

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ
ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan
Kadir ŞAHİN

Danışman
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Haziran- 2019
KIRIKKALE

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ
ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan
Kadir ŞAHİN

Danışman
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Haziran- 2019
KIRIKKALE

KABUL SAYFASI

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU danışmanlığında Kadir ŞAHİN tarafından hazırlanan **“Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması”** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

(İmza)

..... (Başkan)

(İmza)

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

(İmza)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

... / ... / 2019

Kadir ŞAHİN

ÖN SÖZ

Hayatın her alanında okuma becerisine ihtiyaç vardır. Okuma, ihtiyaç olmasının yanında kişisel bir isteğe bağlı olarak da gerçekleşebilir. Bu doğrultuda okumanın hayatın her alanında yer aldığı söylenebilir. Ancak alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde endişe verici oranda okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ve bireylerin olduğu görülmektedir. Bu, ilk okuma yazma süreciyle başlayan okuma eğitimi için olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin yaşam boyu bilgi edinmek için kullanacağı kaynakların başında gelen yazılı kaynaklara ulaşma bu doğrultuda imkânsız bir hâl almaktadır. Dolayısıyla erken yaşlardan itibaren okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu engeli aşması, okuma becerisi ve alışkanlığı kazanması için çalışmalar yapılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, okumanın akademik ve kişisel başarı için anahtar olduğu bilgi çağında okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermek için bir yol haritası oluşturmaktır. Yapılan araştırma ile öncelikle sınıfında okuma güçlüğü çeken öğrenciye sahip öğretmenlere, çocuğunda okuma güçlüğü olan ailelere ve konuyla ilgili çalışan araştırmacılara bu bağlamda bir bakış açısı sunulacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana öğretmeyi ve öğretmenliği sevdiren, bilgisi, samimiyeti ile her zaman beni teşvik eden, kendime örnek olarak seçtiğim, hocalığını ve insanlığını anlatmakta kelimelerin yetersiz kalacağı çok kıymetli hocam Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'na teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitimimde bilgi ve tecrübeleri ile bana yardımcı olan değerleri hocalarım Doktor Öğretim Üyesi Yasemin KUŞDEMİR ve Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya teşekkür ederim. Lisans eğitimim boyunca bana yeni ufuklar açan ve beni her daim destekleyen kıymetli hocalarım Doç. Dr. Salim PİLAV, Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN ve Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN'a da teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, beni canı gönülden severek bugünlere getiren, hayatımın en değerlileri olan sevgili babam Âdem ŞAHİN, annem Nejla ŞAHİN ve abim Kemal Faruk ŞAHİN'e tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

ÖZET

Şahin, Kadir, “Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması,” Yüksek Lisan Tezi, Kırıkkale, 2019.

Okuma, okul çağı ile birlikte edinilen bir dil becerisidir. Okuma sürecinin mutlaka anlamlandırma ile son bulması gerekir. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi ise birçok değişkene bağlıdır. Örneğin; okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci, okuduğu metnin içeriğinden ziyade okuma hatalarına odaklanacak ve okuduğunu anlayamayacaktır. Bu durum literatürde okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Okuma güçlüğü; fiziki ve zihinsel bir engeli bulunmadığı hâlde bireyin okuma becerisinde istenilen düzeyde olmaması ve okuma hatalarını sıkça tekrarlaması olarak tanımlanabilir.

Bu araştırmada okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerini farklı metin türlerini içeren etkinliklerle karşılaştırarak yaşadıkları okuma güçlüklerini gidermek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda alanyazında okuma güçlüğü gidermede kullanılması önerilen yöntemlerden “eşli okuma, koro okuma ve eko okuma” kullanılarak bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu plan doğrultusunda çalışma kümesini okuma güçlüğü çeken 5 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda çalışma kümesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri dikkate alındığında yapılan etkinlikler neticesinde anlamlı bir değişiklik olduğu saptanmış ve bu durum, öğrencilerin okuma güçlüklerinin anlamlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanmıştır. İki öğrenci geçiş gösteren öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye, bir öğrenci zorlanma düzeyinden kesin öğretimsel düzeye, bir öğrenci ise geçiş gösteren öğretimsel düzeyden kesin öğretimsel düzeye yükselmiştir. Sesli okuma hataları yapma oranlarında toplamda düşüş yaşanmasına rağmen kelime uydurma, hece yutma, okuma hatalarında beklenen düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarında ve okuma tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle “Öğrenciye uygulama fırsatı sunacak çalışmalara ağırlık verilmelidir, okuma güçlüğü giderilmesinde akran çalışmasına yer verilmelidir.” gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, okuma, okuma becerisi, okuma güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama.



ABSTRACT

Şahin, Kadir, An Action Research on Secondary School Students, Kırıkkale, 2019.

Reading is a language skill acquired with the school age. The reading process must end with meaningful interpretation. The realization of reading depends on many variables. For example; A student with difficulty reading will focus on reading errors rather than the content of the text they are reading and will not understand what they read. This situation is defined as reading difficulties in literature. Reading difficulties; It can be defined as the lack of a desired level of reading skills and frequent repetition of reading errors even though there is no physical and mental disability.

In this study, it is aimed to eliminate the reading difficulties of middle school students who have difficulty reading with comparing them with activities that include different text types. For this purpose, an action plan has been formed by using yöntem paired reading, chorus reading and echo reading “which are suggested to be used in reading difficulties in the literature. The study set consists of 5 students

At the end of the study, it was found that the students in the study group showed a significant difference when their reading comprehension levels were taken into consideration and this situation was interpreted as the students' reading difficulties changed significantly. Two students increased from instructional to independent level, from a student strain level to a definitive instructional level, and a student from a transition instructional level to a definitive instructional level. Although there is a total decrease in the rate of reading errors, it has been concluded that word errors, syllable swallowing, reading errors are not expected to be effective. In addition, it was concluded that there was no significant change in students' reading motivation and reading attitudes. In this respect, suggestions such as “The studies that will provide the student with the opportunity to practice should be emphasized and peer work should be included in the elimination of reading difficulties.

Keywords: Turkish education, reading, reading skills, reading difficulties, fluent reading comprehension.



KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
s.	Sayfa
vd.	ve diğlerleri
HAÖ	Hata Analizi Ölçeğı
diğ.	Diğlerleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KOMÖ	Kitap Okuma Motivasyon Ölçeğı
OYTÖ	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğı

TABLÖLAR

Tablo 1. Öğretmenlere Göre Sesli Okuma Hatalarına Sebep Olan Etkenler.....	17
Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Metin Türleri ve Soru Türleri.....	54
Tablo 3. Testlerin Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayıları.....	55
Tablo 4. Sorulara Cevap Verme Düzeyi.....	61
Tablo 5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları.....	63
Tablo 6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	64
Tablo 7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları.....	64
Tablo 8. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 9. Okuma Yüzdeleri ve Düzeyleri.....	65
Tablo 10. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanları.....	66
Tablo 11. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	67
Tablo 12. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanları.....	67
Tablo 13. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	68
Tablo 14. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Yanlış Telaffuz Ettikleri Kelime Sayıları.....	69

Tablo 15. Öğrencilerin Yanlış Telaffuz Ettikleri Kelimelere İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	69
Tablo 16. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Yaptıkları Kelime Tekrarı Sayıları.....	70
Tablo 17. Öğrencilerin Kelime Tekrarı Yapmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	71
Tablo 18. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testteki Kelime Uydurma Sayıları.....	71
Tablo 19. Öğrencilerin Kelime Uydurmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	72
Tablo 20. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Aynı Kelimeye Takılma Sayıları.....	72
Tablo 21. Öğrencilerin Aynı Kelimeye Takılmaların İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	73
Tablo 22. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Hece Yutma Sayıları.....	73
Tablo 23. Öğrencilerin Hece Yutmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	74
Tablo 24. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Hece Uydurma Sayıları.....	75
Tablo 25. Öğrencilerin Hece Uydurmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	75
Tablo 26. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Anlamı Bozacak Şekilde Heceleme Sayıları.....	76
Tablo 27. Öğrencilerin Anlamı Bozacak Şekilde Hecelemeye İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	76
Tablo 28. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Harf Karıştırma Sayıları.....	77
Tablo 29. Öğrencilerin Harf Karıştırmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	77

Tablo 30. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Harf Atlama Sayıları.....	78
Tablo 31. Öğrencilerin Harf Atlamaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	78
Tablo 32. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Okurken Gereksiz Ses Çıkarma Sayıları.....	79
Tablo 33. Öğrencilerin Okurken Gereksiz Ses Çıkarmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	80
Tablo 34. Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Okumayı Bırakma İsteği Sayıları.....	80
Tablo 35. Öğrencilerin Okumayı Bırakma İsteğine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	81

ŞEKİLLER

Şekil 1. Eylem Araştırmasının Aşamaları.....	49
--	----



İçindekiler

BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	4
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
GİRİŞ	9
2.1.Okuma Becerisi	10
2.2. Akıcı Okuma	13
2.2.1. Akıcı okumanın bileşenleri	14
2.2.2. Sesli Okuma.....	16
2.2.3. Sesli Okuma Hataları	16
2.3. Okuduğunu Anlama	22
2.3.1. Metin ve Özellikleri	23
2.3.2. Metin Türleri	24
2.3.3. Okuma Güçlüğü Gidermede Kullanılan Tür ve Yöntemler	26
2.4. Okuma Eğitimi.....	28
2.4.1. Okuma Türleri	38
2.4.2. Okuma Alışkanlığı.....	41
2.5. İlgili Araştırmalar	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Katılımcılar	50
3.3. Araştırma Ortamı	53
3.4. Uygulama Süreci	53
3.5. Okuma ve Okuduğunu Anlama Etkinlikleri	56
3.6. Veri Toplama Araçları.....	57

3.6.1. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	57
3.6.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	58
3.6.3. Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği.....	58
3.6.4. Okuduğunu Anlama Soruları (Açık uçlu)	59
3.6.5. Okuma Düzeyleri.....	60
3.6.6. Aile Bilgilendirme Formu.....	61
3.6.7. Kulak-Burun-Boğaz Testi	62
3.6.8. Kamera Kaydı	62
3.7. Verilerin Analizi	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	63
BULGULAR VE YORUM	63
4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Bulgular	63
4.2. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	66
4.3. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonuna Yönelik Bulgular	67
4.4. Öğrencilerin Okuma Hatalarına Yönelik Bulgular	68
4.4.1. Öğrencilerin Kelimeleri Yanlış Telaffuz Etmelerine Yönelik Bulgular	69
4.4.2. Öğrencilerin Kelime Tekrarı Yapmalarına Yönelik Bulgular	70
4.4.3. Öğrencilerin Kelime Uydurmalarına Yönelik Bulgular.....	71
4.4.4. Öğrencilerin Aynı Kelimeye Takılmalarına Yönelik Bulgular	72
4.4.5. Öğrencilerin Hece Yutmalarına Yönelik Bulgular	73
4.4.6. Öğrencilerin Hece Uydurmalarına Yönelik Bulgular.....	74
4.4.7. Öğrencilerin Anlamı Bozacak Şekilde Hecelemelerine Yönelik Bulgular.....	75
4.4.8. Öğrencilerin Harf Karıştırmalarına Yönelik Bulgular	77
4.4.9. Öğrencilerin Harf Atlamalarına Yönelik Bulgular	78
4.4.10. Öğrencilerin Okurken Gereksiz Ses Çıkarmalarına Yönelik Bulgular.....	79
4.4.11. Öğrencilerin Okurken Gereksiz Ses Çıkarmalarına Yönelik Bulgular.....	80
BEŞİNCİ BÖLÜM	82
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Sonuçlar.....	82
5.2. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına Yönelik Sonuçlar	84
5.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Sonuçlar.....	85
5.4. Öğrencilerin Okuma Hatalarına Yönelik Sonuçlar	87
5.5. ÖNERİLER	91
5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	91
5.5.2. Araştırmacılara Öneriler.....	91
5.5.3. Eğitim Politikaları İçin Öneriler.....	92
KAYNAKÇA.....	93

EKLER.....	103
EK 1 Arda Tatilde Metni	103
EK 2 Arda Tatilde Açık Uçlu Soru.....	104
EK 3 Arda Tatilde Boşluk Doldurma Soruları.....	105
EK 4 Arda Tatilde Boşluk Doldurma Öğrenci Örneği.....	106
EK 5 Arda Tatilde Açık Uçlu Soru Öğrenci Örneği	107
EK 6 Arda Tatilde Açık Uçlu Soru Öğrenci Örneği	108
EK 7 Temizlik Metni	109
EK 8 Temizlik Metni Açık Uçlu Sorular	110
EK 9 Temizlik Metni Açık Uçlu Soru Öğrenci Örneği	111
EK 10 Hatice'nin Okuma İsteği Metni	112
EK 10 Hatice'nin Okuma İsteği Metni	113
EK 11 Hatice'nin Okuma İsteği Açık Uçlu Sorular	114
EK 12 Hatice'nin Okuma İsteği Boşluk Doldurma Soruları Öğrenci Örneği	115
EK 13 Hatice'nin Okuma İsteği Açık Uçlu Soruları Öğrenci Örneği	116
EK 14 Hatice'nin Okuma İsteği Açık Uçlu Soruları Öğrenci Örneği	117
EK 15 Sel Metni.....	118
EK 16 Sel Metni Boşluk Doldurma Soruları	119
EK 17 Sel Metni Boşluk Doldurma Soruları Öğrenci Örneği	120
EK 18 Sel Metni Açık Uçlu Soruları Öğrenci Örneği	121
EK 19 19 Mayıs Metni.....	122
EK 20 19 Mayıs Metni Açık Uçlu Sorular Öğrenci Örneği.....	123
EK 21 Çevremizdeki Varlıklar Metni Açık Uçlu Sorular Öğrenci Örneği.....	124
EK 22 Çevremizdeki Varlıklar Metni Açık Uçlu Sorular.....	125
EK 23 Öğrenci Tanıma Formu.....	126
EK 24 Veli Bilgilendirme ve İzin Formu.....	127
EK 25 Araştırma İzin Belgesi	128
EK 26 2017 Yılı Program Değişikliğine Dair Karar Belgesi	129
EK 27 2015 Yılı Program Değişikliğine Dair Karar Belgesi	130

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyalliğinin gereği olarak var olduğu günden beri de iletişim becerisini kullanmıştır. İletişimini kimi zaman bedensel ifadelerle, kimi zaman sözlü, kimi zaman ise gelişen medeniyet tarihi ile birlikte yazılı olarak gerçekleştirmiştir. Resimsel iletişimden harflerle ifade şekline yani okumaya geçilmiş, bunun sonucunda ise okuma bilgi paylaşımında, öğrenmede ve anlamada çok önemli bir iletişim becerisi hâline gelmiştir.

Yazının icadı medeniyet tarihinin en önemli icatlarındandır. Yazı ile bilgi ölümsüzlüğünü yakalayan insanoğlu, kaydedilen her bilginin üstüne yenisini koyarak gelişim göstermiştir. “Dil güce ulaşmanın anahtarı” olmuştur (Güneş, 2017: 1). Bu gelişim sürecinde her millet kendi yazı dilini oluşturmuştur. Milletin “fikir hafızası” yazı ile beraber koruma altına alınmıştır. Tarih boyunca bir milletin yıkılmak istenildiği savaşlarda, stratejilerde, politikalarda milletin var olma gücü olan dilinin yok edilmek istediği görülmektedir. Çünkü geçmiş hafızası ile bağını koparamayan millet gelişimini, varlığını sürdürecektir. Kültürünü ve benliğini koruyacaktır.

Bilimin, teknolojinin, sağlığın ilerlemesi, milletlerin var olması geride bırakılan bilgilerin okunarak kullanılabilmesi ile mümkündür. Hedef küçültülüp okuma dar alanda ele alındığında günlük hayatın her alanının okuma ile sarılmış olduğu görülür. İletişimi sağlamakta kullanılan telefon, bilgisayar, tabletten; levhalara, kitaplara dergilere kadar okuma hayatın her alanına sinmiştir. Gündelik ihtiyaçların yardım alınmadan yürütülmesi için yeterli okuma seviyesinde olmak gerekir. Bu okuma seviyesi okuduğunu anlayabilmektir.

Okuma becerisi, kişisel gelişimin gelişmesinde de en çok kullanılan beceri olarak gösterilmektedir (Melanlioğlu, 2014:107). Birey kendisine hedefler koymakta bu hedefler doğrultusunda yaşamaktadır. Bireyin hedeflerini gerçekleştirmek için bilginin anahtarı olan okumaya ihtiyacı vardır. Okuma ve anlama becerileri yaşam boyu kullanacakları ve kendilerini sürekli geliştirecekleri becerilerin başında gelir (Sidekli, 2010: 1).

Okuma; temelde iletişimi sağlayan bir dil becerisidir. İletişimin sağlayıcılarından olan okuma becerisi; insan hayatının idame edilmesi gibi en temel seviyeden akademik ve kişisel başarıya kadar üst seviyede kullanılan öğrenmenin anahtarı olarak kullanılan dil becerisidir. Okullarda sistemli bir eğitim süreci ile beraber kazandırılan okuma becerisinden beklenen akıcı okuyabilmek ve okuduğunu anlayabilmektir. Yani göndericinin aktardığı mesajın alıcı tarafından çözümlenerek iletişimin gerçekleşmesidir.

Hayat boyu kullanılacak okuma becerisinin ilkokul seviyesinde geliştirilmesi gerekmesine rağmen ileri seviyelerde okuma güçlüğü, okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere rastlanılmaktadır. Fiziksel ya da bilişsel hiçbir engeli bulunmayan bu öğrencilerin kritik dönemlerde bu beceriyi neden kazanmadığına yönelik sebeplerin titizlikle ele alınması ve çözüm önerileri getirilmesi gerekmektedir.

İnsanın bildiğinin ve düşündüğünün çoğunu yazıya geçirdiğı düşünöldüğünde okunacak metin türlerinin çeşitli olması da bunun doğal sonucu olarak düşünölebilir. Bu sebeple öğrenci farklı metin türleriyle karşılaştırılarak okuma becerisi geliştirilmelidir. Okumanın etkililiğin söz konusu olması ancak öğrencinin okuma güçlüğü çekmeden her türlü metin türünde okuduklarını anlaması ile mümkündür. Yapılan bu araştırmada farklı metin türleriyle yapılan okuma etkinliklerin okuma güçlüğüne gidermedeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin amacı toplumda kendi yeterliliğini sağlayacak, doğru iletişim becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Hayata hazırlığın başlangıcı olan okullarda öğrencilere kazandırılmak istenilen beceriler vardır: Okuma, yazma, problem çözme, düşünme vb. Bununla birlikte eğitim sağlayıcısı olan devletin ilk hedefi okur-yazar bireyler yetiştirmektir. Öyle ki geliştirilen projelerle, açılan kurslarla okuma-yazma bilmeyen, eğitim sürecini tamamlamış bireylere okuma-yazma becerisini kazandırmak hedeflenmektedir. Hedef kazanımda yer alan okuma, öğrenmenin en önemli araçlarının başında yer almaktadır. Bu sebepten okuma becerisi temel hedef kazanımlarının başında yer almaktadır.

Okumanın temel amacı ise akıcı okumayı ve bunun akabinde okuduğunu anlamayı sağlamaktır. İlköğretimde; kritik dönem evresinde kazandırılması gereken okuma becerisi geciktirildiği ve tam olarak kavratılmadığı takdirde okuma güçlüğüne ve okuduğunu anlamamaya sebep olmaktadır. İlkokul seviyesinde bol pratik yapılarak kazandırılacak olan okuma becerisinin ailedeki ilgi eksikliği, çocuğun ilgisizliği veya öğretmenin yeterli ilgilenemeyişinden gelişemediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Sebepler her ne olursa olsun okuduğunu anlayamayan öğrenciler hayatlarının ilerleyen yıllarında zorluklar yaşamaktadırlar.

İlkokulda okumayı tam kavrayamamış olarak ortaokul seviyesine gelen öğrenci burada ise yeni zorluklar ile karşılaşmaktadır. Sistemin getirdiği hızlı bilgi akışı içinde bu süreci takip edememekte, akademik başarısızlıkla birlikte diğer yeteneklerini de bu sebepten ortaya koyamamaktadır.

Okuma güçlü ve okuduğunu anlamama üzerine yapılan araştırmalar ele alındığında okuma güçlüğüne çoğunlukla tek tür metin türüyle ölçüldüğü veya metin türü ayırımına dikkat edilmediği görülmektedir. Basit metinlerde ortalama bir anlam yakalayan öğrencinin bunu geliştirilebileceği ön görülmekte ve geçiştirilmektedir. Bunun yanında hayatın içinde bilgilendirici metinleri anlamlandırmaya ihtiyaç duyacak öğrenci bu metinlerde zorlanmaktadır. Bir ilaç reçetesini bile anlamakta güçlük çekecek bireyi okuduğunu anladığını varsaymak ne derece doğrudur? Son yıllarda hikâye edici metin ve bilgilendirici metnin bir arada kullanıldığı çalışmalar yapılmış ancak bunlarında yeterli sayıda olmadığı görülmüştür (Sidekli, 2010; Özyılmaz,2010; Çankal, 2018). Bu alandaki çalışmaların az olması ve hayatın her alanında okuma becerisine ihtiyaç duyulacağı göz önüne alınarak bu çalışmada okuma güçlü ve okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrenciler ele alınmıştır. Bu sorunun temel sebebinin tam analizini yapmak ve geliştirilecek yeni çözüm önerileri ile eğitime katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Farklı metin türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisi nedir?

1.3. Alt Problemler

- 1) Farklı metin türleriyle beraber kullanılan eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yöntemlerinin okuma güçlüğü gidermedeki etkisi nedir?
- 2) Farklı okuma türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin kitap okuma yönelik motivasyona etkisi nedir?
- 3) Farklı okuma türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin okuma yönelik tutuma etkisi nedir?
- 4) Farklı metin türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamaya etkisi nedir?

1.1. Araştırmanın Amacı

Bilginin yazı ile kayıt altına alınması ve bu bilginin öğreniminde okuma becerisine ihtiyaç duyulması okuma becerisinin önemini her geçen gün daha da arttırmaktadır. Yapılan çalışmalar okuma güçlüğü bulunan dikkate değer sayıda öğrenci olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların sayısı her geçen gün artmakta, yapılan çalışmalarda verimli bir okuma becerisinin uygun çalışmalarla geliştirebileceği vurgulanmaktadır.

