Öğrencinin ailesi orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrenci ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Öğrencinin annesi ev hanımı babasının mesleği serbest meslektir. Öğrencinin 2 kardeşi vardır. Kardeşlerinden biri 1. Sınıfta öğrenim görmektedir. Sınıf öğretmeni öğrencinin okuma becerilerinin düşük olduğunu okuma güçlüğü yaşadığını, bazı sesleri karıştırdığını okuma sırasında hatalar yaptığını ve çok yavaş okuduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci 3.

Öğrenci 3, herhangi görsel işitsel ve zihinsel problemi bulunmamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmamaktadır. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de eğitim almaktadır. Öğrencinin ailesi düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrenci annesi ile birlikte yaşamaktadır. Öğrencinin annesi ev hanımıdır. Öğrencinin 1. Sınıfta öğrenim gören bir kardeşi vardır. Sınıf öğretmeni öğrencinin

okuma güçlüğü yaşadığını, bazı sesleri karıştırdığını okuma sırasında hatalar yaptığını ifade etmiştir.

Öğrenci 4.

Öğrenci 4, herhangi görsel işitsel ve zihinsel problemi bulunmamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır. Öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de eğitim almaktadır. Öğrencinin ailesi düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Öğrencinin annesi ev hanımı babasının mesleği serbest meslektir. Öğrencinin 2 kardeşi vardır. Sınıf öğretmeni öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığını, bazı sesleri karıştırdığını okuma sırasında hatalar yaptığını okuduğunu anlama noktasında problem yaşadığını ifade etmiştir.

▪ Denekler arası Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Uygulanması

Bu araştırma, denekler arası çoklu yoklama modeline göre planlanmıştır. Araştırma yapılırken pandemi koşulları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında uygulamaya dahil edilecek öğrencilerin davranışlarını aynı anda kayıt altına almak çok fazla süre gerektirdiği ve bunun için de birden çok uygulayıcı ve gözlemciye gerek duyulmasından dolayı çoklu başlama modeli yerine çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir.

Araştırma dahilinde yapılacak uygulamaya katılacak olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek ile ilgili başlangıç verileri üç seferde toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini kontrol etmeleri katılımcıların okuma ve okuduğunu anlama performanslarının bireysel olarak değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci; Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi, başlama düzeyi verilerini için ön değerlendirme, uygulama sırasındaki verileri için ara değerlendirme uygulama sonucundaki veriler için son değerlendirme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi aynı ortamda dört öğrenci üzerinde incelenmiştir. Katılımcıların birbirinden bağımsız ama benzer özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin başlangıç düzeyini belirlemek amacıyla *Yanlış Analiz Envanteri* ve *Okuduğunu Anlama Envanteri* uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde öğrenciler ile kelime tanıma- ayırt etme, akıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Uygulama 2020-2021 eğitim –öğretim yılı 2,3 ve 4. Sınıf İlkokul Türkçe Ders kitaplarındaki metinlerle gerçekleştirilmiştir.

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

3.5.Verİ Toplama Araçları

Bu araştırma sürecinde gerekli verileri toplamak için “*Yanlış Analiz Envanteri*” ve “*Okuduğunu Anlama Envanteri*” kullanılmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesli okuma performansları, gerekli izinler alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okuma düzeyleri ve okuma hataları “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak tespit edilmiş, okuduğunu anlama düzeylerinin tespit etmek için öğrencilere okudukları metinler ile ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

▪ Yanlış Analiz Envanteri

Yanlış analiz envanteri (Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shamker (1988) ve May (1986) ‘dan yararlanarak Akyol (2008) tarafından uyarlanan) öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının tespit edilmesinde ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi bakımından bilgi verici bir envanterdir.

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

1. Serbest düzeyi: Öğrencinin öğretmen veya bir yetişkinin desteğine gerek duymadan seviyesine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

2. Öğretim düzeyi: Öğrencinin öğretmen veya bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.

3. Endişe düzeyi: Öğrencinin okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma hatası yaptığı düzeydi ifade eder (Ayrıntılı bilgi için bkz. Akyol, 2008, s. 88).

Araştırmaya katılacak olan öğrencilerinin sesli okuma düzeylerini ve okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını tespit etmek amacıyla ilkököl 4. Sınıf Türkçe Ders kitabında bulunan “Pinti” adlı 145 kelimeden oluşan hikâye edici metin sesli olarak okutturulmuş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

▪ **Okuduğunu Anlama Envanteri**

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için uzman görüşü alınarak ilkököl 4. Sınıf Türkçe Ders kitabında bulunan hikâye edici metinler okutulmuştur. Öğrencilere okudukları metnin içeriğine göre 5 soru sorulmuştur. Sorulardan 3 tanesi basit anlamayı gerektirecek metin içi bilgileri ölçmeye dayalı sorulardır. Diğer 2 soru ise derin anlamayı ölçmek için üst düzey bilişsel süreçleri ölçmeye dayalı sorulardır. Okuduğunu anlama soruları oluşturulurken sınıf öğretmenlerinden ve sınıf eğitimi alanında uzaman bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Okuduğunu anlama envanteri için hazırlanan soruların 3 tanesinin basit anlamayı, 2 tanesinin derin anlamayı ölçen sorular olduğu uzman görüşü alınarak onaylanmıştır. Öğrencilerin soruları çözmeleri için gerekli süreler verilmiş, öğrencilerden soruları cevaplamaları istenmiştir.

▪ **Metinler**

Araştırma sürecinde kullanılacak metinler öğrencilerin okuma düzeyleri belirlendikten sonra öğrencilerin okuma düzeylerine göre belirlenmiştir. Çalışmada Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı ilkököl 2. 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan hikaye edici metinler içerisinden, sınıf öğretmenlerinden ve sınıf

eğitimi alanında uzaman bir akademisyenden öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu görüş ve onayı alınarak araştırmanın amacı doğrultusunda seçilmiştir.

3.6.Verilerin Analizi

Verilerin analizi araştırma sürecinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri düzeylerinin belirlenmesinde yapılan ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirme verileri doğrultusunda betimsel analiz yapılmıştır.

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Ardından bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden- sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için yapılan okuma çalışmalarının ses kayıtları incelenmiş, sesli okuma performansları, kelime tanıma yüzdeleri, okuma hızı ve okuma hataları bakımından analiz edilmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri *Yanlış Analiz Envanteri* ile belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için *Okuduğunu Anlama Envanteri* kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar gerekli puanlamalar yapıldıktan sonra, mevcut okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin *Yanlış Analiz Envanteri*’ne göre okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri (Ekwall ve Shanker (1998)’ den yararlanarak Akyol (2008) tarafından uyarlanan) aşağıdaki Tabloda ki değerler doğrultusunda tespit edilmiştir:

Tablo 1 Okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ve yüzdeleri

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

Tablo 1 incelendiğinde üç farklı okuma düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyleri gösterilmektedir. Tabloya göre kelime tanıma yüzdesi % 99 ve üzeri; anlama düzeyi % 90 ve üzerinde olan öğrenciler serbest okuma düzeyindeki, kelime tanıma yüzdesi % 91 ve üzerinde olan; anlama düzeyi de % 51 ve üzerinde olan öğrenciler öğretim düzeyinde, kelime tanıma yüzdesi % 90 ve altında, anlama düzeyi de % 50 ve altında olan öğrenciler ise endişe düzeyinde okuyuculardır.

3.7.Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

“Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi” adlı araştırmada geçerlilik ve güvenirlik şu şekilde sağlanmıştır:

1. Araştırma sürecinde kullanılacak metinler sınıf eğitimi alanında uzaman bir akademisyen ve görev yapmakta olan dört sınıf öğretmeninden görüş alınarak öğrencilerin gelişimine ve araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiştir.
2. Araştırma sürecinde öğrencilerden ilk değerlendirme ara değerlendirme ve son değerlendirme esnasında alınan sesli okuma performansları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.
3. Araştırma kapsamında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasında sınıf eğitimi alanında uzaman bir akademisyen ve görev yapmakta olan dört sınıf öğretmeninden görüş alınarak öğrencilerin gelişimine ve araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır.
4. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplar araştırmacı dışında görev yapan 3 sınıf öğretmeni tarafından da puanlanmıştır.

3.8.Uygulama Süreci

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılacak olan uygulamanın öncesinde ve uygulama süreci boyunca yapılacak olan çalışmalar ile ilgili bilgi verilmiştir.

▪ Uygulama Öncesi

Araştırma dahilinde yapılacak olan uygulama öncesinde öncelikle uygulamaya dahil olacak öğrencilerin belirlenmesi noktasında gerekli öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Çalışma grubunuz belirlenmesinde özel öğrenme güçlüğü tanısı olma ölçütü belirlendiği için bu doğrultuda uygulama yapılacak okulun rehber öğretmeniyle görüşülüp bu ölçüt dahilinde olan öğrenciler belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin öğretmenleriyle gerekli görüşmeler yapılarak, bu öğrenciler içerisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmiştir. Uygulama yapmak için İstanbul Valiliği'nden 22.06.2021 tarihli 26834428 sayılı Anket Ve Araştırma izni alınmıştır. Okul müdürü ile görüşülüp gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra uygulamaya dahil olacak öğrencilerin velileri ile görüşülüp gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve izinleri alınmıştır.

▪ Uygulama Süreci

Araştırma dahilinde yapılacak olan uygulama toplamada 50 ders saati olarak, 25 saatin sonunda ara değerlendirme yapılacak şekilde planlanmıştır. Uygulama pandemi döneminde yapıldığı için, bir ders saati 40 dakika yerine 30 dakika olarak belirlenmiştir. Uygulama toplamda 4 hafta sürmüştür.

Uygulama sürecinde öğrencilere hikâye edici metinler ile okuma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamada kullanılan metinler ilkokul 2.3. ve 4. Sınıf Türkçe Ders kitabından uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Yapılan okuma çalışmalarında sırasıyla paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisi kullanılmıştır. Paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi uygulanırken aynı zamanda öğrencilerin hata yaptığı kelimeler belirlenmiş, sonrasında yapılacak olan kelime tekrar tekniği ile öğrencinin hata yaptığı ve yanlış okuduğu kelimeler üzerinde çalışılmıştır. En son uygulanan tekrarlı okuma stratejisi ile de öğrencinin okuma çalışması yapılan metni en az hata ile veya hiç hata yapmayacak şekilde okuması

sağlanmaya çalışılmıştır. Okuma çalışması sırasında öğrencilere okutulan metinler hangi sınıf seviyesinde ise metinlerin yazı puntosunun sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amacı akıcı okuma stratejilerinden paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte kullanılmasının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeyi nasıldır?
2. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin uygulanması sırasında akıcı okuma ve anlama düzeyi nedir?
3. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin uygulanması sonrasında akıcı okuma ve anlama düzeyi nedir?

Çalışma öncesinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin mevcut okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular

Çalışmaya başlamadan önce uygulamaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma anlama düzeyine ilişkin ön değerlendirme bulguları bu başlık altında verilmiştir.