Alanyazındaki okuma güçlüğü üzerine yapılan çalışmalar incelendiğine farklı metin türleri kullanılarak yapılmış güncel ve yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu sebeple farklı metin türleriyle yapılan okuma etkinliklerinin okuma güçlüğü gidermede etkili olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Toplum içerisinde yer alan öğrenci, hedeflerini gerçekleştirme amacı ile yaşamını sürdürür. Toplum içerisindeki öğrencinin en nihai hedefi sosyal ve akademik başarıyı sağlamaktır. Doğduğu an kendisini toplumun içerisinde bulan çocuk topluma uyum sağlamak zorundadır. Ön bilgilerini ailede edinen öğrenci akademik ve üst düzey sosyal hayat başarısı için gerekli bilgileri okulda edinir. Formal eğitimin bir ayağı olan okullarda ilk amaç okuma ve yazma beceresini kazandırmaktır. Okuma ve okuduğunu anlama gelişimin mihenk taşlarındandır. Harfler, sesler, kelimeler derken kendini

okuma sürecinde bulan öğrenci anlamının ve öğrenmenin farkındalığını yaşar. Çocuk hayatın uçsuz bir bilgi, her okumanın yeni ve eşsiz olduğunu görür. Kendi gelişiminden, toplumuna, insanlığa yapacağı her katkıda öğrenmenin anahtarı olan okumaya muhtaçtır. Bu denli öneme sahip olan okuma nedir?

Güneş, okumayı yapılandırıcı yaklaşıma göre ele almıştır: Okuma ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Önce çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır. Cümle ve paragraflardan ilgi duyulan, önemli görülenler seçilmekte, bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırma işleminde okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, becerileri ve genel kültürü etkili olmaktadır. Kısaca okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir (Güneş, 2017: 132).

Okuma ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Bu süreç öğrenme araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi gerektirir (MEB, 2005: 6).

Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkileşime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005: 2).

Okuma sırasında çevredeki harf, sözcük, görsel semboller gibi yazılı ve basılı uyarıcılar, duyu organları tarafından algılandıktan sonra psiko-motor ve bilişsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sırasında göz, yazılı ve basılı uyarıcıları görür, sayfa üzerindeki kelime ve semboller üzerinde sıçramalar yapar, ileri-geri hareket eder. Bunlar psiko-motor işlemler olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel işlemler sırasında ise uyarıcılar duyu organları tarafından algılanır, belleğe gönderilir, bellekte önceki yaşantılar ve bilgilerle bütünleştirilir, kodlanır ve anlamlandırılır. Bu şekilde okuma faaliyeti tamamlanmış olur (Temizkan,2009: 43).

Okuma, basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımız vasıtasıyla algılayıp bunları anlamlandırıp yorumlama işidir (Gürses, 1996: 101).

Okuma eğitiminin temel amaçlarında birisi okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2013: 57). Aksi takdirde yapılan eylem yazılanları seslendirmekten başka bir şey olmayacak, bireye bir katkı sağlamayacaktır. Okuduğunu anlamlandırabilmek için okuma güçlüğü çekmeden zihnin harfleri birleştirmekten ziyade bağlamdaki anlama yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu sebeple okuduğunu anlamamanın gerçekleştirilebilmesi için okuma sürecinde kullanılacak okuma yöntem ve tekniklerinin doğru seçilmiş olması gerekmektedir. Aksi takdirde okuduğunu anlamlandıramayan, okuma güçlüğü çeken birey sosyal ve akademik hayatında zorluklar yaşayacaktır. Ayrıca okuma bireyin entelektüel gelişimini sağlamakta, anlama gücünü geliştirmekte, başkalarıyla iletişimini kolaylaştırmakta, eleştirel düşünce yapısına temel oluşturmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 243). Bu sebeple okuma güçlüğü çekerek okuduğunu anlamlandıramama en basit düzeyde öğrencinin iletişimi dahi olumsuz etkileyecektir.

Kritik dönemde kazandırılması gereken okuduğunu anlama becerisi, tam manasıyla kazandırılmadığı takdirde ileri seviyelerde okuma becerisini kazandırmak daha zor olacaktır. Okul hayatına devam eden öğrenci neredeyse her dakika okuma ile karşılaşacağından okuduğunu anlamlandıramadığı her an başarısızlık hissine kapılacaktır. Bu ise hayatını her anlamda olumsuz etkileyecektir.

Bilgi çağını yaşayan dünyada bilgi aktarımı büyük oranda okuma becerisi ile sağlanmaktadır. Yüzyıllar öncesine ait olan bilgi de geleceğe ait olan bilgi de okuma ile kazanılmaktadır. Bu sebeple okuduğunu anlamlandıramayan birey hayatın her alanında zorluklar yaşayacaktır (Sidekli, 2010: 12). Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin dikkate değer sayıda olduğu görülmektedir (Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006; Acat, 1996; Akt. Sidekli, 2010: s.12). Bu öğrencilerin hayatlarında her zaman okuma ile baş başa kaldıkları göz önüne alınarak bu çalışmada beş, altı, yedinci sınıf seviyesinde okuma güçlüğü çeken öğrenciler çalışma grubuna alınarak okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüklerinin farklı metin türleri kullanarak doğru teknik ve yöntemlerle ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağı ortaya konulmak istenmiştir.

Araştırma öncesi geniş bir literatür çalışması yapılmış, çalışmaların büyük oranında sadece hikâye edici metin ve tek sınıf düzeyinde yürütüldüğü görülmüştür. Buradan hareketle hayatın içerisinde bilgilendirici metinlerinde çokluğu düşünülerek ve değişik sınıf seviyesindeki okuma güçlüğü çeken öğrenciler çalışma gurubuna alınarak bu çalışma yürütülmüştür. Ayrıca araştırmanın iş başındaki kişi tarafından yürütülmesi büyük oranda detayların görünmesine olanak sağlaması ve bilgilendirici metinlerin ayrıştırılarak verilmesi (sosyal-fen) araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmadaki başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Öğrencilerin çalışma sürecindeki etkinlikleri içtenlikle yaptıkları
2. Öğrenciler için seçilen okuma metinlerinin öğrencinin seviyesine ve amacına uygun olduğu
3. Öğrencilerinin okuma hatalarını belirlemek üzere hazırlanmış olan okuma hatası formunun amaca uygun olduğu
4. Okuma metinlerine ait soruların okuduğunu anlamayı ölçmede yeterli olduğu
5. Öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarını ölçmek için seçilmiş olan okuma tutumu ve okuma motivasyonu formunun seviyeye uygun olduğu

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri Özvatan ilçesi Duran Yangın İmam Hatip Ortaokulunda eğitim gören okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüğü çektiği tespit edilen beş, altı, yedinci sınıf seviyelerindeki toplam beş öğrenci,
2. Çalışmada kullanılan üç hikâye edici, üç bilgilendirici metin, kitap okumaya yönelik motivasyon ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma hataları ve okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Gönderici tarafından verilmek istenilen yazılı mesajın alıcı tarafından ön bilgiler ve bağlama uygun olarak zihinde çözümlenerek alınmasıdır. Bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011: 1).

Anlama: Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgilerin ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işidir (Güneş, 2017: 2009).

Okuma güçlüğü: Okuma güçlüğü, zekâ düzeyi bakımından normal, öğretim koşulları ve sosyo-ekonomik düzey bakımından fırsatlar olmasına rağmen okumayı öğrenmede yaşanan güçlüttür (Bruck, 1988).

Akıcı okuma: Akıcı okuma, arasında bir anlam bütünlüğü bulunan bir anlam bütünlüğü bulunan bir cümle ya da metni, anlam bütünlüğünü bozmayacak düzeyde seri okuma şeklidir.

Okuma hatası: Okunacak sözcüğün anlamını olumsuz etkileyecek ya da anlamını değiştirecek şekilde yapılan yanlışların terim adıdır. Okuma hataları metni okurken bir sözcüğün yanlış okunması, sözcüğün yerine başka sözcüğün okunması, sözcüğün atlanması, metne başka sözcük veya sözcüklerin eklenmesi, sözcüğün bir bölümünün ya da tümünün birden fazla söylenmesi, sözcükteki harflerin sırasının değiştirilmesi, kendini düzeltme ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okunması gibi hataları kapsamaktadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; 35).

Sesli okuma: İşitme ve konuşma için gerekli olan ses organlarının birlikte kullanıldığı, metindeki içeriğin okuyanın kendisi ve çevresi tarafından duyulabildiği okuma biçimidir (Bulut ve Kuşdemir, 2017: 1).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 2009: 3). İnsanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistem olan dilin (Güneş, 2017: 25) temelde iki amacı vardır: Anlatabilme ve anlaşılabilirlik. Bu iki amacın gerçekleşmesi ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kullanımı ile mümkündür. İletişim; yazılı dil unsuru olan okuma -yazma, sözlü dil unsuru olan konuşma ve dinleme becerisi ile sağlanır.

Toplumsal bir çevrede yaşayan birey, gereksinimleri gidermek, duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumda yaşayan diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır (Melanhoğlu, 2011: 1). İletişim toplumu oluşturan insanın doğasında bulunan en temel özelliklerindendir. İnsanlar duygu ve düşüncelerinin ifade ederken, bilgiye ulaşırken, kültür etkileşiminde bulunurken ve onu kullanırken dili kullanır. Dil, değişime ve gelişmeye açıktır. Kendi canlılığı sayesinde insan duygu, düşünce ve bilgisinin de canlı kalmasına olanak tanır.

Bilgiye ulaşmada bireye bağımsız öğrenme imkânı sunan okuma, bu yönüyle diğer becerilerden ayrılmaktadır. Razon'a (1980) göre, okuma; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavramadır.

Bilgi çağının üst seviyede yaşandığı günümüzde okuma artık sadece kâğıda basılı kitap, gazete ve dergilerden ibaret değildir. Sanal kütüphaneler, bilgisayar ve telefonlara indirilen sanal kitaplar, devletler arşivlerinin sanal ortama taşınmasıyla okuma sürekli maruz kalınan bir beceriye dönüşmüştür. Ayrıca sosyal iletişimin

sağlandığı sosyal ağlarda da ihtiyaç duyulan bir beceri olmuştur. Bunlar neticesinde okuma araçları yaygınlaşmış en basit ihtiyaçları gidermekten bir bilim alanındaki formülü, tarihi bilgileri öğrenmeye kadar okuma eylemi yaygın şekilde kullanılmaya başlamıştır.

2.1.Okuma Becerisi

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel ve Şahinel, 2006: 81).

Bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif süreçtir (Güneş 2017: 132).

Okuma; kelimeleri, cümleleri noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama sürecidir (Ünalın, 2006: 62).

Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Sidekli, 2010: 20). Karmaşık bir süreç olarak tanımlanan okuma becerisinin edinimi için yeterli zihinsel gelişimin tamamlanması gerekmektedir. Dilin ustaca kullanılmasının ve inceliklerinin öğrenilmesinin 5-10 yaşları arasında olduğu kabul edilmekle birlikte çocukların büyük bir çoğunluğu temel dil kazanma sürecinin bir bölümünü 5-6 yaşlarında kazanmaktadır (Yapıcı, 2004: 6).

Okuma eyleminin tanımlar dikkate alındığında farklı bileşenler içeren bir anlama etkinliği olduğu görülmektedir. İyi bir okuma sürecinden beklenen okunanların zihinde anlamlandırılmasıdır. Bu anlama etkinliğinde öğrencinin yazılanları görmenin dışında kavrama, analiz ve sentez gibi bilişsel becerileri de gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bilişsel işlemler gerçekleştirilirken algılanan yazının doğru parçalara ayrıştırılması veya gerekli bütünlüğün içinde ele alınması gerekmektedir. Ancak bu şekilde okunanlar anlamlandırılabilir. Bu sebeple okuma oldukça karmaşık bir süreç içermektedir. Bu karmaşık süreci etkileyen unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

a) Okumanın Fizyolojik Önemi

Okumanın fizyolojik yönü öğrencinin zihinsel ve bedensel olarak olgunluğa erişmesi durumunu kapsamaktadır. Çocuğun yaşı, zihinsel gelişimi, görme yetisinin

gelişmişliği ve ses- dil yapısının gelişmişliği okuma becerisini kazanmada ve üst düzey yetkinliğe erişmesinde doğrudan etkilidir. Bahsedilen fizyolojik alandaki bir eksiklik öğrencinin okuma güçlüğü yaşanmasına sebep olabilmektedir.

Okuma beceresinde çözümleme ve anlamlandırma yapan beynin gelişimindeki gerilik sağlıklı okuma sürecini doğrudan etkilemektedir. Disleksi olarak adlandırılan okuma bozukluğu beynin okuma sürecinde işlevini tam olarak yerine getirememesinden kaynaklanmaktadır. Literatürde disleksi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunuyla kendisini gösteren nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür (Saraç, 2014: 1). Disleksi (dsylexia) geleneksel sınıf yaşantıları olmasına rağmen bir bireyin yazılı harfleri, rakamları ve sözcükleri tanımasında sorunlar yaşaması, tersten okuması veya zayıf yazma becerilerinin olması şeklinde görülen bir tür öğrenme güçlüğüdür (Gür, 2013: 2). Nörolojik sebeplerle bağlı olarak oluşan disleksi sonucu okuma güçlüğü yaşayan çocuklar sağlıklı bir okuma süreci geçirememekte ve okuma becerisini geç edinmektedirler. Çünkü disleksinin temelinde sesleri fark etme, çözümleme, harfe dönüştürme, işitsel kısa süreli bellek ve hızlı isimlendirme sorunları vardır (Saraç, 2014: 1). Disleksinin temelini oluşturan sorunlar aslında okumanın temelini oluşturan etmenlerdir. Bu sebeple bahsedilen faktörlerden bir aksaklık okuma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

Göz küçük bir fotoğraf makinesine benzemektedir. Çevrede görülen şeyleri önce algılar, sonra beyin yordamıyla anlamlandırır. (Çakmak ve Şafak, 2014: 11). Bu anlamlandırma çevrede görülen nesnelerin tanımlanmasıdır. Gelişim gösteren çocuk zamanla çevresinde gördüğü nesneleri anlamlandırmakta ve ayırt etmektedir. Okuma süreci de harflerin birleştirilerek ayırt edilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma esnasında harflerin beyne doğru aktarımı ve ayırt edimi için göz reflekslerinin yeteri kadar gelişmesi gerekmektedir. Araştırmalar göz ve görmenin doğumdan sonra gelişimini sürdürerek 2, 4 ve 6 aylık dönemlerde ilerlemeler kaydederek 6-7 yaşında erişkin bir kişiyle aynı görme seviyesine ulaştığını göstermektedir. Bu 6-7 yaş tam olarak da okul çağına; okuma-yazma sürecine denk gelmektedir. Okuma harflerin hızlı şekilde algılanarak beyin aktarılmasını kapsar. Algılama işlevindeki yavaşlık akıcılığı, bütünlüğü ve dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyecektir. Bu sebepten görme yetesinin gelişimi okuma sürecinde büyük bir öneme sahiptir.

Duyu organları çevredeki sesleri algılamayı ve tanımlamayı sağlar. Okuma süreci harflerin öğretimi seslerin tanıtımı ile başlar. Duyu organlarındaki kayıp çocuğun dil edinimini zorlaştırmaktadır. Araştırmalar, okuma yazma ediniminde herhangi bir dili edinmiş öğrenciler, hiçbir dili edinmemiş öğrencilerden daha az zorluk çekeceğini söylemektedir (Uzuner ve diğ., 2011: 2111). Çocuk öğretmeninden duyduğu sesler yardımı ile harfleri tanımaktadır. Duyu organlarında kaybı olan çocuk bu sesleri duyarak tanıyamayacaktır. Okuma için dudak okuma yöntemini kullanacak bu ise uzun bir sürece sebep olacaktır. “İşitme engellilerin çoğu yetersiz dil gelişimi ile okula başlarlar. Dolayısıyla yetersiz dil yapısının üzerine yapılandırılan okuma-yazma da yetersiz olacaktır” (Uzuner ve diğ., 2011: 2111). Bu bilgiler ışığında duyma yetisinin okuma sürecinde çok önemli olduğunu vurgulamak doğru olacaktır. Duyma yetisinin yanında yapılacak okumanın akıcılığının, okuma hatalarının, okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi için de konuşma dil yetisinin de yetkin olması gerekmektedir. Okuma güçlüğü alanında yapılan araştırmalarda sesli okuma sonucu okumayı değerlendirdikleri görülmektedir (Sidekli, 2010; Seçkin, 2012; Baydık, 2002; Yurdakul, 2014; Demirtaş, 2016).

b) Okumanın Psikolojik Yönü

Düşünen bir varlık olan insanın bazı yetilerini kullanabilmesi için düşünsel erginliğe ulaşması gerekmektedir. Psikolojik olarak olgunluğa ulaşmamış bir çocuğun okumasını beklemek anlamsız bir beklenti olacaktır. Okuma eylemi için çocuğun okumaya ilgi duyması bunun için de çocuğu merakla itecek psikolojik olgunluk gerekmektedir. “İnsanoğlunu diğer canlılardan ayrı kılan, onun varlığını kanıtlayan düşünebilme yetesinin sağlayıcısı ve sürücüsü ise meraktır.” (Şahbaz ve Çekici, 2012: 2368). İnsanın bu merakı kişinin okumaya olan iç motivasyonunu artırmaktadır. Motivasyon bir işi gerçekleştirmek üzere içten gelen yapma isteği olarak tanımlanabilir. Bu sebeple birey kendi motivasyonunu sağlayarak okumaya ilgi duymalıdır. Okuma güçlüğü gidermeye yönelik çalışmalarda okumayı etkileyen faktörler arasında isteklendirme yer almaktadır (Akyol ve Yıldız, 2011).

Dış motivasyonu sağlayacak, çocuğu teşvik edecek olanlar ise anne, baba, akran ve öğretmenlerdir. Okuma sürecine yeni başlayan öğrencinin ebeveynler tarafından desteklenmesi; öğrencinin özgüvenini, neşesini ve motivasyonunu artıracaktır. En önemli faktör olan öğretmen ise bu süreçte öğrenciyi teşvik etmeli, desteklemeli ve

okuma sürecini öğrencinin ilgisini çekecek şekilde tasarlamalıdır. Yalçın (2002) ceza korkusu içinde olan çocuğun girişimcilikten çok içine kapanacağını ve okuma sırasında korku sebebiyle hata yapacağını ifade etmektedir.

b) Okumanın Çevresel Yönü

İnsan doğduğu andan itibaren bir öğrenme süreci içerisinde. İlk sosyal ortamı ailedir. “Bu dönemde çocuğun tüm öğrenmesi ev çevresindeki insan ve eşyalarla karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşir (Oktay, 1982: 2).” Daha sonra çağımız dünyasında çok uyaranlı bir sosyal çevreye dahil olur. Bu anlamda teknolojinin hızla ilerlemesi okuma materyalinin niteliğinde de değişime neden olmuştur. Henüz 3 yaşındaki bir çocuğun tablet, telefon veya bilgisayardaki pek çok işlevi yerine getirmesi ve oradaki basamakları takip edebilmesi bugün bir erken okuryazarlık becerisi olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla çocuğun çevresindeki uyaranlar onun okuma becerisini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Türkçe 6-8 program kitabında “Elektronik ortamda yazdıklarını paylaşır” kazanımı okuma ortamında çevresel faktörlerin genişlediğini kanıtlamaktadır. Okumaya hazırlık sürecinde renk, sayı ve varlıkların öğretimi için kullanılan oyunlar yine çocuğun okuma sürecindeki hazırbulunuşluk seviyesini artırmaktadır. Okuma sürecinin sağlıklı ilerlemesi ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesi için sıralanan faktörlerin öğretmen tarafından kontrol altına alınması önemlidir.

2.2. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, kelimelerin otomatik şekilde tanınarak gereken hızda ve doğru okunmasıdır (L. S Fuchs, D. Fuchs Hops ve Jenkins, 2001; Nunez 2009). Akıcı okuma, bir metni doğru, sorunsuz, hızlı ve ifade ile okuma yeteneğidir (Johns ve Lenski; Akt.: Bulut ve Kuşdemir,2017:10). Akıcı okuma, öğrenciden beklenen doru okuma, hızlı okuma ve sorunsuz okuma gibi bileşenleri içerdiğinden okuma güçlüğünün olup olmadığı noktasında önemli bir göstergedir. Bu bileşenler okuma güçlüğü bulunmayan öğrenciden beklenen kriterler arasındadır.

2.2.1. Akıcı okumanın bileşenleri

a) Doğruluk: Okuyucunun metin içerisinde yer alan kelimeleri tanıyarak, harf ve heceleri doğru birleştirerek okumasıdır. Doğru okuma okuduğunun anlamının ilk adımıdır. Kelimeleri tanımayan ve doğru seslendiremeyen okuyucu, metin bağlamından uzaklaşarak yanlış anlamlandırmalar yapar. Çaycı ve Demir’e (2006) göre okur kelimeyi ayırt edebilmek için önce kelimeyi doğru tanımalı ve seslendirmeli daha sonra anlamlandırmalıdır. Okuma becerisinde kazandırılmak istenen beceri harfleri doğru öğrenmek ve doğru okumaktır. Doğru okuma olmadan okuduğunu anlama mümkün değildir. Doğru okumayı başarabilen çocuk devamında anlamayı da sağlayacaktır.

b) Okuma hızı: Baştuğ ve Akyol’a (2012) göre okuma hızı anlamı parçalamadan konuşma hızına yakın seviyede okuyabilmektir. Okuyucu doğru kelime becerisi ile metni uygun hızda okumalıdır. Okuma hızı ne çok yavaş ne çok hızlı olmalıdır. Noktalama işaretleri dikkate alınarak vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek okuma yapılmalıdır.

2005 Türkçe Öğretim Programı bu noktayı dikkate almış ve kazanım boyutunda okuma hızına yer vermiştir. Program, “Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okur.” kazanımını gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu kazanım okuma hızının bu özellikleri yerine getirecek hızda olması gerektiğini vurgulamaktadır. Okuma hızı ve okuma doğruluğunun birleşimi literatürde otomatik işleme olarak tanımlanmaktadır (Seçkin, 2012: 2). Otomatik işleme uygun hızda doğru okuyabilmek olarak tanımlanabilir. Otomatik işlememenin gerçekleşmesi ise akıcı okumaya, beraberinde okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır. Otomatik işlemenin gerçekleşmesi ise öğrencinin kelimeleri tanımasına, hızlı çözümlemesine bağlıdır. Bu ise bol pratikle gelişebilecek bir beceridir.

c) Prozodik okuma: Prozodik, Deeney’ (2010) göre “Okunanların pürüzsüz bir şekilde, uygun cümleciklerle ve ifadelerle okunabilmesi yeteneğidir.” Dowhower’a (1991) göre ise prozodik okuma “Etkileyici bir ritim ve melodi kalıpları ile okuyabilme yeteneğidir.” Tanımlar dikkate alındığında prozodik okumanın metinde yer alan hissi canlandırabilmek olduğu söylenebilir. Türkçe sözlükte ise prozodi; vurgu, durak ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011).

Prozodik okuma, bir okuma becerisinden yerine getirilmesi beklenen temel bileşenleri içermektedir. Ton ve vurgu yapmak, şiirde, sahne metinlerinde drama etmek, etkileyicilik için sesin alçalması, yükselmesi aslında kusursuz okumanın bileşenleridir. Prozodik okuma; doğru ve uygun hızda okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Üç bileşen arasında sarmal bir ilişki mevcuttur. Okuyucu ile metin arasında bağ kuracak olan prozodik okuma, Baştuğ ve Keskin'e (2011) göre dinleyicilerin anlamasını da kolaylaştırmaktadır. Anlamayı sağlaması bakımından öneme sahip plan prozodik okuma, okuma eğitiminde elde edilmek istenen hedef kazanımlardandır.

Akıcı okuma, bireyin metin içerisinde yer alan cümleleri anlaşılır kılacak şekilde konuşma diline yakın hızda okuyabilmek olarak tanımlanabilir. Akyol'a (2006: 4) göre akıcı okuma noktalama işaretleriyle vurgu ve tonlara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumaya denir.

Akıcı okuma sağlanmadan gerçekleştirilecek olan okumada, okumanın en temel amacı olan okuduğunu anlama gerçekleşmeyecektir. İlkokul seviyesinde kazandırılmaya başlanan okuma becerisinin en temel amacı okuduğunu anlamayı sağlamak, bu sayede de bireye bilgi ve okuduklarından elde edeceği estetik zevki katmaktır.

Kelimeleri tanımakta, heceleri birleştirmekte zorluk çekecek öğrenci anlama yoğunlaşmaktan ziyade kelimeleri seslendirmeye odaklanacaktır. Bunun sonucunda ise okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama gerçekleşmeyecektir. Öğrenci dikkatinin çoğunu metni doğru okumaya verdiği için okuma hızı da yavaşlayacaktır (Akyol ve Keskin, 2014: 109). Akıcı okumanın temel şartlarından olan prozodik okuma, akıcı okumada istenilen konuşma hızına yakın ve anlamı sağlayan vurgu ve tonlamalar uygulamayı gerektirmektedir (National Reading Panel, 2000).

Kelimeler yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yaramaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 32). Prozodik okuyan okuyucular okuduklarını daha kolay anlamaktadır (Hudson ve diğ., 2005: 704). Akıcı okuma ve okuduğunu anlamının hangi seviyede olduğunun tespiti için sesli okuma gereklidir. Sesli okumadan elde edilecek veriler okuma düzeyi hakkında bilgi vermektedir.

2.2.2. Sesli Okuma

Sesli okuma genel olarak işitme ve konuşma için gerekli olan ses organlarının birlikte kullanıldığı, metindeki içeriğin okuyanın kendisi ve çevresi tarafından duyulabildiği okuma biçimi olarak tanımlanmaktadır. Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin ve kelime kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylemesidir (Ünalın, 2001: 14). Sesli okuma, öğretim sürecinde çeşitli amaçlarla kullanılmakla birlikte, bu tür okumanın belki de en önemli işlevlerinden biri öğretmenlere öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında geri bildirim sağlamasıdır (Ateş ve Yıldız, 2011: 104). Okumaya dair anlama sorularına verilen cevaplar ve sesli okurken edilecek veriler ile okuma becerisi ölçülebilmektedir..

Sesli okuma sürecinin gözlemlenebilir nitelik taşıması daha somut verilerin elde edilmesine imkân tanımaktadır. Bu süreç doğru ve etkili okuma sürecini gerçekleştiremeyen öğrencilerin hatalarının tespit edilip giderilmesi için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine olanak sağlamaktadır (Bulut ve Kuşdemir, 2017: 5). Bu anlamda sesli okuma hatalarının bilinmesi önem taşımaktadır.

2.2.3. Sesli Okuma Hataları

Sesli okuma hatası, anlamı bozacak her türlü yanlış seslendirme ve anlamı kazanmaya engel olacak davranışların genel adıdır. Okuma eylemi içerisinde bilişsel bir süreç barındırır. Bu bilişsel süreç, göz ile algılanan anlamı oluşturan harf, hece ve kelimelerin beyne aktarılması ve beyinde çözümlenmesidir. Herhangi bir zihinsel engeli bulunmayan çocuğun okuma hatasına sebep olacak engelin bilişsel bozukluktan olma yüzdesi düşüktür.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde çalışma gruplarını zihinsel bir engeli bulunmayan öğrencilerin oluşturduğu ve bu çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hatalarının seçilen uygun yöntem, strateji ve tekniklerle azaldığı görülmektedir (Sidekli, 2010; Şen, 2016; Demirtaş, 2016; Kuruyer, 2014; Türkmenoğlu, 2016). Bu demektir ki okuma hatalarının temelinde bilişsel bir engel değil bireysel, çevresel, eğitimsel ve ailesel sebepler yer almaktadır.

Sesli okuma hataları incelendiğinde hataların temelinde harf tanımama ve hece birleştirememeye olduğu görülmektedir. Bu hataların yapılan belli çalışma stratejileri ile azaldığı düşünülürse, temelinde doğru teknik ile uygulamaların mevcut olduğudur. Bol uygulama yapan çocuk okuma hatalarını yüksek oranda azaltmakta, akıcı okumasını da arttırmaktadır. Uygulamanın az yapılmasının sebebi kalabalık sınıflar, ilgisiz aile, geçiştirmiş öğretmen ve okumaya ilgi duymayan öğrenciler olabilmektedir. Bu olumsuzlukları giderecek çalışmalar yapıldığında okuma hataları da azalmış olacaktır. Okuma güçlüğüne giderildiği çalışmalar ele alındığında uygulanan teknik ve yöntemlerin bol uygulamaya fırsat veren teknik ve yöntemler olduğu görülmektedir. Çalışmalar çocuğun devamlı tekrarlar yapmasına olanak tanıyan yöntemlerle yürütülmüştür. Tekrarlar sayesinde çocuk harf tanıma, hece birleştirme sorunlarını azaltabilmekte ve okuduğunu anlamlandırabilmektedir. Öğretmenlere göre sesli okuma hatalarına sebep olan faktörler şu şekilde maddelemişlerdir (Bulut ve Kuşdemir, 2017: 7):

Tablo 1: Öğretmenlere Göre Sesli Okuma Hatalarına Sebep Olan Etkenler

Sesli okumada hata kaynakları	N
Yeterli kitap okumama	46
Hızlı okumaya çalışma	26
Dikkatsizlik	26
Heyecan	17
Ses/kelime tanıma problemleri	15
Acelecilik	15
Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma	13
Okul dışında okuma alışkanlığının olmaması	13
Ailenin ilgisizliği	12

Okuduğunu anlamadan okuma	10
Topluluk(sınıf) karşısında konuşma korkusu	11
Okuma-yazma öğretim yöntemi	10
Özgüven eksikliği	10
Genelde sessiz okuma yapılması	9
Kelime ile ilk kez karşılaşma	9
Okumaya karşı isteksizlik	9
Okumaya karşı önyargı	9
Kelime hazinelerinin sınırlı olması	8
Görme problemleri	7
Okuma güçlüğü	7
Metinlerdeki soyut kelimeler	5

Sıralanan maddeler incelendiğinde öğrencinin okuma alışkanlığına sahip olmaması okuma hatalarına sebep olan en önemli faktör olarak gösterilmiştir. Bu durum şu şekilde yorumlanabilir: Çünkü okuma becerisi uygulama ile gelişen bir dil becerisidir. Öğrencinin okuma eksikliği öğrencinin okuma güçlüğü çekmesine, okuma hatalarını artırmasına sebep olabilir. Ayrıca okuma alışkanlığının yanında psikolojik etmenler ve bilgi eksikliği de okuma hatalarına sebep olan önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Alanyazından hareketle başlıca sesli okuma hataları şu şekilde özetlenebilir:

a) Kelimeyi yanlış okuma: Kelimeleri yeteri kadar tanıyamayan öğrenci kelimeleri yanlış okur, yazılış ve şekil bakımından birbirine benzeyen kelimeleri karıştırır, kelimeleri tersine çevirir, çok ağır ve sıkılarak okur. Kelimeleri çabucak

tanıyamayan öğrenciye yardım etmek için öğretmenin ilk önce çocuğun hangi kelimeleri tanımadığını bilmesi gerekir. Bunun için öğrenci okumaya başladığı zaman öğrenciyle birebir ilgilenilmelidir. Sonra güçlük çekilen kelimeler üzerine öğrencinin dikkatinin çekilmesi sağlanmalıdır (Kee, 1958; Akt. Yılmaz, 2008).

b) Kelime tekrarlama: Okuyucunun bir sözcüğün bir bölümünü veya tümünü tekrarlayarak okumasıdır (Mellard ve diğ., 2011). Yeteri kadar akıcılığa sahip olmayan, kelimeleri tanımayan öğrenci kelimeyi veya kelimenin bir hecesini tekrar etmektedir. Tek bir kelimeye takılan öğrenci cümledeki vurgu, ton ve durakları kaçırmaktadır. Bu durum okuduğu cümle bütünlüğünü bozmakta ve anlama becerisine zarar vermektedir.

c) Kelime uydurma: Okuyucunun okuma esnasında metin içerisinde yer almayan, benzetim yaparak yeni kelimeyi metne ekleyerek okumasıdır. Bu hata türünün temelinde kelimeyi yeteri kadar tanımaması, akıcılığı sağlama çabası ve arkadaş grubu veya öğretmenin yanında küçük düşmeme kaygısı yatmaktadır.

d) Aynı kelimeye takılma: Okuyucunun yeterli ön bilgiye ve hıza sahip olmaması sebebi ile kelimeyi gereksiz yere birden fazla tekrar etmesidir. Kelime tanıma ve ayırt etme konusunda yetersiz olan öğrenci kelimenin doğru okunup okunmadığı konusunda kararsız kaldığı için kelime tekrarı yapmaktadır. Yaptığı bu hata bağlamdan uzaklaşmasına, metnin ritmine ve akıcılığına zarar vermektedir.

e) Hece uydurma: Okuyucunun sözcükte olmayan bir heceyi sözcüğe ekleyerek okumasıdır. “Genellikle kelimenin sonuna hece eklemesi yapılması, sondan eklemeli bir dil olan Türkçede bazen metin anlamını değiştirmezken bazı durumlarda metindeki vurguyu değiştirdiğinde anlamı tamamen bozmaktadır (Sarpınar ve Erden, 2010.)

f) Hece atlama: Okuyucunun okuma kaygısı ile kelime içerisinde bazı heceleri atlayarak kelimeyi seslendirmesidir. Bunun farkında olmayan öğrenci cümle bittiğinde anlamı kurmakta zorlanmaktadır. Hece yutma kelime başında, kelime ortasında ve kelime sonunda yapılabilmektedir.

Örnek:

çatıya – çaya - Ben evde oturuyorum. —Ben ev oturuyorum.

Metin içerisinde geçen “çatıya” kelimesini öğrenci “çaya” olarak okumaktadır. Öğrenci aradaki -tı hecesini atlamakta, bu ise kelimenin anlamını bozmaktadır. Diğer örnekte ise öğrenci yer bildiren -de hâl ekini yutmakta ve cümlelerin anlamını bozacak veya daraltacak şekilde okumaktadır. Her iki örnekteki hece yutması okuduğunu anlamaya zarar vermektedir.

g) Anlamı bozacak hecelemeler yapma: Okuyucun hecelemeyi yanlış yerlerden yapması durumudur. Okuduğunu anlamaya tamamen zarar verecek bir okuma hatasıdır. Türkçedeki heceleme kuralını tam olarak kazanamamış öğrenci okuma beceresindeki yetersizlikle beraber yanlış hecelemeler yapmakta ve bunun sonunda kelimenin anlamını çözmemektedir.

Örnek:

bahaneleri – bah ane leri

durakta—dur ak-ta

Doğru heceleme bilgisine sahip olmayan öğrenci kelimeleri yanlış yerden hecelerine ayırmaktadır. “Bahaneleri” kelimesini ve “durakta” kelimelerini yukarıdaki örnekteki gibi heceleyen öğrenci okuduğu kelimenin anlamını anlayamamaktadır. Çünkü yanlış hecelemeden dolayı kelimeyi tanıyamamaktadır.

h) Harf karıştırma (Ters çevirme): Öğrenciler arasında en çok görülen özellikle (“d” yerine “b” gibi) harfleri ya da kelimeleri (ev yerine ve gibi) ters çevirmektir (Akyol, 2003:236). Harf karıştırma ya da kelime karıştırma kritik dönemde okuma becerisini tam olarak kazandırılmaması sonucu oluşan okuma hatasıdır. Bu hata okumanın ilk evrelerinde giderilmezse diğer sınıf seviyelerine kalmakta ve ezberlenen bilgi hatası daha zor giderilmektedir. Harf karıştırmanın yanında bazı öğrenciler bazı harflerin seslendirişini de (“g” ye “k” deme ya da “ğ” ye “h” deme gibi.) karıştırmaktadır. Bu durum ise öğrencinin seslendirme yaparken kelimelerin telaffuzunu zorlaştırmakta, okuma güçlüğüne sebep olmaktadır.

ı) Harf atlama: Okuyucunun kelime içerisinde yer alan metni hızlı okuma çabası ile harfi okumadan geçmesidir. Akyol’ a (2003: 176–177) göre bu tür yanlışlıklar dikkatsizlikten, kelime-harf tanıma yetersizliğinden ve hızlı okumaktan

kaynaklanabilir. Bu durumda okuma sonunda harf atlanan kelimeler tekrar okutulmalıdır.

i) Okuma esnasında gereksiz ses çıkarma: Yetersiz okuma beceresine sahip olan öğrenci, kelimeyi tanımakta, ayırt etmekte ve heceleri birleştirmekte zorluk çektiğinde başvurduğu hata türüdür. Okuma esnasında duraksamalar yaparak (“ıııııııı” ya da “ımmmmmm” gibi) gereksiz sesler çıkaran öğrenci zaman kazanarak sıradaki kelimeyi çözümleme çabasına gire. Bu hata ise metin bütünlüğüne, metnin ritmine ve dolayısıyla metnin anlamına zarar vermektedir.

j) Okumayı bırakma isteği: Okuma seviyesi düşük olan öğrencinin özgüvenini yitirmesi sonucu, utanma duygusu ile başvurduğu hata türüdür. Öğrenci okuma eylemini yarıda kesip (Ben okumak istemiyorum. Başkası okusun! Niye hep ben okuyorum?) bahaneler sunarak okumayı bırakmak istemektedir. Bu olumsuz davranışın üstüne gidilmediği takdirde bu bozukluk devam etmekte ve kalıcı okuma bozukluklarına sebep olmaktadır. Bununla beraber özgüvenini yitirmiş, derse ilgisi bulunmayan öğrenci grupları ortaya çıkmaktadır.

k) Son uydurma: Okuyucunun sözcük kökünü doğru okuyup sözcüğün ekinin yerine başka bir ek okumasıdır (Sarpınar ve Erden, 2010).

Örnek:

oyuncaklarının – oyuncaklarıyla

evdeki—evde mi?

Bu hata türünü öğrencinin genellikle hızlı okuma gayreti içerisindeyken yaptığı gözlemlenmiştir. Öğrenci hızlı ve doğru okuma gayreti içerisine girdiğinde kelimenin baş hecesini doğru okumakta ama son hecelerini uydurmaktadır. Bu ise cümle içerisinde birbirine bağlı kelimelerin bütünlüğüne zarar vermektedir. “Oyuncaklarının” kelimesindeki “nın” tamlayan ekini değiştiren öğrenci kelimeyi tamlananına bağlayamamakta bu durum ise anlama zarar vermektedir.

l) Satır atlama: Yeterli okuma pratiği yapmayan öğrencinin uzun ve sık satır araları olan metinlere alışık olmadığından satırları atlayarak okumasıdır. Yaptığı bu satır atlamaları ise metindeki bilgiyi kaçırmaya ve anlamın bozulmasına sebep olmaktadır.

m) Okuduğu yeri kaybetme: Öğrencinin okuma esnasında okuduğu yeri kaybetmesidir. Okunan yeri bulmak için vakit kaybetilmesi okunan metin veya paragraftaki anlam bütünlüğünün bozulmasına sebep olmaktadır.

n) Okuma sırasında parmakla veya kalemle satır takip yapma: Bu hata türü okuduğu yeri kaybetme hatası ile bağlantılıdır. Parmakla veya kalemle okunan yerin takip edilmesi okuma eyleminin zayıf olduğunun ve pratik eksikliğinin olduğunun bir göstergesidir.

Sesli okuma hataları, öğrencinin okuma güçlüğü düzeyi hakkında öğretmeni bilgilendirici niteliktedir. Öğrencinin sesli okuma hatalarını tespit edilmesi oluşturulacak yol haritasında kolaylık sağlamaktadır. Bu sebeple okuma güçlüğü giderilmesi noktasında sesli okuma hataları önemli verileri sunmaktadır. Ayrıca sesli okuma hatalarının giderilmesi okuduğunu anlama becerisine de katkı sağlamaktadır.

Okuma hatalarının giderilmesinde ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin farklı türlerde okuma materyalleri ile karşılaşması sağlanmalıdır. Bu materyallerin başında metinler yer almaktadır.

2.3. Okuduğunu Anlama

İnsanın amacı yeni bilgiler edinerek hedefini gerçekleştirmektir. Bilgiyi edinmenin yolu ise anlamadır. Anlama sözel ya da yazılı (görsel) olarak aktarılanların, verilmek istenen mesajın ön bilgiler kullanılarak zihinde karşılaştırmalara tâbi tutularak çözümlenmesidir. Anlama kapasitesi insandan insana değişmekle beraber ortalama bir anlama becerisi ile insan iletişimini kurmakta, istediği bilgilere ulaşmaktadır. Anlama yazının anlamını bulma, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme etkinlikleridir (Sidekli,2010: 43). Yazının üzerinde düşünme etkinliği olarak ifade edilen anlama sürecinde bireysellik söz konusu olacaktır. Her insanın biricik ve benzersiz bir zihin yapısı var olduğundan anlama sürecinde aldığı mesaj, hissettikleri de biricik olacaktır. Ama iletişim ön bilgilerin kullanılarak gerçekleştirildiği içim aktarılan üzerinde ortak bir anlama süreci sağlanacaktır. Sözel iletişimde insan, engeli olmadığı durumda edinim yoluyla edindiği dil becerisi sayesinde anlamlandırmayı sağlayarak iletişimini gerçekleştirecektir. Ancak yazılı iletişimde anlamlandırmanın sağlanabilmesi için ise okuma becerisini kazanması gerekmektedir. Her iki iletişim türünde de ortak amaç anlamlandırmayı sağlamaktır.

Anlamlandırma ön bilgilerin kullanılması ile gerçekleşmektedir. Önceden edindiği bilgileri kullanarak birey aktarılanları çözümleyecek, anlamayı gerçekleştirerek çok kıymetli bilgiye ulaşacaktır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde büyük öneme sahip materyaller metinlerdir. Okumayı öğrenen öğrencinin okuma becerisini geliştirmek, etkin bir okuma becerisi kazanmak ve okuma esnasında yaptığı okuma hatalarını görebilmek için okuma metinleri sıkça kullanılmak durumundadır.

2.3.1. Metin ve Özellikleri

Metinler dil öğretiminde kullanılan büyük öneme sahip yapılardır. Metinler, amaçları doğrultusunda ele alındığında metinlerin büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. “Türkçe öğretiminde metinler bir araçtır. Amaç daha çok metin işlemek değil, yeteri kadar metni iyi işleyerek Türkçe öğretimi programında belirtilen kazanımları öğrenciye kazandırmaktır (Ünalın, 2006: 63).” Metinler ilk adımda çocuğun gerçek hayata açılmasını sağlayan pencere görevi görür. Metinler günlük hayattan kesitler sunarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklemektedir (Melanlıoğlu, 2017: 114).

Metin TDK Türkçe sözlükte (2011) “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst.”; Aktaş (2015) “metin, çok farklı düzeylerde, iletişimde bulunmak amacıyla oluşturulan anlatma ve anlaşma aracı.”; Akyol (2013) “metin bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek başına bir konu, makale veya birkaç paragraftan oluşan ana fikre sahip olan yazı; bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapı” olarak tanımlanmaktadır.

Metinler, yazarların metinleri kaleme alış amaçlarına göre farklılıklar oluşturmaktadır. Bu farklılıklar metin türlerinin doğmasını sağlamıştır. Her metin kendi içerisinde konu farklılıkları gibi dil ve üslup bakımından da farklılığa sahiptir.

Metnin türünü, dil ve üslubunu; “anlatma ve anlaşmanın amacı, konusu, kullanılan iletişim kanalı” belirler (Aktaş, 2015: 15). Metnin türü, dili ve üslubu metindeki anlama, düşünce zenginliğine, verilmek istenen zevke ulaşılmasını kolaylaştıran veya zorlaştıran etmenlerdir.

2.3.2. Metin Türleri

Metinleri yazılış amaçları, hedef kitleleri, anlatım biçimleri, gerçeklikle ilişkileri bakımından gruplandırmak mümkündür (Aktaş, 2015: 16). Metin sınıflandırmasına dair kaynaklar incelendiğinde metin türlerinin sınıflandırmasına yönelik farklı görüşler vardır (Aktaş, 2015; Erkul, 2004; Günay, 2017).

Güneş Hoca (2017) metin türlerini düzenleme ve aktarma biçimleri olarak iki ana başlığa ayırmıştır. Aktarma biçimine göre konuşma ve sözle aktarılanlara sözlü metin; yazılarla aktarılanlara yazılı metin; resim, şekil grafik vb. görsel sembollerden oluşanlara da görsel metin; düzenleme biçimine göre ise roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir vb. olarak ayırmıştır. Bu sınıflamanın yanı sıra Güneş (2017), metinleri gerçeklikle ilişkileri, işlevleri ve yazılış amacı bakımından edebi(sanatsal) metinler ve öğretici metinler olmak üzere iki ana gruba ayırmıştır. Dil öğretiminde kullanılan metinleri ise Güneş; üretilmiş, özgün ya da otantik olarak gruplandırmaktadır.