4.1. 1.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeyi nasıldır? Alt problemine ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Öğrencilerin mevcut okuma düzeylerini tespit etmek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâyeye edici metin okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, okuma hataları, kelime tanıma yüzdesi ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiş ve *Yanlış Analiz Envanteri’ne* göre öğrencilerin uygulama öncesinde mevcut okuma düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in çalışma öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin mevcut okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Öncesi Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları

Pinti							
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü	Hata Sayısı	Metinde Geçen Kelimeler	Hatalı okunan Kelimeler	Hata Türü
1	biri	bir	Atlayı Geçme	17	yerine	verne	Yanlış Okuma
2	onu da	ona da	Yanlış Okuma	18	pinti	piknikte	Yanlış Okuma
3	götürüp	görüp	Yanlış Okuma	19	tekrar	tekrardan	Ekleme
4	yere	yer	Atlayı Geçme	20	ağlamaya	ağlıya	Yanlış Okuma
5	altınlarını	altını	Yanlış Okuma	21	başını	başkasını	Yanlış Okuma
6	müddet	mürdade	Yanlış Okuma	22	saçını	satış	Yanlış Okuma
7	seyrettikten	saretiken	Yanlış Okuma	23	tesadüfen	tenesden	Yanlış Okuma
8	gömermiş	görermiş	Yanlış Okuma	24	oradan	ormanda	Yanlış Okuma
9	aklı	akıllı	Yanlış Okuma	25	biri	bir	Ekleme
10	yaparmış	yapmış	Yanlış Okuma	26	ağladığını	ağaca	Yanlış Okuma
11	aynı	ayının	Yanlış Okuma	27	ağlıyorsun	yapıyorsun	Yanlış Okuma
12	şeyi	eşyi	Ters Çevirme	28	anlatınca	atınca	Yanlış Okuma
13	onu	onun	Ekleme	29	boşuna	boşan	Yanlış Okuma
14	gittikten	gitten	Yanlış Okuma	30	varmış	vaşif	Yanlış Okuma
15	sonra	son	Yanlış Okuma	31	anlaşıyor	anlaşılmıyor	Yanlış Okuma
16	görmüyormuşsun	görmüşsün	Yanlış Okuma	32	altınlardan	altından	Yanlış Okuma
Toplam Hata Sayısı:32							

Tablo 2 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 32 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %77 olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 18 olarak belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde öğrenci 26 Yanlış okuma hatası, 3 Ekleme hatası 2 Atlayıp Geçme(ATlama) hatası, 1 tanede Ters Çevirme hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90 nın altında olduğu için *Yanlış Analiz Envanterine* göre öğrencinin okuma düzeyinin **endişe düzeyinde** olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma düzeyi olması gereken seviyenin altında olduğu görülmüştür.

Öğrenci 2'nin çalışma öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin mevcut okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Öncesi Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları

Pinti							
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü	Hata Sayısı	Metinde Geçen Kelimeler	Hatalı okunan Kelimeler	Hata Türü
1	götürüp	görüp	Yanlış Okuma	12	taşın	aşın	Yanlış Okuma
2	gömmüş	gömüş	Atlayı Geçme	13	altının	aldının	Yanlış Okuma
3	gelir	gelip	Yanlış Okuma	14	varken de	varked de	Yanlış Okuma
4	toprağı	taprağı	Yanlış Okuma	15	onu da	ona da	Yanlış Okuma
5	müddet	mündet	Yanlış Okuma	16	sonunda	sönünde	Yanlış Okuma
6	tekrar	teker	Yanlış Okuma	17	ertesi	etresi	Ters Çevirme
7	gitmezmiş	bitmezmiş	Yanlış Okuma	18	tesadüfen	tesedüfen	yanlış Okuma
8	yaptığını	yaptığına	Yanlış Okuma	19	anlatınca	anlatmış	Ters Çevirme
9	gittikten	gittikler	Yanlış Okuma	20	boşuna	böşüna	Yanlış Okuma
10	altınları	altıları	Yanlış Okuma	21	fayda	kayda	Yanlış Okuma
11	parçaları	parcaları	Yanlış Okuma				
Toplam Hata Sayısı:21							

Tablo 3 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 21 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %85

olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 16 olarak belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde öğrenci 19 Yanlış okuma hatası, 1 Atlayıp Geçme(Atlama) hatası, 1 tanede Ters Çevirme hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90 nın altında olduğu için *Yanlış Analiz Envanterine* göre öğrencinin okuma düzeyinin **endişe düzeyinde** olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı ve kelime tanıma düzeyi olması gereken seviyenin altında olduğu görülmüştür.

Öğrenci 3'ün çalışma öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin mevcut okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Öncesi Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları

Hata Sayısı	Pinti		Hata Türü
	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	
1	biri	bir	Atlayıp Geçme
2	onu da	onun da	Ekleme
3	toprağı	topları	Yanlış Okuma
4	müddet	medet	Yanlış Okuma
5	gitmezmiş	gitmesmiş	Yanlış Okuma
6	altınlar	altınları	Ekleme
7	dövünüp	dövenüp	Yanlış Okuma
8	ağlamaya	ağlayıp	Yanlış Okuma
9	tesadüfen	taşadüfen	Yanlış Okuma
10	dövünüp	güvenip	Yanlış Okuma
11	olanları	onları	Yanlış Okuma
12	şöyle	söyle	Yanlış Okuma
13	altının	altına	Yanlış Okuma
14	anlaşıyor ki	anlaşıyor ki	Yanlış Okuma
15	görmüyormuşsun	görmüyorsun	Yanlış Okuma
16	hayırını	hayırını	Ekleme
Toplam Hata Sayısı:16			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 16 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %89 olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 36 olarak belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde öğrenci 12 Yanlış okuma hatası, 3 Ekleme hatası, 1 tanede Atlayıp Geçme(Atlama) hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90 nın altında olduğu için *Yanlış Analiz Envanterine* göre öğrencinin okuma düzeyinin **endişe düzeyinde** olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kelime tanıma düzeyi olması gereken seviyenin altında olduğu görülmüştür.

Öğrenci 4'ün çalışma öncesinde okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin mevcut okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Uygulama Öncesi Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları

Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Pinti	Hata Türü
		Hatalı Okunan Kelimeler	
1	Pintinin	pindinin	Yanlış Okuma
2	değiştirmiş	değiştirmişti	Ekleme
3	götürüp	görüp	Yanlış Okuma
4	altınlarını	altılarının	Yanlış Okuma
5	gömermiş	görmemiş	Ekleme
6	altınlarından	altlarından	Yanlış Okuma
7	pinti	pindi	Yanlış Okuma
8	altınları	altların	Yanlış Okuma
9	dövünüp	dönüp	Yanlış Okuma
10	oradan	orada	Atlayıp Geçme
11	altının	altıların	Yanlış Okuma
12	dövünüp	dövünün	Yanlış Okuma
13	altınlardan	altılarından	Yanlış Okuma
14	altının	altıların	Yanlış Okuma
15	hayrını	ayrını	Yanlış Okuma
16	ve ne yaptığını	ne yaptığını	Atlayıp Geçme
17	anlaşıyor ki	anlaşıyormuş ki	Yanlış Okuma

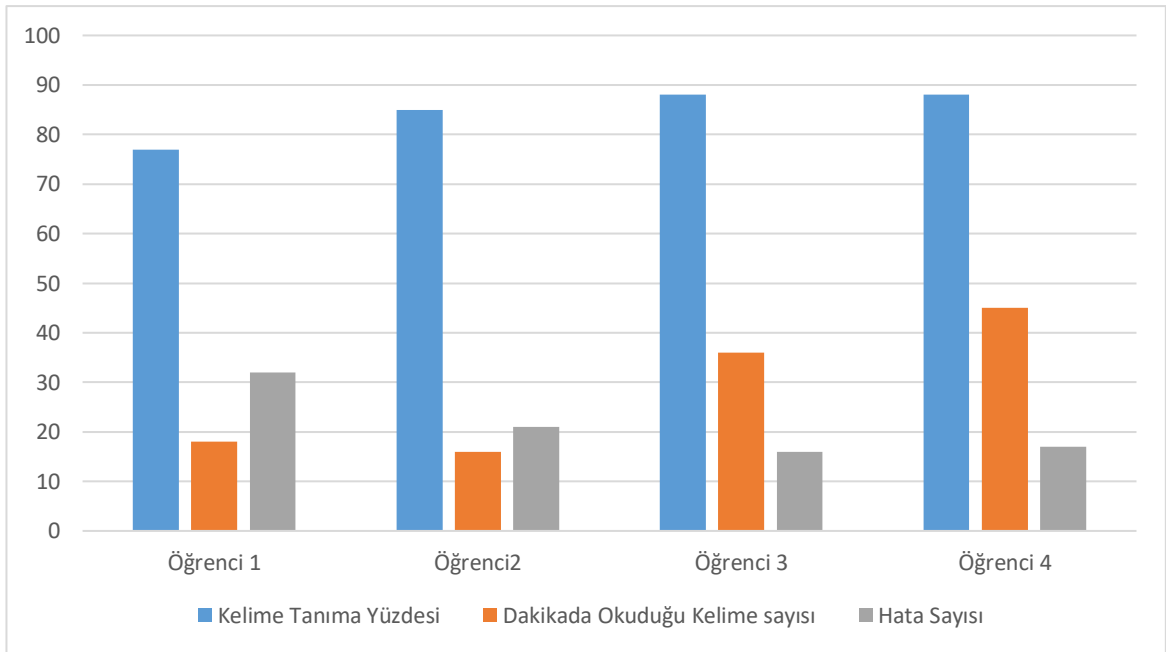
Toplam Hata Sayısı:17

Tablo 5 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 17 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %88 olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 45 olarak belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde öğrenci 13 Yanlış okuma hatası, 2 Ekleme hatası, 2 tanede

Atlayıp Geçme (Atlama) hatası yaptığı görülmektedir. Öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90'nın altında olduğu için *Yanlış Analiz Envanterine* göre öğrencinin okuma düzeyinin **endişe düzeyinde** olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin kelime tanıma düzeyi olması gereken seviyenin altında olduğu görülmüştür.

Şekil 1'de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi akıcı okuma becerilerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.



Şekil 1. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Akıcı Okuma Düzeyleri

Şekil 1 'de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin uygulama öncesinde yaptıkları okuma hataları, kelime tanıma yüzdeleri ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi okuma düzeyleri %90'nın altında olduğu için öğrencilerin okuma düzeylerinin **endişe düzeyinde** olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilere 3’ü basit anlamayı, 2’si derin anlamayı ölçecek şekilde 5 soru sorulmuştur. Basit anlamayı ölçecek soruların doğru cevabı 2 puan, yarı doğru cevabı 1, yanlış cevabı 0 olacak şekilde puanlanmıştır. Derin anlamayı ölçecek soruların cevapları, cevap durumuna göre 3,2,1,0 diye puanlanmıştır. Okuduğunu anlama soruların hepsine doğru cevap veren bir öğrenci toplamda 12 puan almaktadır. Okuduğunu anlama envanteri doğrultusunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1’in uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorudan 1 soruya tam 1 soruya yarı doğru cevap, 1 soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 3 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %25 olarak tespit edilmiş, metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci 2’nin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorudan 1’ine doğru cevap, 2 soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir

cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 2 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %16 olarak tespit edilmiş, metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

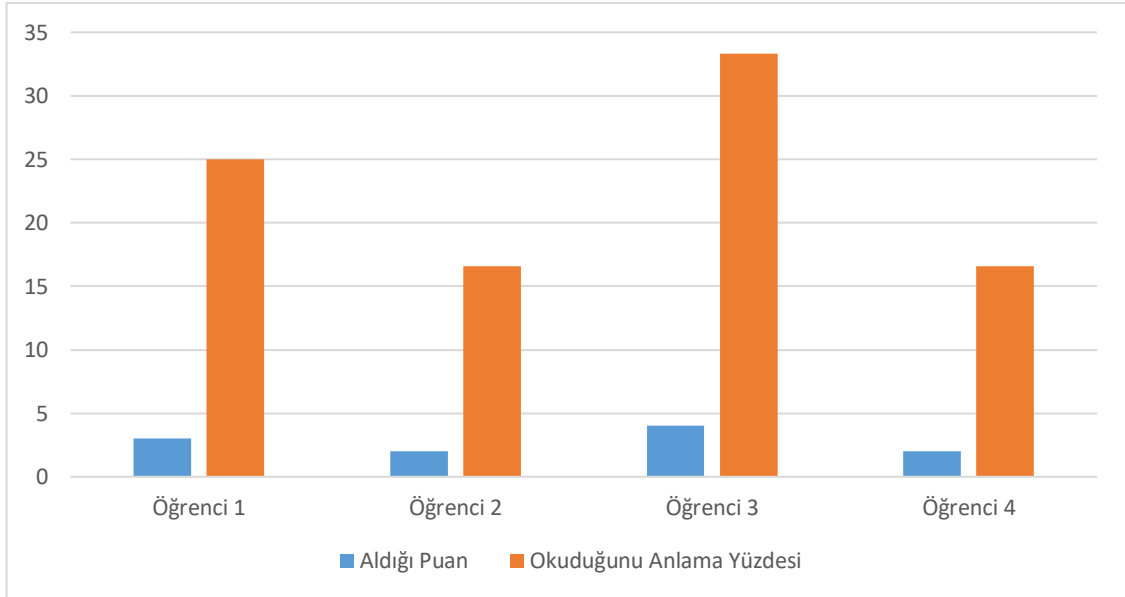
Öğrenci 3'ün uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorudan 2'sine doğru cevap, 1 soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 4 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %33 olarak tespit edilmiş, metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