Aktaş (2015) metin türlerini yazılış amaçları ve arz ettikleri yapı özellikleri bakımından;

a. Öğretici Metinler

b. Sanatsal Metinler (Kurmaca metinler) olmak üzere ikiye ayırır.

Aktaş'a (2015) göre öğretici metinler kendi içerisinde gruplandırılabilir. Bu metinlerin amacı okuyucuya ya da dinleyiciye bir şeyler öğretmek, onu yönlendirmek, bilgi vermek olmalıdır. Bu metinlerde göndergesi kendisinin dışındadır ve dili de öğretme gayesine uygun tarzda düzenlenir.

Sanat metinleri ise kurmaca oluşlarıyla diğer metinlerden ayrılır. Kurmaca metinlerde amaç öğretmek değil, duyurmak, hissettirmek, ilişkilendirerek anlatmak, sanata has duygu ve düşünce hâlini metnin dünyasında okuyucuya veya seyirciye sunmanın esas olduğunu ifade etmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere kurmaca metinler insanda güzel his uyandırma kaygısı ele alınmıştır.

Metin üzerine sınıflamalar göz önüne alındığında metinlerin temelde öğretici ve kurmaca olarak ayrıştığı görülmektedir. Bu tür metinleri ise kullanılan dil ve amaç çerçevesinde ayrıştığını görürüz. Türkçe öğretiminde ve gündelik hayatta farklı metin türlerine yer verilmesinin sebebi de dil ve üslubun farklı olmasıdır. Sanatsal

metinlerdeki anlam yoğunluğu, dilin kullanımı ya da anlamın kapalılığı ile açıklığı öğretici metinlerle bir olmadığı için Türkçe öğretiminde farklı metin türlerine yer verilmelidir. Bununla birlikte okuma eğitiminde okuma becerini geliştirmek için kullanılan metinler amaca hizmet etmelidir. Sever'e (2006) göre öğretimin temel gereçleri olan yazınsal ve öğretici nitelikli metinler öğrencinin seviyesine uygun olmalı, ana dilinin özelliklerini, anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtmalıdır. Öğrencilere ana dili ile ilgili kuramsal bilgileri öğretmek yerine metinler vasıtasıyla ana dili sevdirmelidir.

Metin türlerindeki farklılık okuduğunu anlamaya etki etmektedir. Çünkü yukarıda bahsedildiği üzere metinlerde dil, üslup, anlam yoğunluğu farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okudukları bir yazıda, dinledikleri bir konuşmada işlenen düşünce ya da duyguları kavrayabilmeleri için değişik metinler üzerinde çalışılmalıdır (Ünalan, 2006: 63). Çünkü her metin öğrenciye yeni bir tarz ve yeni bir anlama yeteneği sunmaktadır. İlkokul seviyesinde öğrenciler her ne kadar öğretmenler tarafından hikâye edici metinlere yönlendirilse de hayatın içerisinde bilgilendirici metinlerle sık sık karşılaştığı düşünüldüğünde çocuğun anlam olarak daha ağır olan bilgilendirici metinlere de alıştırılması gerekmektedir. Ayrıca Ünalan'a (2006) göre okuma becerisi kazandırılırken tek tür metinlerin daha sık verilmesi yılgınlığa da sebep olmaktadır. Bunlarla beraber bireylerin yaş seviyelerindeki değişiklik okuma metinlerine olan ilgilerinin de değişmesine sebep olmakta; hitap edilen kitlenin özellikleri de metnin türünü etkilemektedir (Güneş, 2017: 251).

2015 Türkçe Öğretim Programı ve 2017 Türkçe Öğretim Programı ise metinleri 3 ana başlık altında toplamıştır: Bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir. Her iki programda da dönem içinde işlenecek metin türlerinin dağılımı dengeli şekilde yapılma çalışılmıştır. 5,6,7 ve 8. sınıf seviyelerinde bilgilendirici ve hikâye edici metin türünde 14 metne yer verilirken şiir türünde ise 8 adet metne yer verilmiştir. Ayrıca 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda metinlerin dil öğretiminde kullanılan araçlar olduğu belirtilmektedir. Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır (2017 Türkçe Öğretim Programı, 2017: 19). Bu açıklama metinlerin dil öğretimindeki önemini de ortaya koymaktadır.

Metinler farklı sınıflamalara tâbi tutulsa bile metinler okuma eyleminde öğrenciye uygulama ve çalışma fırsatı sunan önemli materyallerdendir. Okuma güçlüğünün

giderilmesinde, okuma becerisinin geliştirilmesinde metinler başta gelmektedir. Metinler ile beraber kullanılacak olan okuma güçlüğü gidermede kullanılacak tür ve teknikler okuma güçlüğü giderilmesine katkı sağlamaktadır.

2.3.3. Okuma Güçlüğü Gidermede Kullanılan Tür ve Yöntemler

a. Eko Okuma (Yankılı Okuma)

Eko okuma; okuma hatasını gidermek için sıkça kullanılan yöntemlerdendir. Yankılı okuma olarak da adlandırılan eko okuma; öğretmen ya da bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okuması diğer öğrencilerin de bunları tekrar etmesi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Eko okumada dikkat edilmesi gereken nokta rehber okuyucunun okuma beceresinin üst seviyede olması gerekmektedir. Bu okuyucu anne, baba, akran olabilir. Okuma esnasında rehber okuyucu akıcı okuma yapmalı, metindeki noktalama işaretlerine, vurgu, ton ve tonlamalara dikkat ederek okuma yapmalıdır. Son aşamada ise zayıf okuyucu bu bölümleri tekrar eder (Duran ve Sezgin, 2012: 150). Bu okuma sürecinde öğrencinin metni takip etmesine olanak tanınmakta ve öğrenci bu sayede kelimeleri tanımakta akıcı okuma seviyesini geliştirmektedir. Eko okuma birebir olarak yürütülebileceği gibi okuma güçlüğü çeken birden fazla öğrenci bir araya getirilerek grup hâlinde de gerçekleştirilebilir.

Uygulama süreci:

Adım 1: Okuma güçlüğü çeken öğrenciler belirlenir.

Adım 2: Rehber okuyucu olacak kişi belirlenir. (Ebeveyn, öğretmen, akran)

Adım 3: Seviyeye uygun metin belirlenir.

Adım 4: Süreç hakkında bilgilendirme yapılır.

Adım 5: Okuma süreci başlatılır.

b. Koro Okuma (Söz Korosu)

“Söz korusu; belli bir gruba ait üyelerin bir sözü, metni topluca sesli okuması, seslendirmesidir” (Karatay, 2014:63). Bir metnin parçaları gruplara dağıtılıp parça parça okutulacağı gibi aynı anda bir metinde grupça okunabilir. Koro okumada okuma güçlüğü çeken öğrenci, grup arkadaşlarını yakalamak için daha fazla çaba sarf ederek zamanla grup arkadaşlarının seviyelerine ulaşmaktadır. Kelime tanıma, akıcılık ve doğru okuma becerisi optimum seviyeye gelmektedir.

Uygulama süreci:

Adım 1: Okuma güçlüğü çeken öğrenciler belirlenir.

Adım 2: Okuma beceresi iyi olan öğrenciler belirlenir.

Adım 3: Okuma güçlüğü olan öğrenciler ile okuma düzeyi iyi olan öğrenci gruplarına dağıtılır.

Adım 4: Okunacak metin belirlenir.

Adım 5: Metin parçaları gruplara dağıtılır.

Adım 6: Okuma süreci hakkında gruplar bilgilendirilir.

Adım 7: Okuma süreci başlatılır.

c. 3p Metodu: (Pause-Prompt-Praise/ Duraksama/Yöneltme/Övme)

3p yöntemi okuma esnasında hatalara verilen geri dönütler ile hataların azaltılmasına dayanan bir okuma yöntemidir. Karşılıklı, birebir öğretimin uygulandığı 3P yöntemi 3 aşamadan oluşmaktadır: Duraksama, yöneltme, övme. Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yöneltme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür (Demirtaş, 2010: 16).

Uygulama süreci:

Adım 1: Okutulacak seviyeye uygun metin seçilir.

Adım 2: Metin içerisinde yer alan bazı kelimeler metinden çıkarılır.

Adım 3: Okuma süreci hakkında bilgilendirme yapılır.

Adım 4: Duraksama evresinde, bağlama uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilir (Demirtaş,2010: 17).

Adım 5: Yönelme evresinde öğrenciye ipuçları verilir.

Adım 6: Övme evresinde öğrenciyi teşvik edecek, isteğini arttıracak iltifatlarla bulunulur.

3p yöntemi öğrenciler tarafından oyun gibi algılandığı için motivasyonu arttırmakta, merakı üst seviyeye çekmekte ve öğrencinin metne yoğunlaşmasına katkı sağlamaktadır.

d. Eşli Okuma

Tekrarlı okuma yöntemi; metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kere tekrar yapılarak okunmasıdır (Samuels, 1997, 377; akt: Yüksel, 2010:3). Bireysel bir okuma yöntemidir. Bu okuma sürecinde dikkat edilecek en önemli nokta okuma güçlüğü giderilmek istenen öğrencinin eşinin seçimidir. Eş olacak kişi öğrenciden daha iyi okur durumda olmak zorundadır. Bu kişi anne-baba, akran, öğretmen olabilir. Daha sonraki basamakta kitap seçimine geçilir. Kitabın düzeyi okuyacak çocuk açısından biraz üst seviyede olmalıdır (Demirtaş, 2016: 18). Kitap seçiminden sonra hazırbulunuşluğu arttırmak için kitap görselleri tartışılır. Daha sonra eşler aynı anda okuma sürecine başlarlar. Yardımcı okuyucu hızını çocuğa göre ayarlamalı ve olumlu dönütler vermelidir (Akyol, 2006: 86). Rehber okuyucu öğrencinin 3-4 saniyelik takılmasının ardından devreye girerek okuma işlemini devam ettir. Bu süreç sonuna hatalarının neler olduğunun farkına varan öğrenci hatalarını gidererek okuma güçlüğünü giderir. Okuma güçlüğünü gidermiş öğrencinin özgüveni ile birlikte okuma motivasyonu da artar.

2.4. Okuma Eğitimi

Okuma becerisinin edinimi okul dönemi ile başlamaktadır. Bazı durumlarda okuma becerisi aileler tarafından kazandırılrsa da programlı ve planlı ilk eğitim formal eğitimin gerçekleştiği okullarda verilmektedir. Planlı bir eğitim-öğretim sürecinde

hedef ilk dil becerisinden birini okuma-yazma becerisi oluşturmaktadır. Çünkü okuma becerisi öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünme sağlayan bir süreci içermektedir (İlköğretim Türkçe Dersi 6-8 Öğretim Programı, 2006: 6).

Yıllar içinde değişen ve gelişen eğitim programlarıyla birike okullarda verilen okuma eğitiminin içeriği de değişmiştir. 2018'ten itibaren geriye dönük 20 yıla bakıldığı zamanda okuma eğitimine önemli değişiklikler yaşandığı görülmektedir. 2015 Türkçe Öğretim Programındaki en önemli değişiklik bir önceki programa göre amaç ve kazanım sayılarında azaltmaya gidilmesidir. 2015 Türkçe Öğretim Programı okuma bağlamında ele alınacak olursa şekilde şu özetlenebilir: Program vizyonunda okuma becerisi doğrudan ele alınmaktadır. “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmektir.” vizyon maddesi okuma becerinin üst düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme becerilerinin birbiriyle ilişki içinde olduğu ifade edilmiştir. Bu ifade okuma becerisinin diğer becerileri etkilediğini ve diğer becerilerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca program; öğrencide düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir yapıda oluşturulmuştur. Program, “Öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.” Bu ifade diğer beceri alanlarını ilgilendirmekle beraber doğrudan okuma becerisini de ilgilendirmektedir. Bu ifade ile beraber okuma alanına ait kazanımlar birlikte düşünüldüğünde okuma eyleminin bir alışkanlığa dönüştürülmesi ve öğrencinin dilin zenginliğini hissederek kazanmasının hedeflendiği söylenebilir. Programın genel amaçları incelendiğinde okuma becerisine yönelik şu amaçlar yer almaktadır:

- a. Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
- b. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
- c. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,

- d. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- e. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- f. Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,

Genel amaçlarda bu kadar yoğun şekilde ele alınan okuma becerisi insan hayatını doğrudan etkileyen bir dil becerisidir. Öğrenci bilgiyi öğrenirken, araştırırken, yeni bilgiler keşfederken okuma becerisini kullanması okuma becerisinin önemini göstermektedir. Ayrıca günümüzde medya ortamlarından sıkça yararlanılması, yararlanırken okuma becerisine ihtiyaç duyulması programın medya okuryazarlığına verdiği önemi açıklamaktadır.

2017 yılına kadar kullanılan “2015 Türkçe Öğretim Programı” 2017 yılında yenilenmiş ve “2017 Türkçe Öğretim Programı” oluşturulmuştur. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeni oluşturulan programın kademeli olarak değiştirilmesine karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulacak olan 5. sınıf Türkçe ders kitapları yeni oluşturulan 2017 Türkçe Öğretim Programına göre hazırlanmıştır. 6, 7, 8. sınıf seviyelerinde ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında 2015 Türkçe Öğretim Programının kullanımının devamına 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni oluşturulan programın kullanılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple çalışmanın yapılmış olduğu 2017-2018 eğitim öğretim yılı dikkate alınmış 5. sınıf okuma kazanımları “2017 Türkçe Öğretim Programı” çerçevesinde, 6 ve 7. sınıf kazanımları ise “2015 Türkçe Öğretim Programı” çerçevesinde ele alınmıştır.

5. Sınıf Okuma Kazanımları

Akıcı Okuma

1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
4. Okuma stratejilerini kullanır.

Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Akıcı okuma amacı altında 4 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan ilk ikisi doğru okuma, akıcı okuma ve bunları yaparken metnin anlamını ortaya koymaya yönelik kazanımlardır. Metni türün özelliklerine göre okur kazanımı altında yer alan şiir ve kısa yazılar ezberler açıklaması öğrenciye yeni değerler katmanın yanına öğrenciye ezberle beraber akıcı okumayı kazandırmak amaçlanmaktadır. “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı ise öğrencinin yazı karakteri fark etmeksizin tüm yazıları akıcı bir şekilde okuyabilmesine yöneliktir. Okuma stratejilerini kullanması öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye ve aynı zamanda amacına göre okuma stratejisi kullandırmaya yönelik kazanımdır.

Söz Varlığı

1. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.
Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
2. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
3. Kelimelerin eş anlamlarını bulur.
4. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur
5. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
6. Kökleri ve ekleri ayırt eder.
7. Yapım ekinin işlevini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

Söz varlığı amacı altında yer alan ilk 5 kazanım öğrencinin okuma becerisinden kazandıkları yeni kelimeler, deyimler ve atasözleri ile öğrencinin hem söz varlığını geliştirmeye hem de ifade gücünü geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca öğrenciye okuma becerisinin içinde Türkçenin gramer kuralları da kavratılmak istenmiştir.

Anlama

1. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez.

2. Okuduklarını özetler.
3. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
4. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
5. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.

6. Metni yorumlar.

Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.

Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

7. Metinle ilgili sorular sorar.
8. Metinle ilgili sorulara cevap verir.
9. *Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*
10. Metnin konusunu belirler.
11. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
12. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

Haber/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

13. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.

14. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
15. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

16. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.

Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlar.

17. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

18. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

19. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

20. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.

21. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.

22. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.

23. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

Anlama amacı altında yer alan 23 kazanım öğrencinin anlama becerisini geliştirmeye yöneliktir. Metnin ana fikrini bulması, konusu belirlemesi, önemli noktaların vurgulanış şeklini anlaması, metinle ilgili sorulara cevap vermesi gibi kazanımlar öğrencinin metni analiz yaparak anlamasına yönelik kazanımlardır. Ayrıca öğrencinin metin ile ilgili çıkarımda bulunması, metne farklı başlık bulması öğrenciyi metin üzerinde düşündürerek metni anlamasına yönelik kazanımlardır. “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.” kazanımı ile öğrencinin grafik ve tabloları doğru analiz etmesi bu sayede tabloda, grafikte verilen bilgileri anlaması amaçlanmaktadır.

6. Sınıf Okuma Kazanımları

Anlama

1. Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.
2. Metnin nesnel bir özetini yapar.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.
4. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.
5. Metinden anlam çıkarırken metin içeriğine atıfta bulunur.
6. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.

7. Öyküleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler.
8. Metinde cümlelerin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün metnin bütünü ile nasıl ilişkilendirildiğini ve olay akışına nasıl katkı sağladığını analiz eder.
9. Metinler arası karşılaştırma yapar.
Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır.
10. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.
Ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadeleri bulması sağlanır.
11. Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
Medya kaynakları; edu, gov, com, org vb. ele alınacaktır.
12. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.
13. Bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler.
14. Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.
15. Bilgilendirici metinlerde bir cümlelerin, paragrafın veya bölümün metnin bütünüyle nasıl ilişkilendirildiğini analiz eder.
16. Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve olayı sunuşunu başka bir yazarın sunuşuyla karşılaştırır.
Bilimsel bir konuda farklı gerekçe ve kanıtlardan hareketle farklı sonuçlara gidilebileceğinin anlaşılması sağlanır.
17. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.
18. Gerçek ve kurguyu ayırt eder.
19. Okuduğu metnin türünü belirler.

Anlama amacı altında verilen kazanımlarla öğrencinin metni analiz etmesi ve bu şekilde metni daha iyi anlamasını sağlamak amaçlanmaktadır. “Metinler arası karşılaştırmalar yapar.” kazanımı ile öğrencinin ön bilgilerini kullanırmak hedeflenmektedir. Öyküleyici metin ve bilgilendirici metine yönelik kazanımlar ise öğrenciye metin türlerini kazandırılmak istendiğini göstermektedir. Ayrıca “Medya

kaynaklarının doğruluğunu sorgular.” kazanımı medya kaynaklarının doğru kullanımını kazandırmaya yöneliktir.

Akıcı Okuma

1. Bağımsız olarak farklı türdeki metinleri uygun hızda okur.
2. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur.
3. Metin türüne göre dramatize ederek okur.

Akıcı okuma amacı altındaki farklı türlerde metin okuması ve metin türüne göre dramatize etmesi kazanımı ile öğrencinin metin türlerindeki farklılığı görmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca dramatize ederek okuması öğrencinin metin anlamına daha kolay sağlamasını hedefleyen bir kazanımdır.

Söz Varlığı

1. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.
Sözcükleri öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılacaktır.
2. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
3. Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır.
4. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.
5. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

Söz varlığı amacı altında yer alan ilk üç kazanım öğrencinin kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik kazanımdır. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta öğrencinin sözcüğün bağlam içinde farklı anlam kazandığını öğrenmesidir. Bu sayede öğrenciye Türkçe kelimelerin anlam zenginliğinin farkındalığı kazandırılmak istenmektedir.

7. Sınıf Okuma Kazanımları

Anlama

1. Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.

2. Metnin nesnel bir özetini yapar.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.
4. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.
5. Metinden anlam çıkarırken anlamı desteklemek için metnin içeriğine en az birkaç kez doğrudan atıf yapar.
6. Okudukları ile izlediklerini karşılaştırır.
Okudukları ile izlediklerini; kahramanlar mekân, zaman ve içerik yönünden karşılaştırması sağlanır.
7. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.
Aksi takdirde, ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak, tersine, o hâlde, başka bir deyişle vb. yönlendirici ifadeleri bulması sağlanır.
8. Paragrafın yapısını bilir.
9. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.
10. Çoklu medya kaynaklarından edindiği bilgilerin güvenilirliğini sorgular.
11. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.
12. Hikâye edici metinlerde olay örgüsünü çözümler.
Olay unsurlarının birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu belirlenmesi ve olay örgüsünün çözümlenmesi sağlanır.
13. Bilgilendirici metinleri çözümler.
Kişi, olay ve düşünceler arasındaki etkileşimin çözümlenmesi; olayların /düşüncelerin kişileri nasıl etkilediği veya kişilerin olayları/düşünceleri nasıl etkilediğinin açıklanması sağlanır.
Yazarın metni nasıl yapılandırıldığını, bölümlerin metnin bütününe ve işlenişine nasıl katkı sağladığını açıklamaları sağlanır.
14. Bilgilendirici metinde sunulan gerekçeleri ve kanıtları değerlendirir.
15. Şiirin şekil özelliklerini bilir.
Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları fark ettirilir, bunların türlerine değinilmez.
Serbest şiire ve hece ölçüsüne değinilir. İstiklâl Marşı'nın aruz ölçüsü ile yazıldığı belirtilir ancak aruz ölçüsü bilgisine girilmez.
16. Okuduklarında anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark eder.

17. Yazarın metindeki bakış açısını belirler.
18. İki farklı yazarın aynı konuda yazılmış aynı türdeki bilgilendirici metinlerini karşılaştırır.
19. Okuduğu metnin türünü belirler.

Yedinci sınıf alama amacı altında verilen 19 kazanım vardır. Bu kazanımlardan metne farklı başlık bulması, metni karşılaştırması, başlık ve içerik uyumunu sorgulaması gibi kazanımlar öğrenciyi düşündürmeye yöneliktir. Bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiire yönelik kazanımların olması öğrenciye farklı metin türlerinin özelliklerini kazandırmaya yönelik kazanımlardır. Ayrıca “Anlatım bozukluğunu fark eder.” kazanımı ile Türkçeyi doğru ve güzel kullanacak öğrenciler yetiştirmenin hedeflendiği söylenebilir.

Akıcı Okuma

1. Bağımsız olarak farklı türde metinleri okur ve anlar.
2. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun hızda sesli veya sessiz okur.
3. Metni türüne göre dramatize ederek okur.
4. Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyarak okur.

“Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyarak okur.” kazanımı Türkçenin ses özelliklerini ve söyleyiş özelliğini kazandırmaya yönelik bir kazanımdır. Bu kazanım ile öğrencinin doğru seslendirme yapması amaçlanmaktadır.

Söz Varlığı

1. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.
Sözcükleri öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, vb. araçlar kullanılacaktır.
2. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
3. İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.
4. Fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.

5. Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.

Söz varlığı amacı altında yer alan “İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.” kazanımı ile Türkçede yer alan deyimlerin anlama uygun kullanımını kavratmak ve imgesel ifadelerin neler olduğunu kazandırmak amaçlanmaktadır. Fillerin ve zarfların cümleye kattığı anlamın kazandırılması ise kelime türlerini öğretmek ve her kelime türünün farklı işlevlerinin olduğunu kazandırmaya yöneliktir.

Beş, altı ve yedinci sınıfa ait amaçların gerçekleştirilmesi için çeşitli okuma çalışmaları yapılmaktadır. Bu okuma çalışmalarından birini de farklı okuma türleri ile yapılacak okuma çalışmaları oluşturmaktadır. Her bir okuma türü farklı bir amacına yönelik olduğu ve farklı özellikler barındırdığı için amaca uygun okuma türünün seçilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan okuma türlerinin özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir.

2.4.1. Okuma Türleri

a) Sessiz okuma: Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnızca gözle yapılan okuma faaliyetidir (Ünalın, 2006:73). Konuşma organlarını kullanmadan, metnin anlamının, göz ve zihin ilişkisi kurarak kavramasıdır. Sessiz okumada amaç öğrencilerin kelimeleri tanımasına olanak vermek bu şekilde akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı geliştirmektir.

b) Göz atarak okuma: Konunun ayrıntılarına girmeden ana hatların kavranması için yapılan okuma çeşididir (Okuma Eğitimi, 2013: 194). Göz atarak okumada amaç az zamanda metinde anlatılanlar hakkında kısa bir bilgi sahibi olabilmektir. Genellikle kitap incelemelerinde, medya ortamlarındaki aranan bilginin taramalarında kullanılan bir okuma çeşididir. Okur aradığı konuyu bulmak için veya konunun ayrıntılarına girmeden konu hakkında genel bilgi sahibi olmak için bu okuma türünü kullanır.

c) Özetleyerek okuma: Metin ile ilgili önceden belirlenmiş soruları cevaplamak üzere okuma yapılır. Sorulara bulunan cevaplar metin hakkında genel bilgi sahip olunmasına olanak tanır. Bu okuma türünde farkındalık arttırdığı için öğrencinin okuduğunu anlamasına katkı sağlamaktadır.

d) Not alarak okuma: Okuma esnasında öğrenciyi aktif hâle getirmek; önemli kavram, bilgi ve düşüncelerin vurgulanıp hatırlanmasını kolaylaştırmak için kullanılabilen bir yöntemdir (Palavuzlar,2009:28). Okunanların daha kolay hatırlanmasını ve detayları görebilmeye imkân veren bir okuma türüdür. Ayrıca öğrenciye okuma sonrası geri dönüş fırsatı sağlayacak bir okuma türüdür.

e) İşaretleyerek okuma: Metinde önemli görülen noktaların çizilmesi ve önem sırasına göre işaretlenmesi ile yapılan okuma türüdür. Bu okuma türü not alarak okuma türünün metin üzerindeki çalışmasına benzetmekle beraber süreç sonunda göz atarak okumaya katkı sağlar. Önemli noktalar işaretlendiğinden dolayı öğrenciye tekrar esnasında kolaylık sağlayacak bir okuma türüdür.

f) Tahmin ederek okuma: Metin içerisinden bir bölüm, fotoğraf veya anahtar kelimelerden hareketle öğrencinin metnin içeriğini tahmin etmesidir. Tahmin ederek okuma öğrencinin merakını canlı tutması okuma sürecinde öğrencinin aktif kalmasını sağlar. Ayrıca öğrencinin yaratıcılığına, analiz ve sentez basamağına çıkmasına katkı sağlar.

g) Soru sorarak okuma: Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlayan okuma türüdür (Ünalın, 2006:73). Soru sorarak okuma türünde çocuğun soruları cevaplamak için gayret göstermesi, metni okuma sürecinde aktif olarak kalmasına katkı sağlar.

h) Söz korusu: Metnin tamamının ya da parçalara ayrılmış bölümlerinin öğrenciler tarafından grupça ya da hep birlikte okunarak yapılan okuma çeşididir. Öğretmenin doğru okumayı göstermek için örnek okuması yaptırması gerekmektedir. “Bu uygulama okuması geri kalan öğrenciler için faydalı olmakla beraber” grup olma bilinci kazandırır (Okuma Eğitimi, 2013: 228).

ı) Okuma tiyatrosu: Daha çok karşılıklı diyalogların yer aldığı metinlerde öğrencinin drama yeteneğini geliştirebilmek için kullanılan okuma türüdür. Burada öğrencinin metinde yer alan şahısların özelliklerini anlayarak canlandırmaları istenir. Bu sayede öğrenci metinde yer alan duyguyu aktarma beceresini kazanmış olur. Bunu yaparken vurgu ve tonlamalar dikkat etmesinden dolayı doğru okuma becerisi gelişir.

i) Ezberleme: Ezberleme, okunan bir sözcüğün, cümlelerin, bir metnin veya hafız yetiştirmede olduğu gibi bir kitabın ekleme çıkarma yapmadan olduğu gibi hafızaya

kaydedilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanarak kullanılmasıdır (Şahin, 2011: 40). Bu okuma etkinliği sayesinde öğrencilerin kelime dağarcıkları genişler, sunum yetenekleri artar.

j) Metinlerle ilişkilendirme: Metinler arası diyebileceğimiz metinlerle ilişkilendirmede öğrencinin okuduğu metinleri daha önce okuduğu başka metinlerle ilişkilendirilmesi istenir. Bunu yaparken ayrıştırmaya gidecek öğrencinin analiz yeteneği gelişir. Ezber gücü artar. Okuma yüzdesi yüksek olan öğrencilerin bu okuma türünü yapması daha kolay olmaktadır.

k) Tartışarak okuma: Öğrencilere farklı bakış açısı kazandırmak istenilen tartışarak okuma türünde öğrencilerden okunan metinle ilgili duygu ve düşüncelerini aktarmaları sağlanır. Varılan ortak noktalar ve farklılıklar tahtaya yazılarak öğrencide farkındalık oluşturulur. Öğrencinin düşünme yeteneğine katkı sağlayan bir okuma türüdür.

l) Eleştirel okuma: Eleştirel okumanın amacı kuru bir okur-yazarlıktan öte, ana dilinin bütün inceliklerini gözeterek belli alanlarda araştırmacılıkla birlikte. Üretken ve yaratıcı düşünceye açık, universal nitelikte eleştirici bir aydın yetiştirmektir (Yazılı ve Sözlü Anlatım, 2001: 35). Eleştirel okuma, okunanların analiz ve sentez basamağından geçirilerek yorumlanmasıdır. Öğrenci zihninde oluşturduğu soruları metine yansıtarak yazarın amacını, bu amaç doğrultusunda yazarın tutumunun doğru olup olmadığını ve kendisinin hangi noktalarda yazara katıldığını belirler. Metinde yer alan bilgilerin neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirerek tutarlılığını sorgular. Bunu yapan öğrencinin düşünmeyi düşünme becerisi gelişir.

Okuma amaçlarının gerçekleştirilmesi ve okuma türlerinin kazandırılmasındaki en nihai amaç öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırabilmektir. Hayatın her alanında kullanacağı okuma becerisini bir okuma alışkanlığı hâline getirmesi öğrencinin gelişimine her daim katkı sağlayacaktır. Bu sebeple öğrenciye okuma alışkanlığı kazandıracak çalışmalara yer verilmelidir.

2.4.2. Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığı kişinin kendi iç motivasyonuna bağlı olarak kendi isteği doğrultusunda belirli bir istikrar içerisinde okuma eyleminin gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı, bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eyleminin yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde eleştirici bir nitelikte gelişmesidir (Doğanay, 2001: 41). Okuma alışkanlığı olarak tanımlanan okuma eyleminin sürekliliği temel ihtiyaçları gidermekten ziyade bireyin bilgi ve zevk için üst bilişsel okuma yapmasıdır, yani okuduğunu düşünmesidir. Okuma amaçlarına göre farklılaşsa da okuma alışkanlığı edinmiş bireyler amaçları doğrultusunda okuma eylemini belirli bir istikrar çerçevesinde gerçekleştirirler.

Okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazanılmaya başlanması gereken bir edimdir. Küçük yaşlarda bireyin okumaya olan ilgisini arttırmak bireyin kendi ilgisinin dışında okuldaki öğretmeninin, akranının ve evde anne babanın örnek olması, özendirmesi ile gerçekleşebilir. Bunun için öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılacak olan süreçte çocuğun ilgi alanı dikkate alınmalıdır. Seçilecek kitaplar öğrencinin dünyasına hitap edecek ve okumaya teşvik edecek yapıda olmalıdır. Öğrencilere okuyacakları metni seçme konusunda fırsatlar sağlayarak onların okumaya olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak mümkündür (Pecjak & Kosir, 2008; Verhoeven & Snow, 2001). Bu sebepten dolayı, öğrencilerin okuma tercihlerinin neler olduğunu bilmek ve onlara kendi seçtikleri materyalleri okuma fırsatları vermek oldukça önemlidir (Nolen, 2007; Pecjak & Kosir, 2008).

Okuyan bireyler toplumun ve kendi gelişmişlik seviyelerini üst seviyeye çıkarmaktadır. Çünkü bilgi gücün ve gelişmişliğin temel şartıdır. Bilgisini, kendi fikir ve düşüncelerini sağlam kaynaklarla besleyen bireyler bilginin kullanımını ve gelişimini de sağlam temeller üzerine oturtacaklardır. Bu sağlam temeller üzerinde birey toplumunu ve kendisini bilginin ışığında yükseltecektir. Entelektüel; bilim, teknik ve kültürün değişik dallarında özel öğrenim görmüş (kimse), aydın, münevver (TDK, 2011: 1). Toplumda bilgili kişiler için kullanılan entelektüel; dünya sahasında geniş bilgiye sahip kişilerdir. Bilginin ediniminde her şeyin tecrübe ile edinilemeyeceği düşünülürse bilgi ediniminde okuma eyleminin önemini ortaya çıkacaktır. Sürekli okuyan, okuma alışkanlığı edinmiş bireylerse okuduğunu eleştiren, düşünen, geliştiren ve bu sayede hem kendi gelişmişlik düzeyini hem de toplumunun

gelişmişlik düzeyini arttıran kişiler olacaklardır. Okuma, bireysel düzlemde gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal düzlemde ise verimli ekonomi, demokratik yapı ve sağlıklı toplumun en önemli koşul ve güvencelerinden birisidir (Yılmaz, 1990: 10).

Bugün 21.yy'ın "Bilgi Çağı" olarak tanımlanmasının en büyük nedeni toplumların ve kişilerin ekonomi, sağlık, bilim alanında üst seviyede bilgiye sahip olmaları ve bunların ürünlerini ortaya koymalarıdır. Bu bilgi akışının sağlayan bireyi düşünmeye ve gelişmeye yiten okuma alışkanlıklarıdır. Yapılan araştırmalarda okuma alışkanlığı gelişmiş bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında okuma alışkanlığı edinmiş bireylerin kendini gerçekleştirme noktasında da istedikleri seviyede oldukları görülmektedir (Kurulgan ve Çekereol, 2008).

Okuma; bilgi edinimin yanında bireyin haz duymak, okuma sürecinden zevk almak için de yaptığı bir eylemdir. Kişi gerçek dünyadan uzaklaşarak okuduğu metnin ritmi ile beraber yeni bir dünyaya katılmak üzere okumaya başlamaktadır. Bu süreçte bireyin merakı, olaylara duyduğu hayranlığı kişinin ruhsal olarak da rahatlamasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca edebi metinlerden aldıklarıyla kendi yapısına uygun bir mizah anlayışı geliştirmektedir. Tüm bunların toplamı bireyi yeniden okuma eylemini gerçekleştirmeye götürmekte ve okuma alışkanlığı kazandırmaktadır.

Okuma bireyin entelektüel gelişimini sağlamakta, anlama gücünü geliştirmekte, başkalarıyla iletişimini kolaylaştırmakta, eleştirel düşünce yapısına temel oluşturmaktadır. Bundan dolayı okuma alışkanlığı, temel okur-yazarlığın ötesinde bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008: 243). Okuma, aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli zihinsel bir süreçtir (Bamberger, 1990: 1). Okuma yoluyla değişimin bilincine varan toplumlar doğru karar alabilme, uygulayabilme ve demokratik yapıyı yaşatabilme konusunda önemli roller üstlenmektedir (Demirel, 2010: 116).

Okuma güçlüğü yapılan çalışmalarla giderilebilecek bir sorundur. Doğru yöntem ve doğru çalışma planı ile öğrencinin okuma güçlüğüne giderildiği alanda yapılmış diğer çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda okuma güçlüğü ve okuma güçlüğüne gidermedeki süreç titizlikle ele alınmıştır. Bu sebeple okuma güçlüğüne giderilmesindeki süreç hakkında daha detaylı ve daha farklı bilgi kazanımı için ilgili araştırmalar başlığı altında okuma güçlüğüne konu edinen çalışmalar ele alınmıştır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Özyılmaz (2010), araştırmasında okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum- ne öğrenmek istiyorum- ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Yapılan çalışmada ön test- son test kontrollü desen kullanılmış olup deney grubu 36, kontrol grubu 33 olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Temizkan tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda okuduğunu anlama strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında anlamlı etkisi olmadığını ve cinsiyet yönünden bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2010) tarafından yapılan araştırma sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırma grubunu üç kız, beş erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada bilgilendirici ve hikâye edici iki ayrı metin türü kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonunda uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkara (2010) yılında yaptığı çalışmada üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma yöntemlerinin etkisi incelenmiştir. Derinlemesine bilgi alabilmek için aile ve sınıf öğretmenleri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda birlikte okuma ve tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu ortaya konulmuş, öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını belirtilmiştir.

Akyol ve Yıldız (2011) bu çalışmalarında içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak

etkileme durumu test etmişlerdir. Beşinci sınıf öğrencilerini ele aldıkları çalışmalarında içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkilediği, dışsal motivasyonun ise rekabet hariç olumsuz etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır. İçsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu etkileme durumunu bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmesi olarak açıklamaktadırlar.

Kanmaz (2012) tarafından yürütülen araştırmada okuduğunu anlama stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumu olumlu ve anlamlı şekilde değiştirdiği sonucu elde edilmiştir. Ancak okumaya yönelik tutumda kalıcılığa dair anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

Kuruyer (2014), okuma güçlüğü olan dördüncü sınıfa devam eden sekiz öğrenci ile yürütmüş olduğu çalışmada zenginleştirilmiş okuma programının öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisini açıklamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda zenginleştirilmiş okuma programının okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna olan etkisi de sınanmıştır. Araştırma sonunda zenginleştirilmiş okuma programının bellek gelişimini, okuma motivasyonunu, dikkati yoğunlaştırmayı ve okuduğunu anlamayı geliştirmesi bakımından etkili olduğu belirtilmiştir.

Yurdakul (2014), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik eğitsel uygulamaların farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırma grubunu 359 sınıf öğretmeni ve 10 okuma güçlüğü yaşayan öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veri toplamada Yurdakul ve Susar Kırmızı (2014) tarafından geliştirilen “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği ve Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği (öğretmenlere yönelik)” kullanılmıştır. Nitel veri toplamada ise araştırmacı tarafından geliştirilen “sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik yaptıkları eğitsel uygulamalara ilişkin açık uçlu soru formu ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik “Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan yararlanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne dair yeteri düzeyde bilgi sahibi olduğu, eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının yüksek olduğu cinsiyete, kıdeme ve

okutulan sınıfa göre farklılaştığı ama yaşa ve mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Sezgin (2015), araştırmasında Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonuna ve anlamalarına etkisini incelemiştir. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencileri ele alınmıştır. Derslerde deney grubunda araştırmacı tarafından kavram odaklı okuma öğretiminden yararlanılarak, kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından mevcut Türkçe öğretim programına göre işlenerek okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama durumları karşılaştırılmıştır. Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama noktasında deney grubu lehine istatistiksel farklılık oluşmazken son test lehine anlamlı değişiklik yaşandığı belirtilmiştir.

İşler ve Şahin (2016), yürüttükleri çalışmalarında okuma güçlüğü bulunan bir dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğü sorununu çözmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda “paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi” ve “eşli okuma stratejisi”ni kullanmışlardır. 13 saatlik bir durum çalışması sonunda öğrencinin tekrar ederek, heceleyerek, heceleri ve sözcükleri atlayarak okuma, okurken eklemeler yapma, yanlış okuma ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma hatalarında azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Şen (2016) okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencileri ile çalıştığı araştırmasında tekrarlı okuma yöntemi ve özel hızlandırılmış okuma eğitimi yönteminin okumaya etkisini sınamıştır. Çalışmasını 14 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yürütmüştür. Yedi öğrenci deney grubunu, yedi öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenci Değerlendirme Formu ve Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonunda tekrarlı okuma ve hızlandırılmış okuma yönteminin okuma hızına ve okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı yaptığı gözlemlenmiştir.

Türkmenoğlu (2016) yürütmüş olduğu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü gidermede akran öğretimi yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğreten akran öğrenci beş ve öğrenen beş öğrenci olmak üzere 10 kişi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşmenin yanında akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyi tespiti için “Yanlış Analiz Envanteri ve Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda akran öğretimi yönteminin öğrencilerin akıcı okuma

ve okuduğunu anlama başarılarını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar öğrenci, veli görüşü yanı sıra notları ile de teyit edilmiştir.

Demirtaş (2016), araştırmasında okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve okul davranışları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Bunun yanında akademik başarı incelemesi için e-okul not bilgisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu ve ayrıca okul içi ve okul dışı davranışlarının zayıf olduğu gözlemlenmiştir.

Baydık (2016) dördüncü sınıftan beş öğrenci ile bir durum çalışması yürütmüştür. Çalışmasında okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin akademik başarıları ve okul davranışları incelenmiştir. Veri toplamada gözlem, görüşme ve doküman (E okul notları) incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda okuma güçlüğü buluna öğrencilerin akademik başarıların düşük olduğu ve sınıf içi ile sınıf dışı davranışlarında sorun yaşandı belirtilmiştir.

Demirtaş (2017), araştırmasında okuma güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren birinci sınıf çocuklarının sözcük okuma becerileri ile ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerini karşılaştırmak ve bu beceri alanları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma grubunu 35 okuma güçlüğü olan deney grubu ve 37 normal gelişim gösteren kontrol grubu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplam aracı olarak “Demografik Bilgi Formu, Kelime Okuma Bilgi Testi, Erken Okuryazarlık Testi, Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi, Çalışma Belleği Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonunda okuma güçlüğü olan çocukların incelenen tüm beceri alanlardaki normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans gösterdikleri ve okuma becerilerindeki eksikliğin diğer alandaki becerilerini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Çankal (2018), akıcı okuma stratejilerinin dördüncü sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmada akıcı

okuma çalışmasını uygulamış olduğu deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonlarına olumlu etki yaptığı sonucunu ortaya koymuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

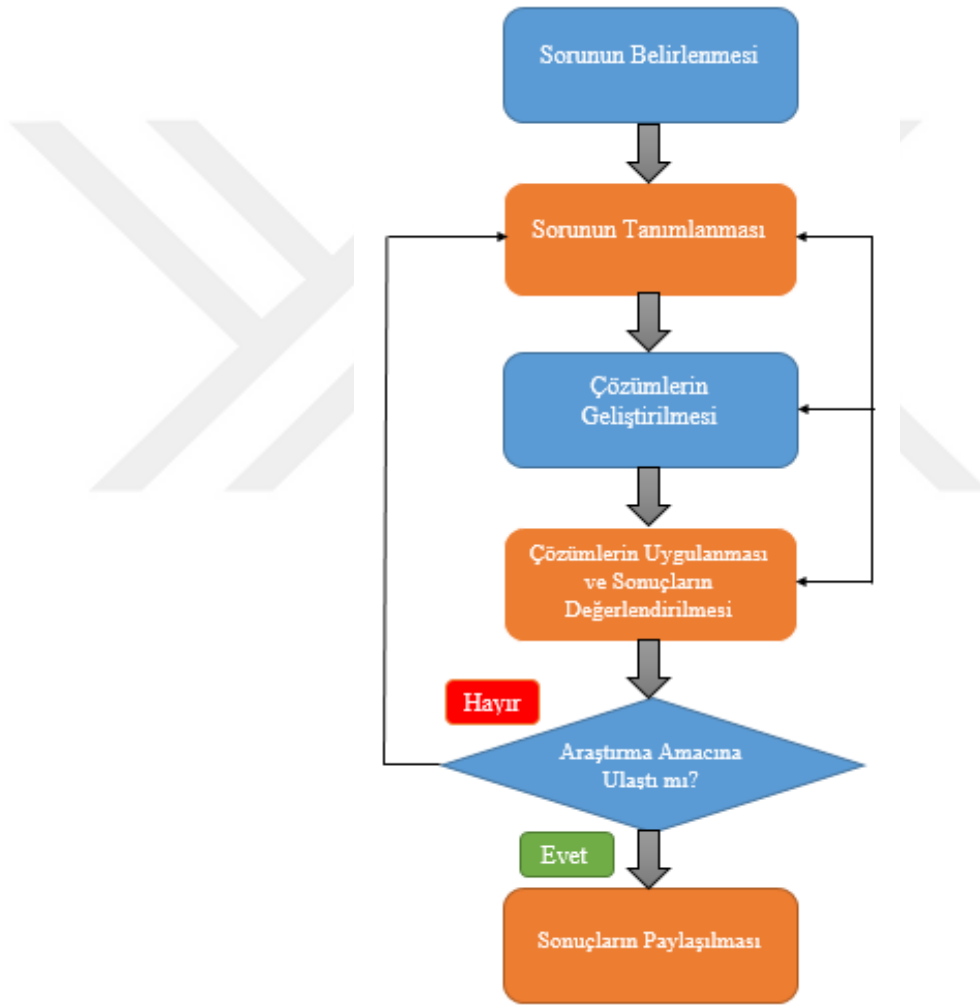
Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, farklı metin türlerinde yapılan okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve çözülmesine yönelik olarak bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi kişilerin kendi başlarına ya da bir araştırmacıyla birlikte uygulama sürecini yürüttükleri bir araştırma türüdür. Eylem araştırmasında araştırmacı, süreci yakından takip etmekte elde edilen sonuçları kolaylıkla uygulamaya aktarabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 307). Eylem araştırması çoğunlukla nitel bir araştırma deseni olarak kabul edilse de nicel veri toplama ve çözümlemesini de içerebilmektedir. Nitel bir araştırma deseni olarak kabul edilmesinin nedeni, bir okulda veya sınıfta bulunan küçük gruplarla çalışılmasıdır (O'Brien, 2001; Akt. Bozkuş, 2018, s.21).