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

Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorudan 1'ine doğru cevap, 2 soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 2 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %16 olarak tespit edilmiş, metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeyleri aşağıda Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Uygulama Öncesinde Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Düzeyleri

Şekil 2 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 6 ‘da gösterilmiştir

Öğrenci	Metin Türü	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama Düzeyi			
		Metindeki Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Hikaye Edici	145	32	%77	18	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
Öğrenci 2	Hikaye Edici	145	21	%85	16	Endişe Düzeyi	2	%16,6	Endişe Düzeyi
Öğrenci 3	Hikaye Edici	145	16	%89	36	Endişe Düzeyi	4	%33,3	Endişe Düzeyi
Öğrenci 4	Hikaye Edici	145	17	%88	45	Endişe Düzeyi	2	%16,6	Endişe Düzeyi

Tablo 6. Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Anlama Düzeylerine İlişkin Ön Değerlendirme Sonuçları

Tablo 6 incelendiğinde uygulamaya katılan 4 öğrencinin uygulama öncesinde okuma ve anlama düzeyleri **endişe** düzeyindedir.

Çalışma sırasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerine ilişkin bulgular

Çalışma sırasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeyine ilişkin ara değerlendirme bulguları bu başlık altında verilmiştir.

4.2. 2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin uygulanması sırasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir? Alt problemine ilişkin bulgura bu başlık altında yer verilmiştir.

50 saat sürecek olan çalışmanın ilk yarısında(25 saatlik çalışmadan sonra) öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek amacıyla ara değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin çalışma sırasındaki okuma düzeylerini tespit etmek amacıyla ilkökul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları ses kayıt cihazı ile kayıt altına

alınmış, okuma hataları, kelime tanıma yüzdesi ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiş ve *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencilerin uygulama öncesinde mevcut okuma düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in çalışma sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin 25 saatlik bir çalışma sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 7. Uygulama Sırasında Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları

Pinti							
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü	Hata Sayısı	Metinde Geçen Kelimeler	Hatalı okunan Kelimeler	Hata Türü
1	pintinin	pinti	Atlayı Geçme	12	edip	etmiş	Yanlış Okuma
2	biri	bir	Atlayı Geçme	13	yanına yaklaşmış	yaklaşmış	Atlayıp geçme
3	yoksa	yok	Atlayı Geçme	14	ağlıyorsun	arıyorsun	Yanlış Okuma
4	gizlice	gizli	Atlayı Geçme	15	anlaşıyor ki	anlamış ki	Yanlış Okuma
5	gömmüş	götürmüş	Yanlış Okuma	16	görmüyormuşsun	görmüyorsun	Atlayıp geçme
6	Her gün gelir	Her gün geri götürüp	Yanlış Okuma	17	gittikten	giderken	Yanlış Okuma
7	altınlarını	altınını	Yanlış Okuma	18	boşuna	boş	Yanlış Okuma
8	seyrettikten	seyrederken	Yanlış Okuma	19	ertesi	etrafı	Yanlış Okuma
9	gömermiş	görmermiş	Yanlış Okuma	20	altınlarını	altın	Atlayıp geçme
10	yaparmış	yapmış	Yanlış Okuma	21	tesadüfen	tenefüs	Yanlış Okuma
11	kazarak	kazar	Atlayı Geçme	22	dövünüp	dönmüş	Yanlış Okuma
Toplam Hata Sayısı:22							

Tablo 7 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 22 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %84 olarak bulunmuştur. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında %77 olan kelime tanıma yüzdesi yapılan 25 saatlik çalışma sonucunda yapılan ara değerlendirme sonrasında %84’e yükselmiştir. Dakikada okuduğu kelime sayısı 36 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 18 olan dakikada okuduğu kelime sayısı yapılan 25 saatlik çalışma sonrasında 36’ya yükselmiştir. Ara değerlendirme sonucuna göre öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Fakat çalışma sırasında öğrencinin okuma düzeyinde gelişme olduğu söylenebilir.

Öğrenci 2'nin çalışma sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin 25 saatlik bir çalışma sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 8. Uygulama Sırasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları

Pinti			
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü
1	değiştirmiş	dediştirmiş	Yanlış Okuma
2	müddet	mündet	Yanlış Okuma
3	altınlarından	altınlarda	Atlayıp geçme
4	seyrettikten	seyrettiklerden	Yanlış Okuma
5	yolmaya	yalmaya	Yanlış Okuma
6	tesadüfen	tesadüsen	Yanlış Okuma
7	oradan	orada	Atlayıp geçme
8	dövünüp	dövenöp	Yanlış Okuma
9	ağladığını	ağladığına	Yanlış Okuma
10	olanları	alanları	Yanlış Okuma
11	kadar	kader	Yanlış Okuma
12	dövünmen	döpünmen	Yanlış Okuma
13	senin	enin	Atlayıp geçme
14	ne	ye	Yanlış Okuma
Toplam Hata Sayısı:14			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 14 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında %85 olan kelime tanıma

yüzdesi yapılan 25 saatlik çalışma sonucunda yapılan ara değerlendirme sonrasında %90'a yükselmiştir. Dakikada okuduğu kelime sayısı 20 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 16 olan dakikada okuduğu kelime sayısı yapılan 25 saatlik çalışma sonrasında 20'ye yükselmiştir. Ara değerlendirme sonucunda Yanlış Analiz Envanteri'ne göre öğrencinin okuma düzeyinin **endişe düzeyinde** olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci 3'ün çalışma sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin 25 saatlik bir çalışma sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 9. Uygulama Sırasında Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları

Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Pinti	
		Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü
1	biri	bir	Atlayı Geçme
2	değiştirmiş	değiştirirmiş	Ekleme
3	onu	ona	Yanlış Okuma
4	götürüp	götürür	Yanlış Okuma
5	gömmüş	gömermiş	Yanlış Okuma
6	toprağı	torakları	Yanlış Okuma
7	altınlarını	altınları	Atlayı Geçme
8	altınlarından	altınlardan	Atlayı Geçme
9	dövünmen	dövünme	Atlayı Geçme
10	varmış	var	Atlayı Geçme
11	yokmuş	yok	Atlayı Geçme
12	sana	insan	Yanlış Okuma
13	altının	altınlarının	Yanlış Okuma
Toplam Hata Sayısı:13			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 13 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %91 olarak bulunmuştur. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında %88 olan kelime tanıma yüzdesi yapılan 25 saatlik çalışma sonucunda yapılan ara değerlendirme sonrasında %91’e yükselmiştir. Dakikada okuduğu kelime sayısı 44 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 36 olan dakikada okuduğu kelime sayısı yapılan 25 saatlik çalışma sonrasında 44’e yükselmiştir. Ara değerlendirme sonucunda Yanlış Analiz Envanteri’ne göre Öğrencinin okuma düzeyi ***endişe düzeyinden öğretim düzeyine*** yükselmiştir.

Öğrenci 4'ün çalışma sırasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin 25 saatlik bir çalışma sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 10. Uygulama Sırasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları

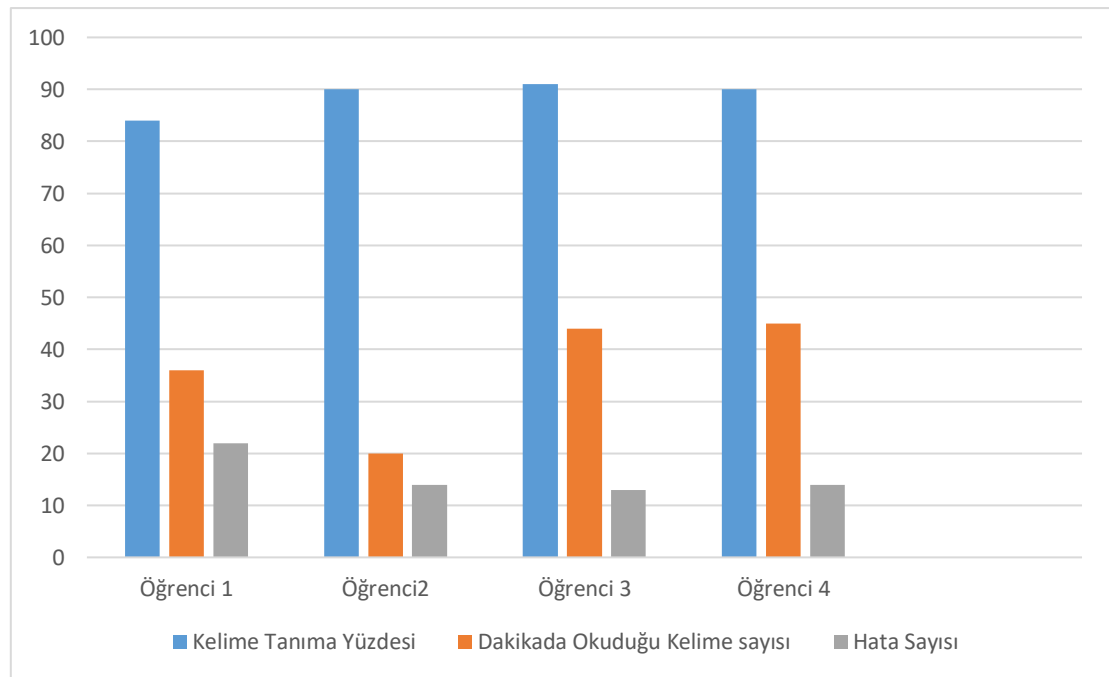
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Pinti	
		Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü
1	biri	bir	Atlayıp Geçme
2	ne var	ne varsa	Yanlış Okuma
3	onu da	onun da	Ekleme
4	gömmüş	görmüş	Yanlış Okuma
5	altınlarını	altınları	Atlayıp Geçme
6	gömermiş	görememiş	Yanlış Okuma
7	görmüyormuşsun	göremiyormuşsun	Yanlış Okuma
8	altınları	altından	Yanlış Okuma
9	altınlar	altın	Atlayıp Geçme
10	oradan	ordan	Atlayıp Geçme
11	olanları	onlar	Yanlış Okuma
12	dövünmen	dövünen	Yanlış Okuma
13	altının	altın	Atlayıp Geçme
14	toprağın	toprak	Yanlış Okuma
Toplam Hata Sayısı:14			

Tablo 10 incelendiğinde öğrencinin metindeki 145 kelimenin 14 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında %88 olan kelime tanıma yüzdesi yapılan 25 saatlik çalışma sonucunda yapılan ara değerlendirme sonrasında

%90'a yükselmiştir. Dakikada okuduğu kelime sayısı 45 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 45 olan dakikada okuduğu kelime sayısı yapılan 25 saatlik çalışma sonrasında 45'te sabit kalmıştır. Ara değerlendirme sonucunda Yanlış Analiz Envanteri'ne göre Öğrencinin okuma düzeyi **endişe düzeyinde** olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 3'te okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 25 saatlik çalışma sonrasında yapılan ara değerlendirme sonucunda akıcı okuma düzeylerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.



Şekil 3. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama sırasında Akıcı Okuma Düzeyleri

Şekil 3 'de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin 25 saatlik çalışma sonrasında yapılan ara değerlendirme sonucuna göre yaptıkları okuma hataları, kelime tanıma yüzdeleri ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak değerlendirilmiştir. 25 saatlik çalışma sonrasında yapılan ara değerlendirme sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinde önemli düzeyde artış olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin 25 saatlik uygulama sonrasında gelişim durumlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ara değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sırasında okuma düzeylerini belirlemek amacıyla ilkökul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilere 3’ü basit anlamayı, 2’si derin anlamayı ölçecek şekilde 5 soru sorulmuştur. Basit anlamayı ölçecek soruların doğru cevabı 2 puan, yarı doğru cevabı 1, yanlış cevabı 0 olacak şekilde puanlanmıştır. Derin anlamayı ölçecek soruların cevapları, cevap durumuna göre 3,2,1,0 diye puanlanmıştır. Okuduğunu anlama soruların hepsine doğru cevap veren bir öğrenci toplamda 12 puan almaktadır. Okuduğunu anlama envanteri doğrultusunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

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

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkökul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorudan 2 soruya tam 1 soruya yarı doğru cevap vermiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 5 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %41 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 25 saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi %25’ten %41’e yükselmiştir. Fakat buna rağmen metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci 2'nin uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorudan 1'ine doğru cevap 1'ine yarı doğru cevap, 1 soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 3 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %25 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 25 saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi %16'dan %25'e yükselmiştir. Fakat buna rağmen metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

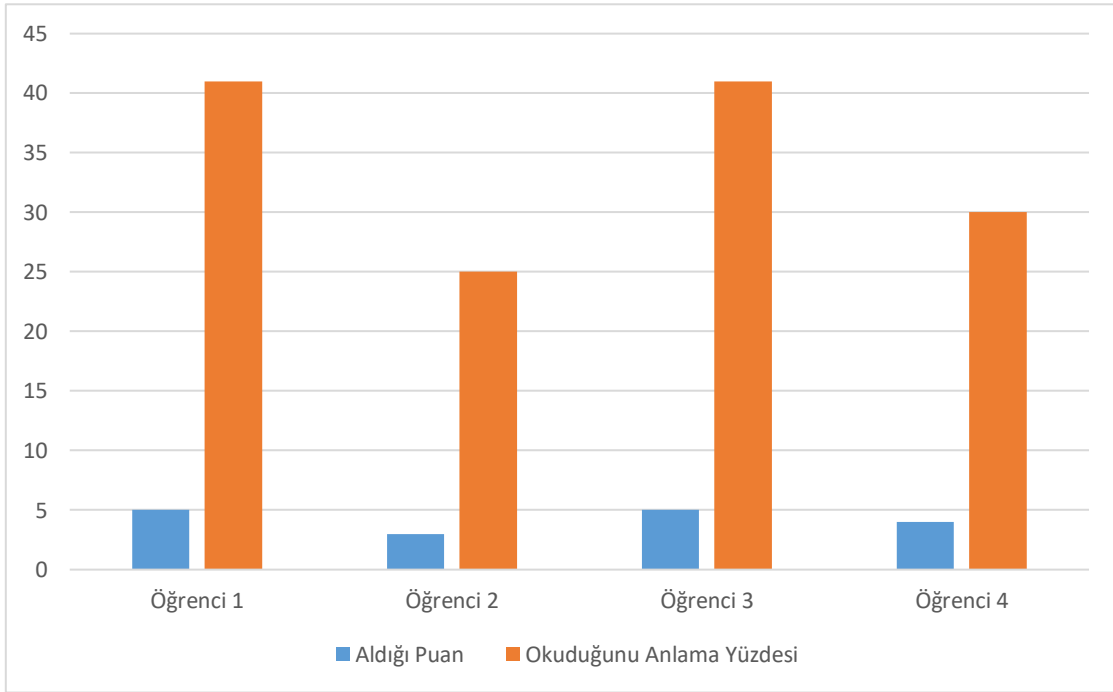
Öğrenci 3'ün uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorudan 2'sine doğru cevap 1'ine yarı doğru cevap vermiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 5 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %41 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 25 saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi %33'ten %41'e yükselmiştir. Fakat buna rağmen metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci 4'ün uygulama sırasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama sırasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili

basit anlamayı içeren 3 sorudan 2'sine doğru cevap 1'ine cevap vermemiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 soruya da herhangi bir cevap vermemiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 4 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %30 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 25 saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi %16'dan %30'a yükselmiştir. Fakat buna rağmen metni anlama düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.



Şekil 4. Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Anlama Düzeyleri

Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinde okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. 25 saatlik uygulama sonrasında yapılan ara değerlendirme sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama sırasında okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 11 ‘de gösterilmiştir

Öğrenci	Metin Türü	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama Düzeyi			
		Metindeki Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Hikaye Edici	145	22	84%	36	Endişe Düzeyi	5	%41	Endişe Düzeyi
Öğrenci 2	Hikaye Edici	145	21	%90	20	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
Öğrenci 3	Hikaye Edici	145	13	%91	44	Öğretim Düzeyi	5	%41	Endişe Düzeyi
Öğrenci 4	Hikaye Edici	145	14	%90	45	Endişe Düzeyi	4	%30	Endişe Düzeyi

Tablo 11 Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Anlama Düzeyler

Tablo 11 incelendiğinde öğrenci 3’ün okuma düzeyi öğretim düzeyinde, diğer öğrencilerin ise endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Bütün öğrencilerin anlama düzeyi endişe düzeyindedir.

Tablo 12. Uygulama öncesinde ve Uygulama Sırasında Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Ve Anlama Düzeyleri.

Öğrenci	Değerlendirme Sonuçları	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama Düzeyi			
		Metindeki Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Ön Değerlendirme	145	32	%77	18	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	22	%84	36	Endişe Düzeyi	5	%41	Endişe Düzeyi
Öğrenci 2	Ön Değerlendirme	145	21	%85	16	Endişe Düzeyi	2	%16,6	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	14	%90	20	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
Öğrenci 3	Ön Değerlendirme	145	16	%89	36	Endişe Düzeyi	4	%33,3	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	13	%91	44	Öğretim Düzeyi	5	%41	Endişe Düzeyi
Öğrenci 4	Ön Değerlendirme	145	17	%88	45	Endişe Düzeyi	2	%16,6	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	14	%90	45	Endişe Düzeyi	4	%30	Endişe Düzeyi

Tablo 12 incelendiğinde uygulama öncesi ön değerlendirme ve uygulama sırasında yapılan ara değerlendirme bulguları görülmektedir. Uygulama öncesinde yapılan ön değerlendirme sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. 25 saatlik bir uygulama sonrasında yapılan ara değerlendirme bulgularında öğrenci 3'ün okuma düzeyinin **endişe düzeyinden öğretim düzeyine** çıktığı görülmüştür. Diğer katılımcıların okuma düzeyi öğretim düzeyine ulaşmış olmamasına rağmen okuma ve okuduğunu anlama noktasında gelişme olduğu söylenebilir. Bu durum yapılan uygulamanın okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama noktasında katkısının olduğu fakat katılımcı gelişimlerine göre daha fazla süreye ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. 3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin uygulanması sonrasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi nedir? Alt problemine ilişkin bulgura bu başlık altında yer verilmiştir.

50 saat süren çalışmanın sonunda öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek amacıyla son değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin çalışma sonunda okuma düzeylerini tespit etmek amacıyla ilkökul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutulmuştur. Öğrencilerin sesli okuma performansları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, okuma hataları, kelime tanıma yüzdesi ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiş ve *Yanlış Analiz Envanteri*'ne göre öğrencilerin uygulama öncesinde mevcut okuma düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1'in uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimedenden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 13. Uygulama Sonrasında Öğrenci 1'in Yaptığı Okuma Hataları

Pinti							
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü	Hata Sayısı	Metinde Geçen Kelimeler	Hatalı okunan Kelimeler	Hata Türü
1	gizlice	gizli	Atlayı Geçme	7	ona	onu	Yanlış Okuma
2	altınlarını	altınları	Atlayı Geçme	8	hayrını	hayrı	Atlayıp geçme
3	altınlarından	altınlarda	Atlayı Geçme	9	anlaşıyor ki	anlaşılmıyor ki	Yanlış Okuma
4	şeyi	şeyleri	Ekleme	10	görmüyormuşsun	yokmuş	Yanlış Okuma
5	tekrar kazmış	kazmış	Atlayı Geçme	11	bakmış ki	bi bakmış ki	Ekleme
6	oradan	ormandan	Yanlış Okuma	12	dövünmen	dövünmene	Ekleme
Toplam Hata Sayısı:12							

Tablo 13 incelendiğinde öğrencinin 50 saatlik çalışma sonrasında metindeki 145 kelimenin 12 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

“Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmış, öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 48 olarak belirlenmiştir. Bulgular yanlış analiz envanteri doğrultusunda incelendiğinde öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmanın ön, ara ve son değerlendirme bulgularına baktığımızda öğrencinin okuma düzeyi ön değerlendirme %77; ara değerlendirme %84; son değerlendirmede %92'ye yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 18 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirmede 36, son değerlendirme sonucunda 48'e yükselmiştir. Bulgular doğrultusunda yapılan 50 saatlik uygulama sonrasında öğrencinin okuma düzeyinde önemli bir ölçüde gelişme olduğunu göstermektedir.

Öğrenci 2'nin uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 14. Uygulama Sonrasında Öğrenci 2'nin Yaptığı Okuma Hataları

Pinti			
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü
1	gelir	gelip	Yanlış Okuma
2	müddet	mütten	Yanlış Okuma
3	kazmış	kazıp	Yanlış Okuma
4	dövünmen	dövünmek	Yanlış Okuma
5	hayrını	harcını	Yanlış Okuma
6	kadar	kader	Yanlış Okuma
Toplam Hata Sayısı:6			

Tablo 14 incelendiğinde öğrencinin 50 saatlik çalışma sonrasında metindeki 145 kelimenin 6 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %96 olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 32 olarak belirlenmiştir.

Bulgular yanlış analiz envanteri doğrultusunda incelendiğinde öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmanın ön, ara ve son değerlendirme bulgularına baktığımızda öğrencinin okuma düzeyi ön değerlendirme %85; ara değerlendirme %90; son değerlendirmede %96'ya yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 16 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirmede 20, son değerlendirme sonucunda 32'ye yükselmiştir. Bulgular doğrultusunda yapılan 50 saatlik uygulama sonrasında öğrencinin okuma düzeyinde önemli bir ölçüde gelişme olduğunu göstermektedir.

Öğrenci 3'ün uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 15. Uygulama Sonrasında Öğrenci 3'ün Yaptığı Okuma Hataları

Pinti			
Hata Sayısı	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata Türü
1	değiştirmiş	değiştirirmiş	Ekleme
2	altının	altınların	Yanlış Okuma
3	gömmüş	gömermiş	Yanlış Okuma
Toplam Hata Sayısı:3			

Tablo 15 incelendiğinde öğrencinin 50 saatlik çalışma sonrasında metindeki 145 kelimenin 3 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %98 olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 58 olarak belirlenmiştir.

Bulgular yanlış analiz envanteri doğrultusunda incelendiğinde öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmanın ön, ara ve son değerlendirme bulgularına baktığımızda öğrencinin okuma düzeyi ön değerlendirme %89; ara değerlendirme %91; son değerlendirmede %98'e yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 36 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirmede 44, son değerlendirme sonucunda 58'e yükselmiştir. Bulgular doğrultusunda yapılan 50 saatlik uygulama sonrasında öğrencinin okuma düzeyinde önemli bir ölçüde gelişme olduğunu göstermektedir.