Johnson'a (2014) göre eylem araştırmasının amacı, gerçek bir okul problemi veya durumunun belirlenerek önceden planlanmış sistematik uygulamalar yoluyla bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmek veya okulun işlevini artırmaktır. Problemlerin çoğu tek bir araştırmayla çözülemediği için eylem araştırması hiç bitmeyen bir süreçtir. Eylem araştırması ile temel ve uygulamalı araştırma arasındaki en önemli fark, eylem araştırmasının daha yerel uygulamalara ve çözümlere odaklanmasıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.11). Eylem araştırması, uygulamayı geliştirmenin ya da iyileştirmenin bir yolu olarak ifade edilebilir (Glesne, 2012, s. 32)

Her eylem araştırması, barındırdığı özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir. Eylem araştırmalarında temel amaç, var olan bir durumu iyileştirmek olduğundan, süreç esnek bir döngü şeklinde yürütülmektedir. Bu döngüsel yapıdaki adımlar kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Tezcan, 2016, s.35). Bundan dolayı eylem araştırmasının aşamaları kesin ve değişmez bir şekilde ifade edilememektedir. Ancak genel olarak bir eylem araştırmasının aşamaları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 282-283).



Şekil 1 Eylem Araştırmasının Aşamaları

Şekil 1’de yer alan aşamalar incelendiğinde eylem araştırmasının başlangıç noktasının sorunun belirlenmesi olduğu görülmektedir. Sorun belirlendikten sonra bu sorunun ayrıntılı bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Daha sonra sorunun çözülebilmesi için yapılacakların ayrıntılı bir şekilde planlanması aşamasına geçilir. Bir sonraki aşamada planlanan eylem süreci uygulama konulur ve elde edilen sonuçlar değerlendirilir. Sorunun tanımlanması, çözümlerin geliştirilmesi, çözümlerin uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi aşamaları birbiriyle sürekli etkileşim hâlinindedir. Yani eylem planı uygulanırken elde edilen sonuçların değerlendirilmesiyle sorunun tanımlanması aşamasında belirlenenlerde ve eylem planında değişiklik yapılabilir. Eylem planı uygulandıktan sonra sorunun çözülüp çözülmediği ile ilgili genel bir değerlendirme yapılarak amaca ulaşma durumu gözden geçirilir. Eğer amaca ulaşılmışsa elde edilen sonuçlar alanyazında paylaşılır. Ancak amaca ulaşılammışsa sorunun tanımlanması aşamasına tekrar dönülür ve süreç amaca ulaşılana kadar işletilebilir.

Eylem araştırmasının diğer araştırmalardan ayrıldığı en temel noktalardan biri, araştırmacının sürecin her aşamasında doğrudan katılımcı olarak bulunmasıdır. Bu çalışmada da araştırmacı, çalışmanın her aşamasına doğrudan katılmıştır. Araştırmacının süreç içerisindeki rolü uygulama sürecinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü olan 2 beşinci sınıf, 2 altıncı sınıf ve 1 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Grup 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kayseri/Özvatan Duran Yangın İmam Hatip Ortaokulu’nda eğitim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur.

Çalışma grubu oluşturulurken amaca hizmet etmesi için;

1. Öğretmenlerin ortak görüşü
2. Okuma hızlarının benzer seviyede olması
3. Sesli okuma hataları yapmaları
4. Okuduklarını anlayamama sorunu olması

5. Çalışma esnasında ulaşılabilirliğin kolay olması
6. Zihinsel ve okumaya engel fiziksel engelinin bulunmaması durumları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlen ölçütler doğrultusunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplam öğrencisi 21 olan Kayseri/Özvatan Duran Yangın Anadolu İmam Hatip Ortaokulundan öğretmenlerin ortak görüşü ile okuma güçlüğü bulunan 7 öğrenci tespit edilmiştir. Bu 7 öğrenci içerisinde asıl çalışma grubunu oluşturmak için 4 öğretmenin gözetiminde sesli okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri yaptırılmıştır. Elde edilen veriler Formel Olmayan Okuma Envanterleri (2013) kitabında yer alan okuma düzeyi formuna göre değerlendirilmiş, altı öğrencinin zorlanma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 6 öğrenciden biri çalışma esnasında okul değiştirdiği için çalışmaya 5 öğrenci ile devam edilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminden benzeşik örnekleme türü kullanılarak oluşturulan bu çalışma grubunu tesadüfi olarak erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Benzeşik örneklemede “amaca bağlı olarak öncelik verilen sadece benzeşik bir grubun seçilmesi söz konusudur” (Öztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: s.91). Çalışma grubundaki öğrenciler rumuz isimleri ile aşağıda tanıtılmıştır.

Ali: Ali ilköğretime Yenimahalle İlköğretim Okulunda başlamış ve dördüncü sınıfta okulun kapanması sebebi ile Atatürk İlköğretim Okuluna geçmiştir. Beşinci sınıfta ise Duran Yangın İmam Hatip Ortaokulunda geçmiştir. Ali bu süreç zarfında toplam beş öğretmen değiştirmiştir. Ali okuma becerisinde yetersiz durumdadır. Bu durumu Atatürk Ortaokulundaki öğretmenleri de ifade etmektedir. Ali’nin bir abisi vardır. Abisi onuncu sınıfta okulu bırakarak açık öğretimden eğitimine devam etmiştir. Derslerine abisi yardımcı olmaktadır. Anne ve baba ikisi de çalışmaktadır. Ali’nin okuma alışkanlığı bulunmamaktadır. Okuma eyleminde güçlük yaşamam sebebini “Yeteri kadar okuma yapmıyorum.” diyerek ifade etmektedir.

Oğuz: İlköğretime Yenimahalle İlköğretim Okulunda başlamış ve okulun kapanması sebebi ile üçüncü sınıfta Atatürk İlköğretim Okulunda eğitimine devam etmiştir. Üçüncü sınıfta yetersiz görülmesi sebebi ile sınıfta bırakılmıştır. Beşinci sınıfta Duran Yangın İmam Hatip Ortaokuluna geçmiştir. Bu süre zarfında Oğuz toplam üç öğretmen değiştirmiştir. Davranış olarak yaşına uygun davranan Oğuz okuma becerisinde yetersiz seviyededir. Beşinci sınıfta Türkçe öğretmeni tarafından

yeniden harflerin öğretimi ve heceleme yöntemi gösterilmiştir. Oğuz'un bir kız bir erkek kardeşi vardır. Oğuz'un kız kardeşi Oğuz'dan iki alt sınıfta abisi ise bir üst sınıfta okumaktadır. Üç kardeş de ilköğretime aynı okulda başlamıştır. Baba çalışmamakta anne çalışmaktadır. Baba ileri seviyede şeker hastasıdır. Derslerine kendileri çalışmaktadır. Oğuz okuma eyleminde güçlük yaşama sebebini “Yeteri kadar çalışmadım.” diyerek ifade etmektedir.

Halil: Halil ilköğretime Yenimahalle İlköğretim Okulunda başlamış ve okulun kapanması sebebi ile üçüncü sınıfta Atatürk İlköğretim Okulunda eğitimine devam etmiştir. Üç ve dördüncü sınıfı Atatürk İlköğretiminde tamamlayana Halil beşinci sınıfta Duran Yangın İmam Hatip Ortaokuluna geçmiştir. Bu süreçte toplam üç öğretmen değiştirmiştir. Çalışma grubundaki diğer öğrenci Oğuz ile kardeşir. Davranış yönünden yaşına uygun davranan Halil Okuma beceresinde yetersizdir. Okuma güçlüğü yaşama sebebini “Okuma esnasında hemen dikkatim dağılıyor.” diye ifade etmektedir.

Selçuk: Selçuk ilköğretime Fatin Rüştü Zorlu İlköğretim Okulunda başlamıştır. İkinci sınıfta Cengiz Topel İlköğretim okuluna geçmiştir. Dördüncü sınıf son dönemini Atatürk İlköğretim Okulunda okumuştur. Beşinci sınıfta Duran Yangın İmam Hatip Ortaokuluna geçmiştir. Selçuk, bu süreçte dört öğretmen değiştirmiştir. Bu sürecin devamında anne baba bir ayrılık süreci yaşamış, Selçuk annesi ile kalmıştır. Annesi çalışmaktadır. Derslerine annesi ile çalışmaktadır. Kendisinden iki sınıf küçük olan bir kız kardeşi vardır. Davranış yönünden yaşına uygun davranmaktadır. Okuma beceri eyleminde aşırı korku ve heyecan yaşamaktadır. Selçuk, okuma eyleminde güçlük yaşama sebebini “Bilmiyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Yavuz: Yavuz okula Pakize Narin İlkokulunda başlamıştır. Beşinci sınıfa kadar bu okulda eğitimine devam etmiştir. İlkokul eğitimi boyunca öğretmen değişikliği yaşamamıştır. Altıncı sınıfta Duran Yangın İmam Hatip Ortaokuluna geçmiştir. Yavuz'un altı kardeşi vardır. Babası ortaokul, annesi lise mezunudur. Yavuz altıncı sınıfta bir yurttan kalmaya başlamıştır. İlkokulda derslerini kendisi yapmıştır. Okuma güçlüğü yaşama sebebini “Çalışmıyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için çalışma grubunun kendisini rahat hissedeceği bir ortam oluşturulmuştur. Bu ortam okuldaki bilgisayar laboratuvarı ve kütüphane olarak kullanılan sınıf olarak seçilmiştir. Bu sınıfın seçilmesinde çalışma grubundaki öğrencilerin ortak görüşü alınmış ve kullanılmasında ise okul idaresinin izni alınmıştır. Okul yatılı bir okul olduğu için çalışma saatleri çalışma grubundaki diğer öğrenciler ile beraber okuldaki diğer öğrencilere duyurulmuştur. Bu sayede çalışma grubunun rahatsız edilmeden rahat çalışabilmesi sağlanmıştır.

İçeride u şeklinde on bir masa bulunmaktadır. Beş öğrenci birer boşlukla yan yana oturtulmuş grubun hâkimiyeti için gözlemci olarak tam karşılına oturulmuştur. Öğrencilerin istediği bir sınıfta çalışması onların çalışmaya olan ilgilerini arttırmıştır. Ayrıca sınıfın sadece onlara tahsis edilmesi onların kendilerine olan güvenlerine de olumlu katkı yapmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturmak üzere “Beslenme” adlı bilgilendirici metin ve “Yangın” adlı öyküleyici metin kullanılmıştır. 4 öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilen bu süreçte kamera kaydı kullanılmıştır. Sesli okuma eyleminde okuma hatası tespit envanteri, okuduğunu anlama klasik soru ve boşluk doldurma soru formu uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızları tespit edilmiştir. Bu elde edilen verilerin analizi sonucu çalışma grubu oluşturulmuştur. Oluşturulan çalışma grubundaki hata türleri, okuma hızları, akıcılıkları ve anlama düzeyleri tespit edilmiş grup için uygun olduğu düşünülen okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı geliştiren “eko okuma, eşli okuma ve koro okuma” yöntemleri seçilmiştir. Bu yöntemlerin seçilmesinde belirtildiği üzere öğrencilerin okumaya dair ortak noktalarından hareket edilmiş, bunu konuda 4 öğretmen 2 uzmandan yardım alınmıştır. Ayrıca danışma kurulu olarak nitelendirebileceğimiz uzmanlardan çalışma grubunun oluşturulmasından çalışmanın sonlandırılmasına kadar yardım alınmıştır. Metinlerin seviyeye uygun olup olmadığı, süreç içerisinde tespit edilen okuma hatalarının nasıl giderilebileceği konusunda uzman yardımına başvurulmuştur.

Çalışma grubu ve uygulanacak yöntemler belirlendikten sonra öğrencilerin okul ders saatleri, okul idaresinin görüşü ve aile ile yapılan görüşmeler neticesinde çalışmaların yapıldığı gün ve saatler belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılacak metinler geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış “Formel Olmayan Okuma Envanterleri Kitabı’ndan” seçilmiştir. Metinler hikâye edici ve bilgilendirici (fen ve sosyal konulu) olmak üzere iki türdedir. İki farklı metin türü seçimindeki amaç metinlerin dil ve anlatım yönünden birbirinden farklı özellikler içermesidir. Metin içerisindeki bilgi yoğunluğuna göre bazı metinler hem klasik soru hem boşluk doldurma soruları içerirken bazı metinler sadece anlamaya dayalı klasik soru içermektedir. Her iki soru türünü içeren metinlerde yoğunluk fazla olacağı için seçilen yöntemlerden ikisi ile uygulama yapıldıktan sonra klasik sorular yönlendirilmiş daha sonraki okuma sürecinde ise yapılan okuma etkinliğinden sonra boşluk doldurma soruları yönlendirilmiştir.

Tablo 2 Çalışmada Kullanılan Metin Türleri ve Soru Türleri

Metin Türleri	İçerdikleri Soru Türleri
Arda Tatilde	Klasik soru + Boşluk doldurma
Çevremizdeki Varlıklar	Klasik soru
Hatice’nin Okuma İsteği	Klasik soru + Boşluk doldurma
19 Mayıs	Klasik soru
Sel	Klasik soru + Boşluk doldurma
Temizlik	Klasik soru

Tablo 3 Testlerin Uygulanma Tarihleri ve Oturum Sayıları

Test	Öğrenci Sayısı	Metnin Türü	Oturum Sayısı	Uygulandığı Tarih
1. Test (Ön Test)	5	Hikâye edici	18	12-15.03.2018
2. Test	5	Bilgilendirici	18	19-22.03.2018
3. Test	5	Hikâye edici	18	26-29.03.2018
4. Test	5	Bilgilendirici	18	02-05.04.2018
5. Test	5	Hikâye edici	18	09-12.04.2018
6. Test	5	Bilgilendirici	18	16-19.04.2018
7. Test (Son Test)	5	Hikâye edici	18	23-26.03.2018

Yukarıda belirtilen çalışma saatleri doğrultusunda pazartesi ve perşembe günleri uygulama yapılmıştır. Her bir uygulama üç saat olarak yapılmıştır. Üç saatlik uygulama çalışmalarında öğrencilerin dinlenebilmesi ve sıkılmaması için molalar verilmiştir. Metinler, öğrencilerin okuyabileceği yazı puntosunda hazırlanmıştır. Yapılan çalışmaların verimli olabilmesi için aileler bu konuda bilgilendirilmiş ve çalışmaların evde devamı için ailelerden destek istenilmiştir. Bu şekilde okuma çalışmalarının devamlılığının sağlanması amaçlanmıştır. Farklı sınıf seviyeleri ile çalışıldığından dolayı metinler seçilirken öğrencilerin seviyelerine hitap edecek düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

3.5. Okuma ve Okuduğunu Anlama Etkinlikleri

Çalışmaya öğrencilerin okumaya olan bakış açıları ile ilgili düşünceleri alınarak başlanmıştır. Bu aşamadan sonra öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Düzey belirlemesinden sonra öğrencilerin okuma güçlükleri ve okuma hatalarının sebepleri ortaya konulmuştur. Buradan hareketle öğrencinin aktif olarak içerisinde yer alabileceği yapılandırıcı yaklaşım ve yapılandırıcı yaklaşım okuma etkinlikleri ve etkileşimsel model okuma etkinlikleri düzenlenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan bu yaklaşımda; öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşım dil öğrenme sürecine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşmaktadır (Güneş, 2017: 56).

Çalışmada öğrencilerin karıştırdıkları harflerin doğru öğretimi için etkinlikler yapılmıştır. Yapılan etkinlikle öğrencilere harflerin doğru sesletimi ve yazımı verildikten sonra bu harflerle ilgili kelime çalışması yapılmıştır. Belirli bir düzeye geldiği görülen öğrenciler ile sonraki süreçte bu harflerin sık geçtiği kısa metinleri okuma çalışması yapılmıştır. Buradaki hataları akranları tarafından düzeltilmiştir. Bu etkinlik kalıcılığı sağlamak için ilerleyen haftalarda da gerçekleştirilmiştir.

İkinci ve üçüncü haftalarda öğrencilerle hece çalışması yapılmıştır. Yanlış heceleme yaptıkları ve bu sebeple kelimeyi telaffuz edemedikleri gözlemlendiği için bu etkinliğe ihtiyaç duyulmuştur. Karışık olarak verilen hecelerden anlamlı kelimeler oluşturmaları istenmiştir. Her bir kelime puanlanarak öğrenciler arası bir yarışa dönüştürülerek rekabet ve istekleri arttırılmıştır. İlerleyen süreçte resimsel olarak verilen kelimenin karşılığının heceler olarak yazılması istenmiştir. Bu aşamadan sonra hikâye edici ve bilgilendirici metin parçalarını heceleyerek okumaları istenmiştir. İlerleme kaydettiği görülen öğrenciler ile metin heceleme çalışması yapılmış zorluk yaşan öğrenciler ile ara ara geri dönüşler gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü hafta başlarında metinleri okumaya başlayan öğrencilerle okuduğunu anlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin ilgi ve motivasyonu arttırmak için kısa anlama soruları hazırlamaları istenmiştir. Bu işten zevk alan öğrenciler metnin anlamına tam olarak yoğunlaştıktan sonra metnin kendi anlama soruları cevaplanmıştır. Gruplara ayrılan öğrencilerden kendi gruplarına ait cevapları oluşturmaları istenmiştir Haftanın son günlerinde metine dair eleştiri getirebilmek için

en çok sevdiğim bölüm ve sebebi etkinliği yapışmıştır. Bu etkinlik ilerleyen haftalarda da sürdürülmüştür.

Beşinci haftada okumaları düzeyleri gelişen ve yavaş yavaş akıcı okumaya geçen öğrencilerle bu başlıklar altında etkinlikler düzenlenmeye başlandı. İlk olarak metindeki anlamı anlayıp anlamadıklarını test etmek için metne başlık bulma etkinliği düzenlendi. Sonraki süreçte hikâye edici metinlerdeki mesajı ifade edecek atasözü yazma etkinliği düzenlendi. Akıcı okumayı geliştirmek için uzman eşliğinde metinler nameli okunmaya başlandı. Bu işten keyif aldıkları gözlemlenen öğrenciler sırasıyla grup başkanı yapılarak daha aktif olmaları sağlandı.

Diğer haftalarda okuma becerileri geliştiği görülen öğrencilerle okuma yarışmaları gerçekleştirildi. Bu etkinlikle beraber okuma hataları gruptaki akranlarına bulduruldu. Bu şekilde metne yoğunlaşan ve dikkatini arttıran bir grup oluşturuldu. Bu sürecin sonunda metin ile ilgili bulmaca hazırlama çalışmaları, metni resmetme, arkadaşı okurken not alma, önemli görülen yerlerin çizilmesi çalışmaları gerçekleştirildi. Ayrıca bu etkinlikler okulda görev yapan diğer öğretmenlere de anlatılarak derslerde bu etkinliklerin yapılması sağlanmıştır. Etkinlikler süreç sonuna kadar devam ettirilmiştir

3.6. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.6.1. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin eylem planı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra kitap okumaya yönelik motivasyonlarını belirlemek için Katrancı (2015) tarafından geliştirilen *Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ)* kullanılmıştır. Ölçek, ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5 ve 6. sınıf olmak üzere toplam 1224 öğrencinin katılımıyla geliştirilmiştir. Ölçekte kitap okuma motivasyonuna yönelik 14 madde bulunmaktadır. KOMÖ'nün geliştirilmesi aşamasında ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Üçlü Likert tipinde düzenlenen ölçeğin AFA'ya göre iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. DFA ile belirlenen modele yönelik uyum katsayıları χ^2/df

=2,357 / RMSEA=0,047 / NNFI=0,946 / CFI=0,954 / GFI=0,958 / AGFI=0,942 olarak bulunmuştur, Ölçeğin *Okuma Sevgisi* faktörünün özdeğeri 4,90 ve açıkladığı varyans yüzdesi 35,06, *Okuma Sebebi* faktörünün özdeğeri 1,57 ve açıkladığı varyans yüzdesi 11,23'tür. Ölçeğin iki faktör yardımıyla açıkladığı toplam varyans ise %46,29'dur. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,85'tir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise ön test için 0,86; son test için 0,80'dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 42'dir. Ölçekten alınan 14-23,3 puan aralığı *düşük*; 23,4-32,7 puan aralığı *orta*; 32,8-42 puan aralığı ise *yüksek* motivasyon düzeyi olarak değerlendirilmektedir.

3.6.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin eylem planı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Sallabaş'ın (2008) geliştirdiği *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*'nden yararlanılmıştır. Beşli Likert tipinde geliştirilen ve tek faktörlü bir yapıda olan ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86'dır. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ön test için 0,83; son test için 0,79 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan olumlu ifadeler 1-2-3-4-5; olumsuz ifadeler ise 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20; en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan 20-46,6 aralığı *düşük*, 46,7-73,3 aralığı *orta*, 73,4-100 aralığı ise *yüksek* tutum olarak değerlendirilmiştir.

3.6.3. Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği

Sesli okuma hataları ölçeği oluşturulurken alan yazındaki okuma hataları tespit ölçek maddeleri, Türkçe Öğretim Programının (1-5,6-8) okuma kazanımlarının kapsamı, Formel Olmayan Okuma Envanteri (2013) kitabında yer alan hata türleri ve derslerdeki gözlemler dikkate alınmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulduktan sonra iki Türkçe öğretmeni, üç sınıf öğretmeni ve iki uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda bir madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek maddeleri doğru okuma ve akıcı okumayı içeren maddeler olmak üzere toplam 11 madde olarak oluşturulmuştur.

3.6.4. Okuduğunu Anlama Soruları (Açık uçlu)

Okuduğunu anlama soruları metinlerin de seçildiği Formel Olmayan Okuma Envanteri (2013) kitabından alınmıştır. Kitapta yer alan metinler ve soruları zorluk düzeylerine ve sınıf düzeylerine göre ayrıştırılmıştır. Ayrıca kitapta yer alan metinler ve sorular Türkçe dersi (1-5,6-8) öğretim programlarına göre hazırlanmıştır. Kitaptaki metinlerin ve metinlere ait soruların seçiminde iki uzman görüşü alınmıştır. Metinlerin ve soruların Formel Olmayan Okuma Envanteri (2013) kitabından seçilmesi ile güvenilirliği ve geçerliği sağlamak amaçlanmıştır.