Öğrenci 4'ün uygulama sonrasında okuma düzeyine ilişkin bulgular.

Öğrenciye 145 kelimeden oluşan 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutturulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 16. Uygulama Sonrasında Öğrenci 4'ün Yaptığı Okuma Hataları

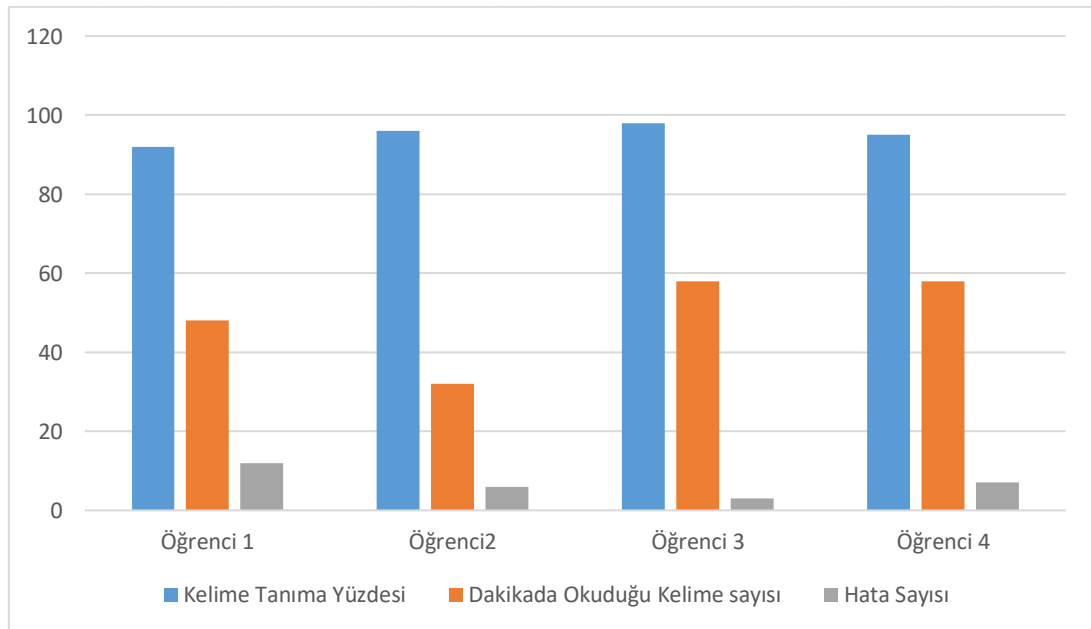
Hata Sayısı	Pinti		Hata Türü
	Metinde geçen Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	
1	altınla	altında	Yanlış Okuma
2	altınlarını	altınları	Atlayıp Geçme
3	gömermiş	görememiş	Yanlış Okuma
4	yaparmış	yapmış	Atlayıp Geçme
5	ne yaptığını	yaptığını	Atlayıp Geçme
6	varmış	var	Atlayıp Geçme
7	yokmuş	yok	Atlayıp Geçme
Toplam Hata Sayısı:7			

Tablo 16 incelendiğinde öğrencinin 50 saatlik çalışma sonrasında metindeki 145 kelimelerin 7 tanesinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencinin kelime tanıma düzeyi hesaplanmıştır.

Kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasında “Kelime tanıma yüzdesi = (Doğru okunan kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %95 olarak bulunmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 58 olarak belirlenmiştir. Bulgular yanlış analiz envanteri doğrultusunda incelendiğinde öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmanın ön, ara ve son değerlendirme bulgularına baktığımızda öğrencinin okuma düzeyi ön değerlendirme %88; ara değerlendirme %90; son değerlendirmede %95’e yükselmiştir. Öğrencinin ön değerlendirme sonrasında 45 olan dakikada okuduğu kelime sayısı ara değerlendirme sabit kalmış son değerlendirme sonucunda 58’e yükselmiştir. Bulgular doğrultusunda yapılan 50 saatlik uygulama sonrasında öğrencinin okuma düzeyinde önemli bir ölçüde gelişme olduğunu göstermektedir.

Şekil 5’te okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin 50 saat süren uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme sonucunda akıcı okuma düzeylerine ilişkin bulgular gösterilmiştir.



Şekil 5. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Uygulama sonrasında Akıcı Okuma Düzeyleri

Şekil 5 ‘te okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin 50 saat süren uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme sonucuna göre yaptıkları okuma hataları, kelime tanıma yüzdeleri ve dakikada okudukları kelime sayıları açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler Yanlış Analiz Envanteri kullanılarak değerlendirilmiştir. 50 saatlik uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinde önemli düzeyde artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma düzeyleri %91 ve üzeri olduğu için öğretim düzeyine ulaştıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular.

Öğrencilerin 50 saatlik uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için son değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrasında okuma düzeylerini belirlemek amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilere 3’ü basit anlamayı, 2’si derin anlamayı ölçecek şekilde 5 soru sorulmuştur. Basit anlamayı ölçecek soruların doğru cevabı 2 puan, yarı doğru cevabı 1, yanlış cevabı 0 olacak şekilde puanlanmıştır. Derin anlamayı ölçecek soruların cevapları, cevap durumuna göre 3,2,1,0 diye puanlanmıştır. Okuduğunu anlama soruların hepsine doğru cevap veren bir öğrenci toplamda 12 puan almaktadır. Okuduğunu anlama envanteri doğrultusunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin uygulama öncesi mevcut okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrenci 1’in uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Talim ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik ‘Pinti’ adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorunun tamamına doğru cevap vermiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren sorulara verdiği cevaplar sonucunda toplam 3 puan almıştır. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 9 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %75 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 50

saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi ön değerlendirme %25'; ara değerlendirme %41; son değerlendirme de %75'e yükselmiştir. Bulgular 50 saatlik uygulamanın öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin öğretim düzeyine ulaştığını göstermektedir.

Öğrenci 2'nin uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkökul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorunun 2'sine doğru cevap 1'isine yarı doğru cevap vermiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren sorulara verdiği cevaplar sonucunda toplam 2 puan almıştır. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 7 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %58 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 50 saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi ön değerlendirme %16'; ara değerlendirme %25; son değerlendirme de %58'e yükselmiştir. Bulgular 50 saatlik uygulamanın öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin öğretim düzeyine ulaştığını göstermektedir.

Öğrenci 3'ün uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

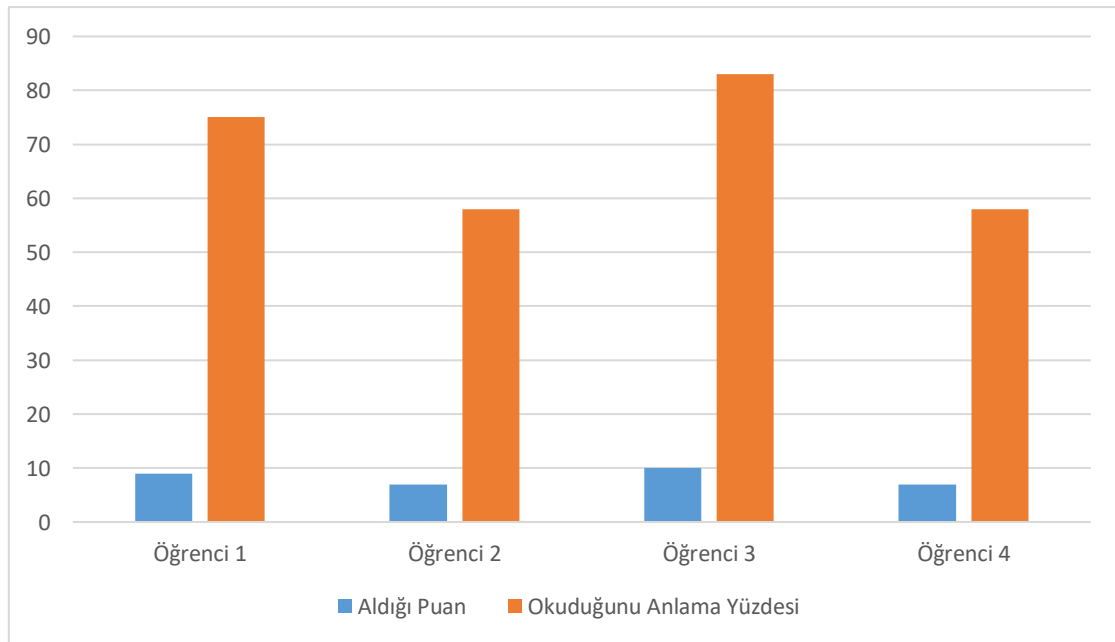
Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkökul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorunun 2'sine doğru cevap 1'isine yarı doğru cevap vermiştir. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren sorulara verdiği cevaplar sonucunda toplam 4 puan almıştır. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 10 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %83 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 50 saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi ön değerlendirme %33'; ara değerlendirme %41; son

değerlendirme de %83'e yükselmiştir. Bulgular 50 saatlik uygulamanın öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin öğretim düzeyine ulaştığını göstermektedir.

Öğrenci 4'ün uygulama sonrasında okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulguları.

Uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilkökul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 145 kelimelik 'Pinti' adlı hikâye edici metin okutulmuş ve metinle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci metinle ilgili basit anlamayı içeren 3 sorunun tamamına doğru cevap vermişti. Öğrenci metinle ilgili derin anlamayı içeren 2 sorudan 1'ine yarı doğru cevap vermiştir. Öğrenci 12 puan üzerinden toplam 7 puan almıştır. Öğrencinin bu veriler doğrultusunda okuduğunu anlama yüzdesi %58 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 50 saatlik uygulama sonrasında yapılan çalışma sonucunda okuduğunu anlama yüzdesi ön değerlendirme %16'; ara değerlendirme %30; son değerlendirme de %58'e yükselmiştir. Bulgular 50 saatlik uygulamanın öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin öğretim düzeyine ulaştığını göstermektedir.

Şekil 6. Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Anlama Düzeyleri



Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinde okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. 50 saat süren uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu görülmektedir.

Tablo 17.Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuma Ve Anlama Düzeyleri

Öğrenci	Metin Türü	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama Düzeyi			
		Metindeki Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Hikaye Edici	145	12	%92	48	Endişe Düzeyi	9	%75	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 2	Hikaye Edici	145	6	%96	32	Endişe Düzeyi	7	%58	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 3	Hikaye Edici	145	3	%98	58	Öğretim Düzeyi	10	%83	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 4	Hikaye Edici	145	7	%95	58	Öğretim Düzeyi	7	%58	Öğretim Düzeyi

Tablo 17 incelendiğinde 50 saat süren uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme bulguları sonucunda öğrencilerin gelişim durumları görülmektedir. Yapılan uygulama sonrasında uygulamaya katılan dört öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeyleri öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama düzeylerine dair uygulama öncesinde yapılan ön değerlendirme, uygulama esnasında yapılan ara değerlendirme, uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme bulguları aşağıda Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 18. Uygulama Öncesi, Uygulama Sırsı ve Uygulama Sonrasında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuma Ve Anlama Düzeyleri

Öğrenci	Değerlendirme Sonuçları	Akıcı Okuma Düzeyi				Anlama Düzeyi			
		Metindeki Kelime Sayısı	Hatalı Okunan Kelime Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Okuma Düzeyi	Aldığı Puan	Anlama Yüzdesi	Anlama Düzeyi
Öğrenci 1	Ön Değerlendirme	145	32	%77	18	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	22	%84	36	Endişe Düzeyi	5	%41	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	145	12	%92	48	Öğretim Düzeyi	9	%75	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 2	Ön Değerlendirme	145	21	%85	16	Endişe Düzeyi	2	%16,6	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	14	%90	20	Endişe Düzeyi	3	%25	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	145	6	%96	32	Öğretim Düzeyi	7	%58	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 3	Ön Değerlendirme	145	16	%89	36	Endişe Düzeyi	4	%33,3	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	13	%91	44	Öğretim Düzeyi	5	%41	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	145	3	%98	58	Öğretim Düzeyi	10	%83	Öğretim Düzeyi
Öğrenci 4	Ön Değerlendirme	145	17	%88	45	Endişe Düzeyi	2	%16,6	Endişe Düzeyi
	Ara Değerlendirme	145	14	%90	45	Endişe Düzeyi	4	%30	Endişe Düzeyi
	Son Değerlendirme	145	7	%95	58	Öğretim Düzeyi	7	%58	Öğretim Düzeyi

Tablo 18 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi ön değerlendirme, uygulama sırasında yapılan ara değerlendirme ve uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme bulguları görülmektedir. Uygulama öncesinde yapılan ön değerlendirme sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. 25 saatlik bir uygulama sonrasında yapılan ara değerlendirme bulgularında öğrenci 3'ün okuma düzeyinin **endişe düzeyinden öğretim düzeyine** çıktığı görülmüştür. Yapılan 50 saatlik uygulama sonunda uygulamaya katılan tüm öğrencilerin okuma düzeylerinin **endişe düzeyinden öğretim düzeyine** yükseldiği görülmüştür. Uygulama öncesinde yapılan ön değerlendirme bulgularında **endişe düzeyinde** olan anlama düzeyleri, uygulamaya katılan bütün öğrencilerde **öğretim düzeyine** yükseldiği görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisinin birlikte uygulanmasının etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alt problemler şeklinde incelenerek belirtilmiştir.