Soruların puanlaması 100 puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorular metinsel açık sorular, metinsel kapalı soruları ile bilgi ve deneyim soruları olarak üç gruba ayrılmıştır:

Açık uçlu sorular üç gruba ayrılmış ve puanlaması 100 üzerinden 5 sorulu metinlerde her soru için 20 puan, 8 sorulu metinlerde 12,5 puan ve 10 sorulu metinlerde 10 puan verilerek aşağıda belirtildiği şekilde yapılmıştır.

Metinsel açık uçlu soruların cevaplanmasında, öğrencinin verdiği cevap tam ise tam puanla değerlendirilmiştir. Metinsel açık sorularda öğrencinin cevabı metinde yer alan cümlelerin yarısını içerebilir. Bu durumda sorunun cevabı soruya verilecek tam puanın yarısıyla (öykülerde 5 puan, düzey 3'teki bilgi verici metinlerde 10 puan, diğer düzeylerdeki bilgi verici metinlerde 6,25 puan) değerlendirilir.

Metinsel açık uçlu soruların cevaplanmasında, öğrencinin verdiği cevabın bir kısmı yanlış olabilir. Bu tür cevaplarda metindeki olaya ilişkin doğru bir bilgi açıkça ifade ediliyorsa soruya verilecek tam puanın yarısıyla (öykülerde 5 puan, düzey 3'teki bilgi verici metinlerde 10 puan, diğer düzeylerdeki bilgi verici metinlerde 6,25 puan) değerlendirilir. Ancak öğrencinin cevabının çoğunluğu yanlış ise metindeki bilgiye ilişkin sadece bir sözcük ifade edilmişse bu cevaplara 2 puan verilir.

Metinsel kapalı sorular, öğrencinin metindeki bilgileri düzenlemesini, bir araya getirmesini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmasını veya çıkarım yaparak bir sonuç çıkartmasını gerektiren sorulardır. Dolayısıyla bu soruların cevabı birden fazla cümleden oluşabilir ve öğrencinin olayları bir araya getirmesini gerektirebilir.

Öğrencinin bu sorulara, olayla aynı anlama gelen farklı cümlelerle verdiği cevaplar tam puanla değerlendirilir.

Metinsel kapalı sorularda, öğrencinin verdiği cevaplar, metindeki cevabı doğrudan ifade etmeyebilir. Bu tür cevaplar, metindeki olaylar ve soru arasında doğru ilişki bulunması durumunda soruya verilecek tam puanın yarısıyla (öykülerde 5 puan, düzey 3'teki bilgi verici metinlerde 10 puan, diğer düzeylerdeki bilgi verici metinlerde 6,25 puan) değerlendirilir. Metinle ilişkili olmayan cevaplara puan verilmez.

Bilgi ve deneyim soruları, metinde yer alan bilgi/olay ile öğrencinin kendi deneyimini birleştirmesini gerektiren sorulardır. Bu sorulara öğrencinin kendi deneyimleri ve metindeki bilgiyi kullanarak verdiği cevaplar tam puanla değerlendirilir.

Boşluk doldurma sorularında cevaplar “metindeki sözcüğün aynı yazılması, anlam değiştiren ve anlam değiştirmeyen” olarak üç grupta toplanmıştır. Metindeki sözcüğün aynı yazımı ve anlam değiştirmeyen ifadeler doğru kabul edilerek puanlanmıştır.

3.6.5. Okuma Düzeyleri

Okuma düzeyi bireyin okuduğunu anlama, okunan metinle ilgili soruları cevaplama oranlarına göre belirlenmektedir. Okuma düzeyleri “bağımsız düzey, öğretimsel düzey, zorlanma düzeyi ve dinleme düzeyi” olarak ele alınmaktadır (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; McKenna ve Stahl, 2003; Woods ve Moe, 2007; akt. Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013:41). Okuma düzeyleri öğrencilerin okuduğunu anlama (açık uçlu) sorularından elde ettikleri puanların metinden alabilecekleri tam puana oranlaması ile belirlenmiştir.

a) Bağımsız Okuma Düzeyi (independent reading level): Öğrencinin öğretmen veya okuma durumu iyi olan akrandan yardım almaksızın okuyabildiği ve anlayabildiği düzeydir. Bu düzeyde öğrenci metnin her 100 sözcüğünde 1 okuma hatası yapıyorsa” ve öğrenci soruların %90'ına veya daha fazlasına doğru cevap verebiliyorsa okuma hatasının 1 sözcükten fazla olması bağımsız okuma düzeyini etkilemez (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; 2006; Woods ve Moe, 1989; 2007; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013:41).

b) Öğretimsel Okuma Düzeyi (Instruction reading level): Bu düzeyde öğrenci başka bir yetkin okuyucunun yardımı ile okuyabilir ve metni anlayabilir. Bağımsız okuma düzeyine göre daha yavaş okuma yaparlar. Öğretimsel okuma düzeyinin iki aşamadan oluştuğu üzerinde durmuşlar ve sorulara verilen cevaplarda %75-89 doğruluğun kesin öğretimsel düzey (definite instructional level), %51-74 doğruluğun geçiş gösteren öğretimsel düzey (transitional instructional level) olduğunu belirtmişlerdir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; 2006; Woods ve Moe, 1989; 2007; Akt: Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).

c) Zorlanma Düzeyi (frustration level): Okunamayan sözcük sayısının fazla olduğu ve buna bağlı olarak metni anlamamanın zor olduğu düzeydir.

d) Dinleme Düzeyi (listening level): Bu düzey, öğrencinin dinleyerek anlama düzeyini ifade eder. Dinleme düzeyinde öğrencinin öğretmen tarafından okunan metnin %75'ini anlaması ve elde edilen puanın öğretimsel okuma düzeyinde alınan puanla eşit olması gerekir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Gunning, 2003; 2006; Temple, Crawford, ve Gillet, 2009; Woods ve Moe, 1989; 2007; Akt: Karasu, Girgin ve Uzuner; 2013:41).

Tablo 4 Sorulara Cevap Verme Düzeyi

Bağımsız düzey		90 ve üzeri
Öğretimsel düzey	Kesin öğretimsel düzey	75-89
	Geçiş gösteren öğretimsel düzey	51-74
Zorlanma düzeyi		50

3.6.6. Aile Bilgilendirme Formu

Aile bilgi formu çalışma grubundaki öğrenciler hakkında ailelerden detaylı bilgi almak için oluşturulmuş formdur. Form 8 maddeden oluşmaktadır. Aile bilgi formu ile öğrencilerin geçmiş öğretim hayatları, aile durumları ve çalışma ortamları hakkında bilgi alınması amaçlanmıştır.

3.6.7. Kulak-Burun-Boğaz Testi

Çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin okuma becerisine engel olacak görme bozukluğu, işitme kaybı veya konuşma yetisini etkiyecek bozukluğun olup olmadığını anlamak için Kayseri/Özvatın 1 Nolu Merkez ASM 1 Nolu AHB hastanesine götürülmüştür. Öğrencilere “Görme, işitme ve konuşma muayenesi normaldir ve okuma becerisine herhangi bir engeli yoktur.” ibareli rapor alınmıştır.

3.6.8. Kamera Kaydı

Araştırmada verilerin sağlıklı toplanabilmesi ve analizi için kamera kaydı kullanılmıştır. Araştırma süresince uygulanan 4 hikâye edici metin ve 3 bilgilendirici metin çalışmalarının tamamı kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlardaki veriler analiz edilerek dokümana dönüştürülmüştür. Bu dokümanlar ve kamera kayıtları puanlayıcılara elden verilmiştir. Puanlayıcılara kamera kayıtlarından elde edecekleri verileri nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Kamera kayıtları sayesinde öğrencilerin çalışma içerisinde yaptıkları okuma hatalarını tekrar tekrar görme fırsatı olmuştur. Bu durum ise verilerin sağlıklı şekilde elde edilmesini sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin kamera karşısında heyecanlanmalarını önlemek için öğrencilerle bu konuda ön görüşme yapılmış ve neden kamera kaydının gerekli olduğu konusunda açıklamalar yapılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında eylem planı uygulanmadan önce ve uyguladıktan sonra *KOMÖ, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ve okuduğunu anlama testlerinden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eylem süreci öncesinde ve sonrasında belirtilen ölçeklerden aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan istatistik testlerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına ve alt problemlerine yönelik bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	63,3	100	58
Halil	40	85	113
Oğuz	63,3	95	50
Selçuk	65,8	68,3	4
Yavuz	63,3	85	34

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi puanlarında artış olduğu görülmektedir. En yüksek artış Halil rumuzlu öğrencide, en az artış ise Selçuk rumuzlu öğrencide gerçekleşmiştir. Hatta Selçuk rumuzlu öğrencinin okuduğunu anlama becerisi puanındaki artışın göz ardı edilebilecek kadar düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu testine yönelik ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Açık Uçlu Soru) İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6’da yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama ön test-son test puanları, son test lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($Z = -2,023$; $p < ,05$). Öğrencilerin, boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testine yönelik ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) Yönelik Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	70	75	7
Halil	62,5	86,25	38
Oğuz	57,5	90	57
Selçuk	71,25	90	26
Yavuz	72,5	91,25	26

Tablo 7’ye göre araştırmaya öğrencilerin tamamının boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testi puanları, son testte yükselmiştir. En yüksek artış Oğuz rumuzlu öğrencinin en az artış ise Ali rumuzlu öğrencinin puanında gerçekleşmiştir. Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin okuduğunu becerilerine yönelik ilk test ve son test arasındaki değişim yüzdesi yüksektir. Öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu testine yönelik ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine (Boşluk Doldurma) İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	5	3	15	-2,032	,042*
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Z = -2,032$; $p < ,05$). Açık uçlu sorular ve boşluk doldurma sorularından oluşan okuduğunu anlama testlerinin, ön test-son test puanları arasındaki fark birlikte değerlendirildiğinde araştırma kapsamında hazırlanan eylem planının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9 Okuma Yüzdeleri ve Düzeyleri

Rumuzlar	İlk Yüzdesi	Düzeyi	Son test Puan Yüzdesi	Okuma düzeyi
Halil	%40	Zorlanma Düzeyi	%85	Kesin Öğretimsel Düzey
Oğuz	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%95	Bağımsız Düzey
Ali	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%100	Bağımsız Düzey
Selçuk	%65,8	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%68,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey
Yavuz	%63,3	Geçiş Gösteren Öğretimsel Düzey	%85	Kesin Öğretimsel Düzey

Tablo 9 incelendiğinde tüm öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdelерinde artış olduğu görülmektedir. Düzey olarak ele alındığında ise Selçuk isimli öğrenci hariç diğer tüm öğrencilerin düzey atladığı görülmektedir. Süreç içerisinde %45'lik artış ile

en büyük gelişimi Halil en az gelişimi ise %3,5 artış ile Samet göstermiştir. Bu iki öğrencinin ilk test durumları ele alındığında Halil'in %40 okuduğunu anlama yüzdesi ile; zorlanma düzeyinde, Selçuk'un ise %65,8 ile geçiş gösteren öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte okuma düzeyi olarak en altta bulunan öğrencinin diğerlerine oranla daha fazla gelişim göstermesi dikkat çekici bir noktadır. Diğer öğrencilere ait veriler incelendiğinde ise Oğuz ve Ali'nin geçiş gösteren öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye, Yavuz'un de geçiş gösteren öğretimsel düzeyden kesin öğretimsel düzeye geçiş yaptığı görülmektedir.

Bu süreç içerisinde en az gelişim gösteren Selçuk dahil olmakla beraber tüm öğrencilerin okuma hatalarında önemli ölçüde azalış olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma grubundaki bu öğrencilerin ders öğretmenlerinin bu öğrencilerin iyi bir dinleyici olduğunu ve okunanların en az %40'ını ezber derecesinde akılda tuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu durum ilk test lehine olumlu etki yapabileceği yönünde yorumlanabilir.

4.2. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Düzye	Son Test	Düzye	Değişim (%)
Ali	78	Yüksek	83	Yüksek	6
Halil	76	Yüksek	76	Yüksek	0
Oğuz	59	Orta	82	Yüksek	39
Selçuk	49	Orta	84	Yüksek	71
Yavuz	42	Düşük	79	Yüksek	88

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan dört öğrencinin okumaya yönelik tutum puanında artış olduğu bir öğrencinin puanının ise değişmediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden okumaya yönelik tutumu en fazla artan Yavuz rumuzlu öğrenci, okumaya yönelik tutumunda değişiklik olmayan öğrenci ise Halil

rumuzlu öğrencidir. Ayrıca eylem planı uygulanmadan önce okumaya yönelik tutumu orta düzeyde olan Oğuz ve Selçuk rumuzlu öğrenciler ile okumaya yönelik tutumu düşük düzeyde olan Yavuz rumuzlu öğrencinin eylem süreci sonrasındaki okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11 Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	4	2,50	10	-1,826	,068
Eşit	1				

Tablo 11’de yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan anlamlı değildir ($Z = -1,826$; $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırma kapsamında uygulanan eylem planının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir.

4.3. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları ve bu puanlar arasındaki değişim oranı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanları

Öğrenci	Ön Test	Düzye	Son Test	Düzye	Değişim (%)
Ali	23	Düşük	27	Orta	17,3
Halil	24	Orta	30	Orta	25,0
Oğuz	26	Orta	32	Orta	23,1
Selçuk	27	Orta	26	Orta	-0,4

Yavuz	23	Düşük	34	Yüksek	47,8
-------	----	-------	----	--------	------

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan beş öğrenciden dördünün kitap okuma motivasyonu son testte artış göstermiştir. Selçuk rumuzlu öğrencinin kitap okuma motivasyonunda bir puanlık düşüş olduğu görülmektedir. Ancak bu düşüş sınırlı düzeyde olduğundan Selçuk rumuzlu öğrencinin kitap okuma motivasyonunda değişim olmadığı kabul edilebilir. Öğrencilerin KOMÖ’den aldıkları puanların düzeyi incelendiğinde Ali ve Yavuz rumuzlu öğrencilerin eylem süreci öncesinde bulundukları düzeyi bir basamak artırdıkları diğer öğrencilerinse bulundukları düzeyde herhangi bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonundaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13 Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	1	1	1		
Pozitif Sıra	4	3,50	14	-1,761	,078
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 13’e göre öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ön test-son test puanları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan anlamlı değildir ($Z = -1,761$; $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin kitap motivasyonları üzerinde yeterince etkili olmadığı belirtilebilir.

4.4. Öğrencilerin Okuma Hatalarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin okuma hataları ön testte ve son testte; yanlış telaffuz edilen kelime, kelime tekrarı, kelime uydurma, aynı kelimeye takılma, hece yutma, hece uydurma,

anlamı bozacak şekilde heceleme, harf karıştırma, harf atlama, okurken gereksiz ses çıkarma ve okumayı bırakma isteği temaları altında incelenmiştir. Yapılan incelemeye yönelik bulgular başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.4.1. Öğrencilerin Kelimeleri Yanlış Telaffuz Etmelerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön testte ve son testte, okurken yanlış telaffuz ettikleri kelime sayısına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Yanlış Telaffuz Ettikleri Kelime Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	12	4	-67
Halil	36	13	-64
Oğuz	40	22	-45
Selçuk	27	10	-63
Yavuz	13	6	-54

Tablo 14’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin tamamında okurken yanlış telaffuz edilen kelime sayısında azalma olduğu görülmektedir. Okurken yanlış telaffuz edilen kelime sayısındaki en fazla düşüş Ali rumuzlu öğrencide, en az düşüş ise Oğuz rumuzlu öğrencide gerçekleşmiştir. Öğrencilerin okurken yanlış telaffuz ettikleri kelime sayısındaki azalmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15 Öğrencilerin Yanlış Telaffuz Ettikleri Kelimelere İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	5	3	15	-2,032	,042*
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 15 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin okurken yanlış telaffuz ettikleri kelime sayısı ön test-son test puanları arasındaki farklılığın son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($Z = -2,032$; $p < ,05$). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin okurken yanlış telaffuz ettikleri kelime sayısının azalmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

4.4.2. Öğrencilerin Kelime Tekrarı Yapmalarına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin ön testte ve son testte, okurken yaptıkları kelime tekrarına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Yaptıkları Kelime Tekrarı Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	2	0	-100
Halil	20	6	-70
Oğuz	15	6	-60
Selçuk	16	6	-63
Yavuz	18	11	-39

Tablo 16’da yer alan ölçüm sonuçları incelendiğinde öğrencilerin tamamının son testte kelime tekrarı sayısını azalttıkları görülmektedir. Ali rumuzlu öğrenci ön testte yaptığı sınırlı sayıdaki kelime tekrarını son testte hiç yapmamış; Halil, Oğuz ve Selçuk rumuzlu öğrenciler ise yüksek oranda azaltmışlardır. Yavuz rumuzlu öğrenci ise son testte kelime tekrarı sayısını azaltmış ancak oransal olarak diğer öğrencilerin gerisinde kalmıştır. Öğrencilerin kelime tekrarı sayısındaki azalmanın istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 17’te gösterilmiştir.

Tablo 17 Öğrencilerin Kelime Tekrarı Yapmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 17'ye göre öğrencilerin okurken kelime tekrarı yapmaya yönelik ön test-son test sayıları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan son test lehine anlamlı düzeydedir ($Z = -2,023$; $p < ,05$). Bu bulguya göre araştırma kapsamında uygulanan eylem planının, öğrencilerin okuma esnasında kelime tekrarı yapmalarını azaltmak için etkili olduğu söylenebilir.

4.4.3. Öğrencilerin Kelime Uydurmalarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön testte ve son testte, okuma sırasında yaptıkları kelime uydurma hatasına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 18'da sunulmuştur.

Tablo 18 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testteki Kelime Uydurma Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	4	1	-75
Halil	18	8	-56
Oğuz	8	4	-50
Selçuk	8	0	-100
Yavuz	4	4	0

Tablo 18'e göre araştırmaya katılan öğrencilerden dördü son testte, ön teste göre okuma esnasında daha az sayıda kelime uydurma hatası yapmışlardır. Selçuk rumuzlu öğrencinin son testte kelime uydurma hatası yapmadığı; Ali, Halil ve Oğuz rumuzlu öğrencilerin de ön testte yaptıkları hataları oldukça azalttıkları belirlenmiştir. Ancak Yavuz rumuzlu öğrencinin ön testte yaptığı kelime uydurma hatasında herhangi bir

değişiklik olmamıştır. Öğrencilerin kelime uydurma hatası sayısındaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19 Öğrencilerin Kelime Uydurmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	4	2,5	10	-1,826	,068
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	1				

Tablo 19’da yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları kelime uydurma hatası sayısı arasındaki farklılık istatistiki bakımdan anlamlı değildir ($Z = -1,826$; $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları kelime uydurma hatasını azaltmak için beklendiği düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

4.4.4. Öğrencilerin Aynı Kelimeye Takılmalarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön testte ve son testte, okuma sırasında aynı kelimeye takılma hatası yapmalarına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20 Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Aynı Kelimeye Takılma Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	4	0	-100
Halil	16	6	-63
Oğuz	18	3	-83
Selçuk	8	2	-75
Yavuz	8	3	-63

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının son testte, aynı kelimeye takılma hatasını azalttıkları görülmektedir. Ali rumuzlu öğrenci ön testte yaptığı az sayıdaki aynı kelimeye takılma hatasını son testte hiç yapmayarak oransal olarak en fazla gelişim gösteren öğrenci olmuştur. Diğer öğrencilerde aynı kelimeye takılma hatasını son testte yüksek oranda azaltmışlardır. Öğrencilerin okuma sırasında aynı kelimeye takılma hatası sayısındaki düşüşün istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21 Öğrencilerin Aynı Kelimeye Takılmalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 21’ye göre öğrencilerin okuma sırasında aynı kelimeye takılma hatası ön test-son test sayıları arasındaki farklılık istatistiki bakımdan son test lehine anlamlıdır ($Z = -2,023$; $p < ,05$). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin okurken aynı kelimeye takılma hatalarını azaltmak için etkili olduğu ifade edilebilir.

4.4.5. Öğrencilerin Hece Yutmalarına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin ön testte ve son testte, okurken hece yutmalarına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22 Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Hece Yutma Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	8	0	-100
Halil	20	12	-40

Oğuz	26	12	-54
Selçuk	22	4	-82
Yavuz	5	5	0

Tablo 22’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerden dördü son testte, okurken daha az sayıda hece yutma hatası yapmışlardır. Ali rumuzlu öğrencinin son testte hece yutma hatası yapmadığı; Halil, Oğuz ve Selçuk rumuzlu öğrencilerin de ön testte yaptıkları hece yutma hatası sayısını azalttıkları tespit edilmiştir. Ancak Yavuz rumuzlu öğrencinin ön testte yaptığı hece yutma hatası sayısında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Öğrencilerin hece yutma hatası sayısındaki değişimin istatistiki bakımdan anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23 Öğrencilerin Hece Yutmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	4	2,5	10	-1,841	,066
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	1				

Tablo 23’de yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları hece yutma hatası sayısı arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir ($Z = -1,841$; $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan eylem planının, öğrencilerin okurken yaptıkları hece yutma hatasını azaltmak için yeterli düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

4.4.6. Öğrencilerin Hece Uydurmalarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön testte ve son testte, okuma sırasında hece uydurmalarına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24 Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Hece Uydurma Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	2	2	0
Halil	17	12	-29
Oğuz	13	8	-38
Selçuk	16	0	-100
Yavuz	6	0	-100

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan Selçuk ve Yavuz rumuzlu öğrencilerin ön testte yaptıkları hece uydurma hatasını son testte hiç yapmadıkları; Halil ve Oğuz rumuzlu öğrencilerin ise son testte, ön teste göre daha az sayıda hece uydurma hatası yaptıkları görülmektedir. Ancak Ali rumuzlu öğrenci ön testte yaptığı iki adet hece uydurma hatasını son testte de aynı şekilde tekrarlamıştır. Öğrencilerin hece uydurma hatası sayısındaki değişimin anlamlı düzeyde olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25 Öğrencilerin Hece Uydurmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	4	2,5	10	-1,841	,066
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	1				

Tablo 25’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları hece uydurma hatası sayısı arasındaki farklılık istatistiki olarak anlamlı düzeyde değildir ($Z = -1,841$; $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hece uydurma hatasını azaltmak için beklendiği şekilde etkili olmadığı belirtilebilir.