5.1.1. 1.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygulama öncesinde ki okuma ve anlama düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin sonuçlara bu başlıkta yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde kelime tanıma yüzdeleri, yaptıkları okuma hataları ve dakikada okudukları kelime sayıları yapılan ön değerlendirme sonucunda incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan ön değerlendirme sonucunda kelime tanıma yüzdeleri, (Öğrenci 1) %77, (Öğrenci 2) %85, (Öğrenci 3) %89,(Öğrenci 4) %88 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ise sırasıyla (Öğrenci 1) 32, (Öğrenci 2) 21, (Öğrenci 3) 16, (Öğrenci 4)17 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları sırasıyla (Öğrenci 1) 18, (Öğrenci 2) 16, (Öğrenci 3) 36, (Öğrenci 4) 45 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular Yanlış Analiz Envanteri doğrultusunda değerlendirilmiş, Öğrencilerin araştırma öncesinde okuma düzeylerinin **Endişe düzeyinde** olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için 3’ü basit anlamayı 2’si derin anlamayı içeren 5 soru sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda gerekli puanlamalar yapılmış ve öğrencilerin mevcut anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin anlama düzeyleri sırasıyla,

(Öğrenci 1)%25, (Öğrenci 2)%16,6, (Öğrenci 3) %33,3, (Öğrenci 4) %16,6 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar dahilinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlarda yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve yazılarına özen göstermedikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hikâye edici metni okurken birçok okuma hatası yaptığı, okumaya karşı isteksiz oldukları, yanlış okuma ve yavaş okuma kaygıları yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin okuma sırasında kelime tanımada zorluk yaşadıkları, kelimeleri yanlış okudukları, eklemeler yaptıkları ve kelimelerde harf veya hece atladıkları, vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okudukları görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar yapılan bazı araştırmalar ile desteklemektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelimeleri okurken yanlışlar yaptığını veya kelimelerin telaffuzlarında hatalar yaptıkları (Dündar ve Akyol, 2014),okumaya karşı isteksiz oldukları, okurken harf hece ve kelime atladıkları(Dağ,2010) , noktalama işaretlerine dikkat etmeden okudukları (Aktepe ve Akyol, 2015) okuma sırasında yavaş ve eksik okudukları, çokça heceleme yaptıklarını (Akyol, 2005) belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulama öncesinde yapılan ön değerlendirme sonucunda birçok okuma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Bu okuma hataları birçok araştırmacı tarafından da tespit edilmiştir Dağ (2010); Yüksel (2010); Erdoğan ve Uzuner (2012); Yılmaz(2008); Sezin ve Akyol(2015); Çayır ve Balcı(2017); Güneş(1997); Yamaç(2014); Dinç(2017); Kaman ve Şahin (2013).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesli okuma sırasında çeşitli okuma hataları yapmaları kelime tanıma yüzdeleri, dakikada okudukları kelime sayılarını, okuma hızlarını ve bir bütün olarak akıcı okuma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Güneş(2007) tarafından öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dakikada okumaları gereken kelime sayıları için hazırlanan değerler incelendiğinde uygulamaya katılan okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının kendi sınıf düzeylerinin altında olduğu görülmektedir.

Kodan (2015); Baştuğ ve Keskin (2012); Temur ve Akyol (2006); araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeylerine göre düşük olduğundan bahsetmektedir. Araştırmamızda öncelik olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hatalarını en aza indirmek veya hataları gidermek, öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirmesini sağlamak bu sayede öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerini ve okuma hızlarını arttırmaktır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma düzeylerine paralel olarak okuduğunu anlama düzeylerinde düşük olduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan, kelime tanıma ve okuma düzeyi düşük öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de düşük olduğu Çaycı ve Demir (2006); Duran ve Sezgin (2012); Sidekli (2010); Çakır (2014); Uzunkol (2013); Baydık (2011); Baştuğ ve Akyol (2012); Baştuğ ve Akyol (2015); Başaran (2013) araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Sonuç olarak ilgili literatür incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin benzer hatalar yaptıkları, bu çalışma grubunun da aynı hataları yaptıkları görülmüştür.

5.1.2. 2.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisi uygulaması sırasında okuma ve anlama düzeyleri nedir?” alt problemi ile ilgili sonuçlara bu başlıkta yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere 25 saat süren bir uygulama sonrasında ara değerlendirme yapılmış, öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri, okuma hatası sayıları, dakikada okudukları kelime sayıları ve okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. Yapılan ara değerlendirme sonucunda öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri (Öğrenci 1) %84, (Öğrenci 2) %90, (Öğrenci 3) %91, (Öğrenci 4) %90 olarak belirlenmiştir. 25 saatlik bir uygulama sonrasında öğrencilerin okuma yüzdelerinde artış olmuş fakat Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 4’ün kelime tanıma yüzdelerinde artış olmuş ise de okuma düzeyleri endişe düzeyinde kalmıştır. Öğrenci 3’ün kelime tanıma yüzdesinde artış olmuş okuma düzeyi *endişe düzeyinden öğretim düzeyine* çıkmıştır.

25 saatlik uygulama sonrasında yapılan ara değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin yaptıkları okuma hataları, (Öğrenci 1) 22, (Öğrenci 2) 14, (Öğrenci 3), 13, (Öğrenci 4) 14 olarak belirlenmiş, ön değerlendirme verilerine göre yapılan okuma hatalarında azalma görülmüştür.

Ara değerlendirme sonucunda öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları (Öğrenci 1) 36, (Öğrenci 2) 20, (Öğrenci 3) 44, (Öğrenci 4) 45 olarak belirlenmiş, ön değerlendirme verilerine göre dakikada okudukları kelime sayılarında artış görülmüştür. Ön değerlendirmeye verileri ile karşılaştırıldığında Öğrenci 1'in 18, Öğrenci 2'nin 4, Öğrenci 3'ün 8 kelime artmıştır. Fakat Öğrenci 4'ün dakikada okuduğu kelime sayısında bir artış olmamış, dakikada okuduğu kelime sayısı sabit kalmıştır. 25 saatlik uygulama sonrasında öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri, dakikada okudukları kelime sayıları artmış, yaptıkları okuma hatalarında azalma görülmüştür.

Öğrencilerin okuma düzeyleri, dakikada okudukları kelime sayıları ve yaptıkları okuma hatalarını belirledikten sonra okuduklarını anlama düzeyleri belirlenmiştir. 25 saatlik uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerini belirlemek için öğrencilere 3'ü basit anlamayı gerektiren 2'si derin anlamayı gerektiren 5 soru sorulmuş gerekli puanlamalar yapılarak okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. Bu bağlamda ara değerlendirme sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri (Öğrenci 1) %41, (Öğrenci 2) %25, (Öğrenci 3) %41, (Öğrenci 4) %30 olarak tespit edilmiştir. Ön değerlendirme verileri ve ara değerlendirme verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama yüzdelerinde artış ve gelişme olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde okuduğunu anlama yüzdesini %25'ten %41'e yükselterek en çok gelişme gösteren Öğrenci 4 olmuştur.

25 saatlik çalışma sonrasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin gelişimi Başaran(2013);Keskin(2012);Yılmaz(2008);Temur ve Akyol(2006) araştırmacıları tarafından yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Dolayısıyla okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

5.1.3. 3.Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisi uygulaması sonrasında okuma ve anlama düzeyleri nedir?” alt problemi ile ilgili sonuçlara bu başlıkta yer verilmiştir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere 50 saat bir uygulama sonrasında son değerlendirme yapılmış, öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri, okuma hataları, dakikada okudukları kelime sayıları ve okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. Yapılan son değerlendirme sonucunda öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri (Öğrenci 1) %92, (Öğrenci 2) %96, (Öğrenci 3) %98, (Öğrenci 4) %95 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ön değerlendirme bulguları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde artış olduğu, öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Kelime tanıma yüzdesi %15 ile en çok artan Öğrenci 1, %7 ile en az artan Öğrenci 4 olmuştur. Diğer öğrencilerin ise %11 Öğrenci 2, %10 artış da Öğrenci 3’ de olmuştur.

Uygulama sonrasında yapılan son değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin yaptıkları okuma hataları, (Öğrenci 1) 12, (Öğrenci 2) 6, (Öğrenci 3), 3, (Öğrenci 4) 7 olarak belirlenmiş, ön değerlendirme verilerine göre yapılan okuma hatalarında azalma görülmüştür. Ön değerlendirme verileri ile son değerlendirme verilerini karşılaştırdığımızda okuma hatalarında 20 azalma ile Öğrenci 1 olmuştur. Hata sayısı en az azalan ise 10 hata ile Öğrenci 4 olmuştur.

Son değerlendirme sonucunda öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları (Öğrenci 1) 48, (Öğrenci 2) 32, (Öğrenci 3),58 (Öğrenci 4) 58 olarak belirlenmiş, ön değerlendirme verilerine göre dakikada okudukları kelime sayılarında artış görülmüştür. Ön değerlendirmeye verileri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları Öğrenci 1’in 30, Öğrenci 2’nin 16, Öğrenci 3’ün 22, Öğrenci 4’ün 13 kelime artmıştır. Son değerlendirme verileri doğrultusunda dakikada en çok kelime okuyan Öğrenci 3 ve Öğrenci 4, en az kelime okuyan Öğrenci 2 olmuştur. Ön değerlendirme verileriyle karşılaştırma yapıldığında dakikada okunan kelime sayısını en çok artıran Öğrenci 1, en az artıran Öğrenci 4 olmuştur. Yapılan

uygulama sonrasında öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında ve okuma hızlarında artış olmuş fakat Akyol vd. (2014) araştırmacıları tarafından hazırlanan sınıf bazında hedeflenen dakikada okunan kelime sayılarına ulaşamamıştır.

Ön değerlendirme ve son değerlendirme verilerine bakıldığında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisinin birlikte uygulanmasının öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini araştırdığımız çalışmada yapılan 50 saatlik uygulama sonucunda öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde, dakikada okudukları kelime sayılarında artış ve gelişme, okuma hatalarında ise azalma görülmüştür. Araştırma kapsamında yapılan uygulama sonucunda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma düzeylerinin *endişe düzeyinden öğretim düzeyine* yükseldiği görülmüştür. Okuma güçlüğü'nün giderilmesi ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde alan yazında belirtilen akıcı okuma stratejilerinin olumlu etkisinin olduğu, Duran ve Sezgin (2012); Yılmaz (2008); Kodan (2015); Akyol ve Sever (2017); Kaman (2012) birçok çalışma ile de ortaya konmuştur. Yapılan çalışmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde gelişme olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi noktasında paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejilerinin eksinin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma düzeyleri, dakikada okudukları kelime sayıları ve yaptıkları okuma hataları belirlendikten sonra okuduklarını anlama düzeyleri belirlenmiştir. 50 saatlik uygulama sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelerini belirlemek için öğrencilere 3'ü basit anlamayı gerektiren 2'si derin anlamayı gerektiren 5 soru sorulmuş gerekli puanlamalar yapılarak okuduğunu anlama yüzdeleri belirlenmiştir. Bu bağlamda son değerlendirme sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdeleri (Öğrenci 1) %75, (Öğrenci 2) %58, (Öğrenci 3) %83, (Öğrenci 4) %58 olarak tespit edilmiştir. Ön değerlendirme verileri ve son değerlendirme verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama yüzdelerinde artış ve gelişme olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğin okuduğunu anlama yüzdesini en çok geliştiren %25'ten %75'e, yükselterek Öğrenci 1 ve %33'ten

%83'e yükselterek Öğrenci 3 olmuştur. Okuduğunu anlama yüzdesine en az artıran ise Öğrenci 2 ve Öğrenci 4 olmuştur. 50 saatlik çalışma sonrasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi gelişme göstermiş ve anlama düzeyleri *endişe düzeyinden öğretim düzeyine* yükseldiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini geliştirme noktasında farklılıklar olmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin ortak özelliği okuma güçlüğü yaşıyor olmalarıdır. Fakat bu ortak özellik, öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu ve okuma eylemine karşı duyuşsal giriş özelliklerinin farklı olduğu gerçeğini değiştirmez. Dolayısıyla araştırma sonucunda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin gelişimi noktasında farklılıklar olması bu sebeplere bağlıdır.

5.2.Öneriler

5.2.1. Öğretmenlere Öneriler

1.Okuma güçlüğü'nün giderilmesi, akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi noktasında, akıcı okuma becerilerini geliştirme strateji ve tekniklerinden paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisi kullanılmış ve başarı sağlanmıştır. Uygulama sonucu doğrultusunda öğretmenler paragrafın önceden dinlenilmesi, tekrarlı okuma stratejisi ve kelime tekrar tekniğini okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede kullanabilirler.

2. Akıcı okuma becerisinin en önemli ön şartlarından biri olan doğru okuma, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri ve kelime hazneleri ile doğru orantılıdır. Bu sebeple araştırma da kullanılan paragrafın önceden dinlenilmesi, tekrarlı okuma stratejisi ve kelime tekrar tekniği ile öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ve kelime haznelerine dorudan katkı yapacağı düşünüldüğünden bu teknik hakkında öğretmenlere bilgiler verilebilir.

3. Çalışmanın başında Öğrenci 1'in okumaya karşı isteksiz olduğu ve okurken yanlış yapma korkusun yaşadığı görülmüş, öğrenci ile yapılan görüşmeler neticesinde bu endişeleri giderilmiştir. Dolayısıyla okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma becerisine karşı cesaretsiz ve isteksiz hareketler sergileyebilirler. Bu noktada öğrencileri motive edici, cesaretlendirici ve okuma becerisini sevdirci davranışlar sergilenmesi öğrencilerin okuma güçlüğü'nün giderilmesi noktasında etkili olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Çalışmanın ara değerlendirme sonuçlarında öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde gelişme olduğu fakat sadece bir öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüş bunun sebebi olarak çalışma saatinin az olması düşünülmüştür. Nitekim çalışmanın son değerlendirmesinde uygulama saatinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde beklenen düzeyde gelişme görülmüştür. Dolayısıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi, akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi noktasında, akıcı okuma

becerilerini geliştirme strateji ve tekniklerinden paragrafın önceden dinlenilmesi stratejisi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma stratejisi kullanılan bu uygulama araştırmacılar tarafından uygulama saati arttırılarak yapılabilir.



KAYNAKÇA

- AKTEPE, V., & AKYOL, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: tek örneklemli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 111-126.
- AKYOL, H , BAŞTUĞ, M . (2015). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi . *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 17 (1) , 125-141 .
- AKYOL, H , KODAN, H . (2016). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı . *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 35 (2) , 7-21
- AKYOL, H. (2003). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2008). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem A.
- AKYOL, H. (2012). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A.
- AKYOL, H., & KODAN, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- AKYOL, H., & SEVER, E. (2017). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf Örneği. *Haccettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, e-issn: 2536-4758.
- AKYOL, H., & TEMUR, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 29 (25), 9-274

- AKYOL, H., YILDIRIM, K., ATEŞŞ, S., ÇETİNKAYA, Ç., & RASİNKİ, T. V., (2014). Okumayı değerlendirmede öğretmenler için pratik yol. Ankara: PegemA.
- AMERİKAN PSİKİYATRİ BİRLİĞİ. (1994) Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel Elkitabı. Dördüncü Baskı (DSM-IV), Amerikan Psikiyatri Birliği Washington DC, 1994'ten çev.(Ertuğrul Köroğlu), Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- AVCIOĞLU, H., BATU, S., CAVKAYTAR, A., DİKEN, İ. H., GÜRSEL, O., KARGIN, T., MAVİŞ, İ., ÖZEN, A., ÖZDEMİR, S., ÖZMEN R. G., SAK, U., SARI, H., TEKİNARSLAN, İ. Ç., UYSAL, H., Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- AYTAŞ, G. (2005). Okuma Eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 461-470.
- BALCI, E . (2017). DİSLEKSİ HAKKINDA GERÇEKLER: DİSLEKSİ NEDİR VE NE DEĞİLDİR? . Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 19 (1) , 1-17
- BASS, B. D. (2012). The effect of repeated reading in the fluency and comprehension of sixth grade students. Doctorial thesis. Trevecca Nazarene University.
- BAŞARAN, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. Kuram ve Eğitim Bilimleri, 13, 2277- 2290. (DOI:10-12738/estp.2013.4-1922).
- BAŞTUĞ, M. & AKYOL, H. (2012), The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(4), 394-441). ((online): <http://www.keg.aku.edu.tr>. adresinden edinilmiştir.)
- BAYDIK, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 36(162), 301-319.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- CALP, M. (2005). Özel Öğretim Alanı olarak Türkçe Öğretimi (2. Baskı). Konya.: Eğitim Kitapevi

- ÇAKIR, A. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Ankara
- ÇANKAL, A.O. (2018). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Rize.
- ÇAYCI, B., & DEMİR, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunları olan öğrenciler üzerine karşılaştırılmalı bir çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 437-456.
- ÇAYIR, A , BALCI, E . (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilköğretim öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi Ss, 455-470 . Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi , 6 (1) , 455-470 .
- DAĞ, N. (2010). Okuma güçlüğü giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1), 63-74.
- DEMİREL, Ö. (2000). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Öğretimi (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREL, Ö. (2004). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A.
- DİNÇ, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. AKU Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 10(2), 320-334.
- DOSTON SHUPE, E.C.(2017). The impact of repeated reading on the comprehension level of eighth grade students at the middle school level. Doctoral dissertation. South Carolina University.

- DURAN, E., & SEZGİN, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 145-164
- DÜNDAR, H., & AKYOL, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(171), 361-375.
- EGE, B. (2019). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi. Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bayburt.
- EGMON, B. (2008). The effect fluency on reading comprehension. Doctoral dissertation. Florida Houston University
- EKİZ, D., ERDOĞAN, T., & UZUNER, F. G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 111-131
- ELLIS, W.A. (2009). The impact of c-pep (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development. Doctoral dissertation. The University of Memphis.
- ERDEM, İ. 5-7 Yaş Arası Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeylerinin Dikkat Eksikliği Ve Özel Öğrenme Güçlüğü Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, 2017.
- FAULHABE, J.(2016). Effects of repeated readings on fluency and comprehension for middle school students with disabilities. Master's thesis, The Ohio State University.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- GÜNEŞ, F. (1997). Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- HARRIS, J. ALBERT & R. SIPAY EDWARD(1990); How to Increase Reading Ability, Ninth Edition, New York: Longman.
- KAMAN, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi, Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kırşehir.
- KAMAN, Ş., & ŞAHİN, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. (DOI:10.14520/adyusbd.423).
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., & SEVER, S. (1997). Türkçe Öğretimi. Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Engin Yayınevi
- KAYIRAN, B. K., & İFLAZOĞLU, A. (2007). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutuma ve Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (29).
- KESKİN, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KIRCAALİ İFTAR, G., & TEKİN İFTAR, E. (2018). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Akademik.
- KODAN, H. (2015). Koro, tekrarlı okuma ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara
- KORKMAZLAR, Ü. Öğrenme Bozukluğu/güçlüğü ve Özel Eğitim. II. Eğitim Psikolojisi Sempozyum Bildirileri Kitabı. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları, 2009.
- KORKMAZLAR, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul

- KURUOĞLU, G., & ŞEN, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101- 110
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).
Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2020). İlkokul Türkçe ders kitabı 2. Ankara: Koza Yayınlar
- MEB. (2018). İlkokul Türkçe ders kitabı 3. Ankara: SDR İpekyolu Yayınlar
- MEB. (2020). İlkokul Türkçe ders kitabı 4. Ankara: Koza Yayınlar
- ÖZDEMİR, E. (1993). Okuma sanatı. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- ÖZSOY, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 17-20.
- RAZON, N. (1982). “Okuma Güçlükleri”. *Eğitim ve Bilim*
- SEZGİN, Z.Ç. & AKYOL, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4, 2, 4-16.
- SİDEKLİ, S. (2010a). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: eylem araştırması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara
- SMITH, D. M. (2011). Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation and attitudes toward reading among second-grade students. Doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg.
- SÖZEN, N. (2017). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yönteminin etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Doktora tezi, Ankara

- TEMİZKAN, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin Okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora tezi, Ankara.
- UYAR, Y. (2015). Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi. Doktora tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UYSAL, P. K. (2018). Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UZUNKOL, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1), 70-83.
- ÜN, D. (2009). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Bilişsel Müdahale Programı. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YAMAÇ, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 631-644.
- YANGIN, S , SİDEKLİ, S . (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama . Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ,
- YEŞİLYAPRAK, B., ve UÇAR, E. (2009). "Öğrenmeden Öğretime". B. Yeşilyaprak içinde, Eğitimi Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (s. 309-354). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- YILMAZ, M. (2006). İlköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- YILMAZ, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- YILMAZ, M., ve KÖKSAL, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*(179), 51-65.
- YURDAKUL, İ.Halil.(2014). “İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.”,Yayımlanmış yüksek lisans tezi.,Pamukkale üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- YÜKSEL, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

EKLER

Ek-1 İzin Formu



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

22/06/2021

Sayı : E-59090411-20-26834428
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Abdurrahim SATILMIŞ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinin 14.06.2021 tarihli ve 84002 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.06.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Kelime Tekrar Tekniği, Paragrafın Önceden Dinlenilmesi ve Tekrarlı Okuma Stratejilerinin Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılınması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/06/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmrân Oktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : strategielistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3201-fa8d-3a0e-920f-05e6 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR
22.06.2021

Sayı : E-59090411-44-26850577
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Abdurrahim
SATILMIŞ)

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 22.06.2021 tarihli ve 26834428 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

İrfan BALLI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres	: Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama	: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Telefon	: 0212 384 36 30	Bilgi İçin	: Aykut ÇELİK
E-posta	: stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı	: Büro Hizmetleri
Kep Adresi	: meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi	: http://istanbul.meb.gov.tr/

Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden bbb4-4d04-38ff-9127-a743 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Etik Kurul Kararı



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/05/2021
Protokol No	06/01
Araştırma Başlığı	Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Kelime Tekrar Tekniği, Paragrafın Önceden Dinlenilmesi ve Tekrarlı Okuma Stratejilerinin Etkisi
Araştırma Türü	Nicel Araştırma
Araştırmacılar	Abdurrahim SATILMIŞ (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Necdet TOZLU (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Not: Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-85748827-050.06.04-81646
Konu : Etik Kurulu Kararı 2021/06-01
(Abdurrahim SATILMIŞ)

03.06.2021

Sayın Abdurrahim SATILMIŞ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığının 31/05/2021 tarih ve 06 sayılı oturumunda alınan 06-01 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek:KARAR-01 (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU304BY6Z

Belge Takip Adresi :
https://ebys.ebyu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSU304BY6Z&eS=81646

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yalnızbağ yerleşkesi Erzincan Sivas
karayolu 12. km 24002 Erzincan
Telefon:444 8 024 – (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektorluk@erzincan.edu.tr Web:https://ebyu.edu.tr/
Kep Adresi:erzincanuniv@hs02.kep.tr

Bilgi için: Muhammet İsmail TURAK
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0446 226 66 66 - 10041





T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci İşleri

Sayı : E-63579008-399-82362
Konu : Etik Kurul Kararı (Abdurrahim
SATILMIŞ)

07.06.2021

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız öğretim üyelerinden Doç. Dr. Necdet TOZLU' in danışmanlığını yürüttüğü, **180701102** numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Abdurrahim SATILMIŞ ile ilgili Üniversitemiz Etik Kurul Başkanlığının 31/05/2021 tarih ve 06 sayılı oturumunda alınan 06-01 sayılı kararı ekte gönderilmiş olup öğrencinin ve danışmanın bilgilendirilmesi hususunda; Gereğini rica ederim.

Doç.Dr. Necdet TOZLU
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ek:Etik Kurulu Kararı 2021/06-01 (Abdurrahim SATILMIŞ) (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSR308KNKZ

Belge Takip Adresi :
https://ebys.ebyu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSR308KNKZ&eS=82362

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Yalınzbağ Yerleşkesi A4 Blok / Kat 2 Sivas Erzincan
Yolu 24100 Merkez/Erzincan Türkiye
Telefon:(0446) 224 29 00 Faks:-
e-Posta:sosbe_yazi@erzincan.edu.tr Web:https://ebyu.edu.tr/tr/
Kep Adresi:erzincanunv@hs02.kep.tr

Bilgi için: Ugur BEKTAŞ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Ek-3: Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli;

Bu araştırma Erzinan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Tezli Yüksek Lisans programı tez çalışması olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede paragrafın önceden dinlenilmesi, kelime tekrar tekniği ve tekrarlı okuma yönteminin etkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Çocuğunuzun öğretmeninden aldığım bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın çocuğunuzun okuma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağına inanıyorum.

Bu çalışmada çocuğunuzun yer alıp almaması sizin onayınıza bağlı olarak gerçekleştirilecektir. Araştırma süresince çocuğunuzun derslerini aksatmayacak şekilde ve pandemi koşulları göz önünde alınarak gerekli tedbirler doğrultusunda eğitim-öğretim dönemi boyunca belirli aralıklarla okuma ve anlama çalışmaları yaptırılacaktır. Çalışmalar kapsamında çocuğunuzun gelişim durumu ile ilgili sizlere de bilgilendirmeler yapılacaktır.

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

Bu araştırmaya çocuğumun katılmasına izin veriyorum. Çalışmada elde edilen verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Adı Soyadı

İmza

.....

Ek-4: Okuduğunu Anlama Soruları

PİNTİ

- 1) Pinti adam elindeki her şeyi neyle değiştirmiş?
- 2) Pinti adam her gün ne yaparmış?
- 3) Pinti adam toprağı kazdığında altınların yerine ne görmüş?
- 4) ‘Senin için altınla taşın bir farkı var mı?’ diyen adam sizce ne demek istemiştir?
- 5) Metinde ‘anlaşılıyor ki sen altının varken de onun bir hayrını görmüyormuşsun’ diyen adam sizce ne demek istemiştir?

Ek-5: Hikâye Edici Metin

PİNTİ

Pintinin biri, elinde ne var ne yoksa hepsini altınla değiştirmiş, onu da götürüp gizlice bir yere gömmüş.

Her gün gelir toprağı kazar ve altınlarını bir müddet seyrettikten sonra tekrar gömermiş. Akli altınlarından bir an olsun gitmezmiş. Bir gün böyle, beş gün böyle, hep aynı şeyi yaparmış. Sonunda adamın biri onu uzaktan görmüş ve ne yaptığını merak etmiş. Pinti gittikten sonra toprağı kazarak altınları alıp yerine taş parçaları koymuş.

Ertesi gün pinti gelip toprağı tekrar kazmış. Bir de bakmış ki altınlar yok. Dövünüp ağlamaya, saçını başını yolmaya başlamış.

Tesadüfen oradan biri geçiyormuş. Pintinin dövünüp ağladığını görünce merak edip yanına yaklaşmış.

- Ne ağlıyorsun, diye sormuş. Pinti, olanları anlatınca adam ona şöyle demiş:

- Bu kadar ağlayıp dövünmen boşuna. Senin altının ha varmış ha yokmuş. Toprağın altındaki altınlardan sana ne fayda? Senin için altınla taşın bir fark mı var? Anlaşıyor ki sen altının varken de onun bir hayrını görmüyormuşsun.

Ezop Masalları
haz. Hasan Avni Yüksel

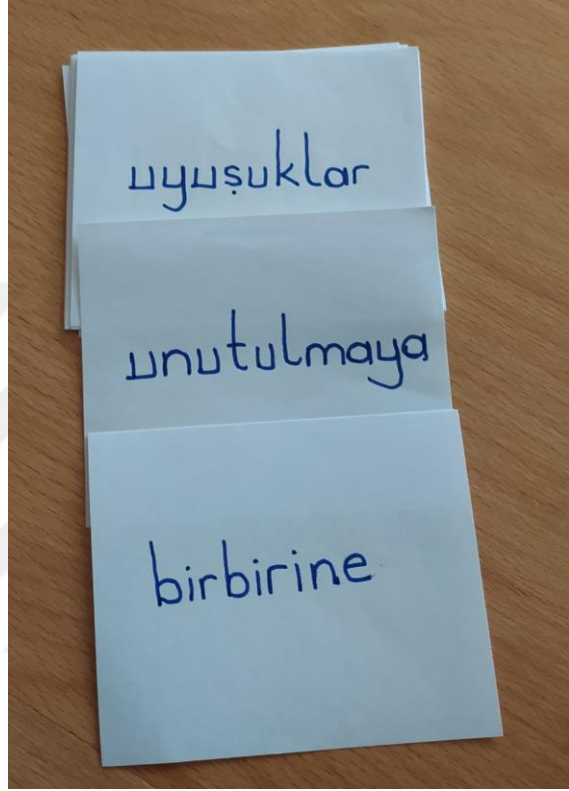
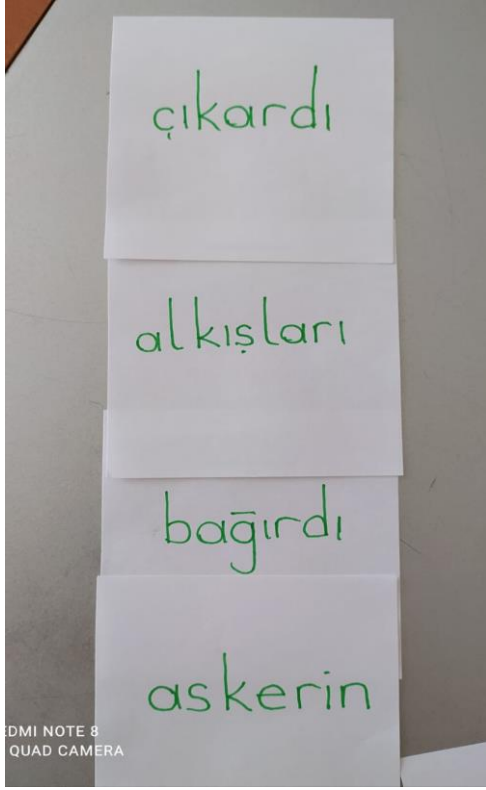


Ek-6: Kelime Tekrar Tekniği Etkinliği





Kelime Tekrar Tekniği Kelime Kartları



Ek-7: Uygulama Planı

UYGULAMA PLANI

Ders Saati	Tarih	Süre	Okuma Strateji/Teknik	Okuma Metni
Ön Değerlendirme				
1. Ders	28.06.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Arkadaşım Papi
2. Ders	28.06.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Arkadaşım Papi
3. Ders	28.06.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Arkadaşım Papi
4. Ders	29.06.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Şehit Mehmet Kamil
5. Ders	29.06.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Şehit Mehmet Kamil
6. Ders	29.06.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Şehit Mehmet Kamil
7. Ders	30.06.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Sarman Kedinin Yavruları
8. Ders	30.06.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Sarman Kedinin Yavruları
9. Ders	30.06.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Sarman Kedinin Yavruları
10.Ders	1.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Küçük Penguen
11.Ders	1.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Küçük Penguen
12.Ders	1.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Küçük Penguen
13.Ders	2.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Çiftçiyle Oğulları
14.Ders	2.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Çiftçiyle Oğulları
15.Ders	2.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Çiftçiyle Oğulları

16.Ders	5.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Dağınık Karga
17.Ders	5.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Dağınık Karga
18.Ders	5.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Dağınık Karga
19.Ders	6.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Ben Kendimi İfade Edebilirim
20.Ders	6.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Ben Kendimi İfade Edebilirim
21.Ders	6.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Ben Kendimi İfade Edebilirim
22.Ders	7.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Anadolu Üstüne
23.Ders	7.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Anadolu Üstüne
24.Ders	7.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Anadolu Üstüne
Ara Değerlendirme				
25.Ders	8.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Uzaylı Rola Türkiye'yi Geziyor
26.Ders	8.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Uzaylı Rola Türkiye'yi Geziyor
27.Ders	8.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Uzaylı Rola Türkiye'yi Geziyor
28.Ders	9.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	İskarpın Amca
29.Ders	9.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	İskarpın Amca
30.Ders	9.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	İskarpın Amca
31.Ders	7.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Çalışkan Gün Işıkları
32.Ders	7.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Çalışkan Gün Işıkları
33.Ders	7.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Çalışkan Gün Işıkları
34.Ders	8.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Leylek İle Tilki

35.Ders	8.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Leylek İle Tilki
36.Ders	8.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Leylek İle Tilki
37.Ders	9.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Küçük Fare İle Aslan
38.Ders	9.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Küçük Fare İle Aslan
39.Ders	9.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Küçük Fare İle Aslan
40.Ders	12.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Çılgın Böcekler Korosu
41.Ders	12.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Çılgın Böcekler Korosu
42.Ders	12.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Çılgın Böcekler Korosu
43.Ders	13.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Eskiciyle Para Babası
44.Ders	13.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Eskiciyle Para Babası
45.Ders	13.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Eskiciyle Para Babası
46.Ders	14.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Yeşilyurt
47.Ders	14.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Yeşilyurt
48.Ders	14.07.2021	30 dakika	Tekrarlı Okuma	Yeşilyurt
49.Ders	15.07.2021	30 dakika	Paragrafın Ön. Din.	Kuş Çocuk
50.Ders	15.07.2021	30 dakika	Kelime Tekrar Tek.	Kuş Çocuk
			Tekrarlı Okuma	
			Son Değerlendirme	