4.4.7. Öğrencilerin Anlamı Bozacak Şekilde Hecelerine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin ön testte ve son testte, anlamı bozacak şekilde yaptıkları heceleme sayıları ve ölçümler arasındaki farkın yüzdelik oranı Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Anlamı Bozacak Şekilde Heceleme Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	10	3	-70
Halil	27	8	-70
Oğuz	26	20	-23
Selçuk	26	8	-69
Yavuz	14	2	-86

Tablo 26’da yer alan ön test son test ölçüm sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin son testte anlamı bozacak şekilde heceleme hatalarını azalttıkları görülmektedir. Oransal olarak hata sayısını en fazla azaltan öğrencinin Yavuz; en az azaltan öğrencinin ise Oğuz rumuzlu öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Ali, Halil ve Selçuk rumuzlu öğrenciler de hata sayısını aynı ve yüksek sayılabilecek bir oranda azaltmışlardır. Öğrencilerin anlamı bozacak şekilde heceleme hatalarındaki değişimin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27 Öğrencilerin Anlamı Bozacak Şekilde Hecelemeye İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 27’de yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okurken anlamı bozacak şekilde aynı kelimeye takılma hatalarındaki değişim son test lehine anlamlıdır ($Z = -2,023$; $p < ,05$). Elde edilen bu bulguya göre araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan eylem planının, öğrencilerin okurken anlamı bozacak şekilde heceleme yapmalarını azaltmak için etkili olduğu söylenebilir.

4.4.8. Öğrencilerin Harf Karıştırmalarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön testte ve son testte, okuma sırasında harf karıştırmalarına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Harf Karıştırma Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	0	0	0
Halil	6	0	-100
Oğuz	10	0	-100
Selçuk	0	0	0
Yavuz	0	0	0

Tablo 28 incelendiğinde ön testte harf karıştırma hatasını sadece Halil ve Oğuz rumuzlu öğrencilerin yaptığı; her iki öğrencinin de son testte bu hatayı hiç yapmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin harf karıştırma hatalarındaki değişimin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29 Öğrencilerin Harf Karıştırmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	2	1,5	3	-1,342	,180
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	3				

Tablo 29’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuma sırasında harf karıştırmalarına yönelik ön test-son test ölçüm sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -1,342$; $p > ,05$). Ön testte harf karıştırma hatası yapan iki öğrencinin bu hataları son testte hiç yapmamış olmasına rağmen sonucun istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde çıkmaması, araştırmaya katılan öğrencilerden üç tanesinin ön testte ve son testte harf karıştırma hatasını hiç yapmamış olmalarından kaynaklanmaktadır.

4.4.9. Öğrencilerin Harf Atlamalarına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin ön testte ve son testte, okuma sırasında harf atlamalarına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Harf Atlama Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	5	2	-60
Halil	15	6	-60
Oğuz	8	2	-75
Selçuk	9	3	-67
Yavuz	9	3	-67

Tablo 30’da yer alan ön test son test ölçüm sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin son testte, okurken harf atlama hatasını azalttıkları görülmektedir. Öğrencilerin ön testte yaptıkları harf atlama hatası son testte %60 ile %75 arasında değişen oranlarda azalmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları harf atlama hatalarına yönelik azalmanın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31 Öğrencilerin Harf Atlamaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	5	3	15	-2,060	,039*
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 31'e göre araştırma katılan öğrencilerin ön test ve son testte okuma sırasında yaptıkları harf atlama hatalarındaki değişim, son test lehine anlamlı düzeydedir ($Z = -2,060$; $p < ,05$). Elde edilen bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin okurken harf atlama hatası yapmalarını azaltmak için etkili olduğu söylenebilir.

4.4.10. Öğrencilerin Okurken Gereksiz Ses Çıkarmalarına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin ön testte ve son testte, okuma sırasında harf atlamalarına yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki değişim oranı Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Okurken Gereksiz Ses Çıkarma Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	2	0	-100
Halil	0	1	100
Oğuz	0	0	0
Selçuk	0	0	0
Yavuz	0	0	0

Tablo 32 incelendiğinde ön testte sadece Ali rumuzlu öğrencinin okurken gereksiz ses çıkardığı, son testte ise bu hatayı hiç yapmadığı görülmektedir. Halil rumuzlu öğrencinin ise ön testte okuma sırasında gereksiz ses çıkarma hatasını yapmadığı, son testte ise sadece bir kez yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okurken gereksiz ses çıkarmalarına ilişkin değişimin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33 Öğrencilerin Okurken Gereksiz Ses Çıkarmaya İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	1	2	2	-,447	,655
Pozitif Sıra	1	1	1		
Eşit	3				

Tablo 33'e göre araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin okuma sırasında gereksiz ses çıkarmaya yönelik ön test-son test ölçüm sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($Z = -,447$; $p > ,05$). Ön testte ve son testte okurken gereksiz ses çıkaran sadece birer öğrenci bulunmaktadır. Diğer öğrencilerin bu hatayı hiç yapmamış olmaları nedeniyle istatistiki bakımdan düşüş de sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu nedenle araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin okuma sırasında gereksiz çıkarmaları üzerindeki etkisi ile ilgili yorum yapılmasının uygun olmayacağı söylenebilir.

4.4.11. Öğrencilerin Okurken Gereksiz Ses Çıkarmalarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön testte ve son testte, okumayı bırakma isteğine yönelik ölçüm sonuçları ve ölçümler arasındaki oransal değişim Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34 Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Okumayı Bırakma İsteği Sayıları

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Değişim (%)
Ali	0	0	0
Halil	4	0	-100
Oğuz	3	0	-100
Selçuk	1	0	-100
Yavuz	2	0	-100

Tablo 34'te görüldüğü gibi Ali rumuzlu öğrenci hem ön testte hem de son testte okumayı bırakma isteği göstermemiştir. Diğer öğrencilerde ön testte görülen okumayı

bırakma isteği ise son testte hiç görülmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerde ön test ve son testte görülen okumayı bırakma isteğindeki değişimin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35 Öğrencilerin Okumayı Bırakma İsteğine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	4	2,5	10	-1,826	,068
Pozitif Sıra	0	0	0		
Eşit	1				

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son testte gösterdikleri okumayı bırakma isteklerine yönelik değişimin istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($Z = -1,826$; $p > ,05$). Bu bulguya göre araştırmada uygulanan eylem planının, öğrencilerin okumayı bırakma isteğini azaltmak için yeterli düzeyde etkili olmadığı ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada farklı metin türleriyle düzenlenen okuma etkinliklerinin okuma güçlüğüne, okuduğunu anlama düzeyine, okuma hatalarına, kitap okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda farklı metin türleri kullanımının ve belirlenen yöntemlerin okuma güçlüğü düzeylerini, okuduğunu anlama durumlarını ve okuma hataları durumlarını olumlu yönde ve anlamlı bir düzeyde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kitap okuma motivasyonlarında ve okumaya yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

5.1. Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada grubun okumaya yönelik tutumu ele alındığında okuma tutumlarının ön testte düşük seviyede olduğu, uygulanan program sonucunda son test lehine olumlu yönde değişim yaşandığı ancak istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında okuduğunu anlama düzeyi ile okumaya yönelik olan tutum arasında ilişki bulunan diğer araştırmalar ile örtüşmemekle beraber araştırmalarda okumaya karşı olan tutum ve okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaması ise sonucu kısmen destekler niteliktedir. Kanmaz'ın (2012) beşinci sınıflar ile yapmış olduğu, okuduğunu anlama stratejisinin okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisini incelediği araştırmasında okumaya olan tutumun arttığı görülmektedir. Ancak araştırma sonunda bu artışın kalıcılığını koruyamadığını belirtmiştir. Bu sonuç tutumu etkileyen sosyal çevre, aile, ekonomik durum gibi faktörlerin okuma tutumu üzerindeki etkisini düşünmeye sevk etmektedir. Sallabaş'ın (2008) sekizinci sınıfların okumaya olan tutumun ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında okuduğunu anlama ile okuma tutumu arasında düşük bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okumaya olan tutumun cinsiyete ve yaşa göre farklılaştığı; kız öğrencilerin erkek

öğrencilere oranla okumaya olan tutumunun yüksek çıktığı sonucuna da ulaşılmıştır. Tuna (2016) tarafından altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada “okuma stratejilerinin” okuma alışkanlığına, okuduğunu anlama ve okumaya olan tutuma etkisi sınanmıştır. Tuna’nın (2016) çalışmasında da bu araştırmayla benzer şekilde bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Bu durum okumaya yönelik tutumda cinsiyet faktörünün etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Söz konusu bu çalışmada araştırma grubunu tamamını erkeklerin oluşturması cinsiyet faktörünü incelemeyi mümkün kılmamaktadır. Araştırmalar okumaya karşı olan tutumun okuduğunu anlamının dışında cinsiyete göre farklılaştığını (Balcı, Büyükkiz ve Uyar 2012) desteklemektedir. Açıkgöz ve Güngör (2006) işbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında altıncı sınıftan 56 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 30’u deney 26’sı kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma sonunda işbirlikli öğrenme yöntemin kullanılan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre okuduğunu anlama stratejilerini daha etkin kullandığı görülmüştür. Okumaya yönelik tutumları incelendiğinde araştırma sonucu “Okumanın Gelişmeye Etkileri” alt boyutunda farka rastlanılmamış ancak “Okumanın Duyuşsal Etkileri ve Okumayla İlgili Genel Görüşler” boyutunda deney grubunda kontrol grubuna göre olumlu değişim yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kovacıoğlu (2006) 146 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütmüş olduğu çalışmasında aile çevresinin ve okumaya olan tutumun okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Kovacıoğlu’nun (2006) çalışmasında bu çalışmada yer almayan çevre ve aile faktörleri işe koşulmuş, araştırmada anne görüşlerine ve bilgisine başvurulmuştur.

Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul öncesi dönemde aile içinde okuma faaliyeti yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum okuma becerisinde ailenin etkisini göstermektedir. Bununla beraber okuma düzeyi ile okumaya karşı olan tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Aydoğan’ın (2008) araştırmasında bu araştırmadan farklı olarak okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda okumaya karşı olumlu tutum içerisindeki öğrenciler ile okumaya karşı olumsuz tutum içerisindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejileri kullanma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma grubundaki 177 altıncı

sınıf öğrencisinin okumaya karşı olan tutum düzeylerini düşük, orta ve olumlu şeklinde üç gruba ayırmıştır. Okumaya karşı olumlu tutum içerisindeki öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre okuduğunu anlamak için okuduğunu anlama stratejilerini daha sık ve etkili kullandığı görülmüştür. Alan yazındaki araştırmaların sonuçları ve söz konusu bu araştırma dikkate alındığında okumaya karşı olan tutumun okuduğunu anlama becerisinin dışında cinsiyet, yaş, aile, öğretmen, akran gibi faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır.

5.2. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarına Yönelik Sonuçlar

Kitap okuma motivasyonuna yönelik sonuçlar incelendiğinde beş öğrenciden dördünde son test lehine artış görülmekle beraber istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür. Tosun (2018) tarafından yürütülen çalışmada “okuma çemberi” yönteminin okuduğunu anlamaya, akıcı okumaya ve kitap okuma motivasyonuna etkisi sınanmıştır. Söz konusu bu araştırmanın sonucunu destekler şekilde akıcı okumanın geliştiği ancak okuma motivasyonunda anlamlı değişiklik olmadığı sonucu ortaya koyulmuştur. Bu sonucun aksine içsel motivasyonun ve dış motivasyonun okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koyan Akyol ve Yıldız (2011) içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu etkisi olduğunu, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini belirtmektedirler. Yıldız’ın (2013) çalışmasında ise okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61’ini açıkladığı sonucu ortaya koyulmuştur Katrancı (2015) tarafından yürütülen çalışmada da kitap okuma motivasyonunun akademik başarıya etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çankal (2018) tarafından yürütülen çalışmada bu araştırma ile benzer şekilde akıcı okumayı geliştirici tekrarlı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları, koro okuma, yankılayıcı okuma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarında anlamlı şekilde değişim olduğu ortaya koyulmuştur. Bu araştırma sonuçları motivasyonun okuduğunu anlamaya ve öğrencinin eğitim hayatına etkisini ortaya koymakla beraber çalışmada kitap okuma motivasyonunun okuduğunu anlama ile aynı oranda artmaması kitap okuma motivasyonunun başka faktörlerden de

etkilendiğini göstermektedir. Kuruyer'in (2014) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama becerisi ile okumaya karşı olan motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına, okuma motivasyonunda anlamlı bir artış olmasına rağmen bu oranın %100'den uzak olması motivasyonu etkileyen başka faktörler olduğunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar motivasyonu etkileyen faktörlerin anne-babanın eğitim durumu, cinsiyet, yaş, akran ve çevre olduğunu ortaya koymuştur. Sancı (2002) yürütmüş olduğu çalışmada sosyo kültürel farklılıkların kitap okuma motivasyonuna etki ettiğini belirtmiştir. Üst grup ve alt grup olarak iki farklı grubu karşılaştıran Sancı (2002) anne baba mesleği, aylık gelir, eğitim durumları ve yaşadıkları çevre bakımından daha iyi durumda olan üst grubun kitap okumaya olan motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde diğer araştırmalar da kitap okuma motivasyonunda çeşitli faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Katrancı, 2015; Şen, 2016; Akyol ve Yıldız, 2011; Lepola, 2004). Elde edilen bu sonuçlar okuma motivasyonunu etkileyen tek faktörün okuduğunu anlama becerisi olmadığını; yapılacak çalışmalarda motivasyonunu etkileyen bu faktörlerin de işe koşulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ön test ve son test arasındaki sonuç incelendiğinde olumlu yönde gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulara verilen cevapların doğruluk derecesi hafta hafta gelişmiştir. Araştırma sonunda ulaşılan bu sonuç okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerinin uygulanan öğretim planlarıyla giderileceğini ortaya koyan diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Okuduğunu anlama okuma eğitiminde en temel hedeftir. Bu hedef kazandırılırken bilgi yoğunluğu ve anlama derecesi farklılık gösteren çeşitli metin türleri kullanılmalıdır. Okuma eğitimi sonunda öğrenciler her türlü metin türünde okuduklarını anlayabilecek düzeye gelmiş olmalılar. Sidekli (2010) söz konusu bu çalışma ile benzer şekilde hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri ile çalışmıştır. Okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüğü gidermek üzere yapılandırıcı yaklaşım yöntemlerini kullanmış; çalışma sonunda çalışma grubundaki tüm öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Tuna (2016) çalışmada benzer şekilde bilgilendirici ve

öyküleyici metin türleriyle çalışmıştır. Altıncı sınıf öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmada okuduğunu anlama beceresini geliştirmek için okuma stratejilerini kullanmıştır. Çalışma sonunda bu araştırmanın sonuçlarını destekler şekilde her iki metinde türünde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı şekilde arttığı belirtilmiştir. Cinsiyet farklılığına da değindiği araştırmasında kızlardaki değişim erklere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu durum cinsiyet faktörünün yer almadığı bu araştırma ile karşılaştırmayı mümkün kılmamaktadır. Sezgin (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise okuma “kavram odaklı öğretimin” okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna” etkisi sınanmıştır. Yürütülen bu çalışmada okuma motivasyonu ile paralel şekilde okuduğunu anlama becerisinin geliştiği sonucu ortaya konulmuştur. Şen (2016) tekrarlı okuma ve özel eğitim yöntemlerini kullandığı araştırmasında beşinci sınıftan 279 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonunda tekrarlı okuma ve özel eğitim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine anlamlı katkı yaptığı, öğrencilerin seviyelerinde ilerleme yaşandığı belirtilmiştir. Kuruyer, (2014) zenginleştirilmiş okuma yöntemini kullandığı çalışmasında sürekli tekrara dayanan teknik ve stratejileri kullanmıştır. Çalışma sonuna okuduğunu anlama güçlüklerinin giderildiği ve öğrencilerin bu süreç sonunda okuma eylemine odaklandıkları tespit edilmiştir. Tekrara dayanan teknikler kullanılması çalışmada uygulanan eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yönteminin uygulanış biçimiyle paralellik göstermektedir. Bu sonuç benzerliği dikkate alınarak tekrara dayalı okuma yöntemlerinin okuma güçlüğünü gidermede ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir. Türkmenoğlu (2016) okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik yürütmüş olduğu çalışmada akran öğretimi yönteminin okuma güçlüğünü gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran öğretimi yöntemi de eşli okuma, koro okuma, eko okuma yöntemi gibi tekrara dayalı bir yöntemdir. Ayrıca eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yöntemleri de akran öğretimi içeren yöntemlerdir. Türkmenoğlu (2016) akran öğretimi yöntemini kullandığı çalışmasında okuduğunu anlama düzeyinde %105 artış olduğu belirtmiştir. Araştırma ile aynı yönde sonuç elde eden Türkmenoğlu’nun araştırması da dikkate alınarak tekrarlı ve pratiğe dayalı okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar ile giderilmeye çalışılan okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüğü insan hayatını en derin şekilde etkilemektedir. Demirtaş (2016) çalışmasında okuduğu anlamada zorluk çeken öğrencilerin akademik olarak başarısızlık yaşadığı ve sınıf ortamında geri planda kaldıklarını belirtmiştir.

Yapılan diğer araştırmalarda da benzer şekilde okuma glğnn akademik başarıyı, sosyal ve duygusal hayatı etkilediği sonucu ortaya konulmaktadır (Yılmaz, 2011; Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Ergül, 2012).

5.4. Öğrencilerin Okuma Hatalarına Yönelik Sonuçlar

Okuma hatalarına yönelik bulgular; yanlış kelime telaffuzu, kelime tekrarı, kelime uydurma, aynı kelimeye takılma, hece yutma, hece uydurma, anlamı bozacak hecelemeler yapma, harf karıştırmı, harf atlama, okurken gereksiz ses çıkarma, okumayı bırakma isteği maddeleri altında incelenmiştir. Hata türleri irdelendiğinde; çalışma grubundaki tüm öğrencilerin yanlış kelime telaffuzu yaparken daha sıklıkla benzer kelimeleri telaffuz ettikleri ya da kelimenin başını doğru söyleyerek sondaki heceyi yutması ile karşılaşılmıştır. Çalışma esnasındaki gözlem, yanlış kelime telaffuzundaki hata kaynağının doğru okuma kaygısı olabileceğini düşündürmektedir. Kelime tekrarında ise öğrencinin aynı kelimeyi çok kez tekrar ettiği benzer hata türü olan aynı kelimeye takılmada da çözümleyemediği harflerden ya da hecelerden dolayı kelime üzerinde dakikalarca takılabildiği gözlemlenmiştir. Anlamı bozacak hecelemeler yapmada öğrencinin geldiği sınıf seviyesine kadar doğru heceleme yöntemin öğrenmediği ortaya çıkmaktadır. Okuma esnasında durdurulup son okuduğu şey sorulduğunda ne okuduğunu, hangi kelime olduğunu bilemediği gözlemlenmiştir. Harf atlama hatasını öğrencilerin genellikle ünlü ile başlayan ya da biten kelimelerde yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler genellikle baştaki ya da sondaki ünlüyü seslendirememektedir. Bu durumun ise okuduğunu anlamayı sağlayacak olan prozodik okumaya zarar verecektir. Gereksiz ses çıkarma konusunda ise öğrencinin okuyamadığı, takıldığı noktalarda zaman kazanmak ve kelimeyi çözümlemek üzere yaptığı görülmüştür. Bunun akabinde ğrenci okumayı bırakma isteğine yönelmiştir. Tüm bahsedilen hatalar çalışmanın ilk gününden son gününe kadar bir azalma göstermiştir. Hata türlerindeki en fazla değişim yanlış kelime telaffuzu ve harf atlamada yaşanmıştır. Araştırmada kullanılan yöntemler okuma pratiğine ve tekrarına dayandığından alan yazındaki araştırma sonuçları karşılaştırılmasında bu yöndeki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alınmıştır. Araştırma neticesinde uygulanan yöntemin ve çalışma planının yanlış kelime telaffuzu, kelime tekrarı, aynı kelimeye takılma, anlamı bozacak hecelemeler yapma, harf atlama üzerinde yeterince etkili olmuştur.

Ancak kelime uydurma, hece yutma, hece uydurma, okumayı bırakma isteğinde beklenen düzeyde değişim olmadığı; gereksiz ses çıkarmada ise yoruma elverişli değişimler yaşanmadığı sonuçları elde edilmiştir. Yeterince etki edemediği maddeler ele alındığında kesinlikle olumlu bir değişimin olduğu ancak istatistiksel anlamlı değişimin olmadığı özellikle altı çizilmelidir. Şen'in (2016) okuma güçlüğü çeken öğrencileri incelediği araştırmasında tekrarlı okuma ve özel hızlandırılmış okuma yöntemini kullanmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin ek silme, yanlış harf okuma, yanlış ek okuma, yanlış sözcük okuma hataları yaptığı, bunlar içerisinde en çok yapılan hata türlerini yanlış ek okuma ve kelimeyi yanlış okuma olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin bu hata türlerinde büyük azalma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca seviye olarak üç öğrencisinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine, üç öğrencisinin ise endişe düzeyinden serbest düzeye çıktığını tespit etmiştir. Söz konusu araştırma ile benzer şekildeki bu sonuç, tekrara dayalı yöntemlerin ve bireysel eğitimin okuma hatalarını azaltmada etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Sidekli'nin (2010) hikâye edici ve bilgilendirici metin kullandığı çalışmasında da öğrencilerin tamamının okuma hatalarını azalttığı ve okuma düzeylerinin geliştiği orta konulmuştur. Sidekli'nin de (2010) okuma hatalarını gidermeye yönelik yürütmüş olduğu çalışmasında kullanmış olduğu yöntemler tekrara ve pratiğe dayanan yöntemlerdir. Okumadaki eksikliğin okumanın ilk öğrenildiği dönemde pratik eksiği olduğu düşünülünce tekrara dayanan yöntemlerin etkili olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışmasında Kuruyer (2014) tarafından yürütülen çalışmada zenginleştirilmiş okuma yönteminin okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin bilişsel ve nöral yapılarına olan etkisi incelenmiştir. Kuruyer'in çalışmasında da bu çalışmada tespit edilen harf atlama, ekleme, kelimeleri yanlış seslendirme hataları olduğu tespit edilmiş, uygulanmış olan zenginleştirilmiş okuma yöntemi ile bu okuma hatalarının azaldığı belirtilmiştir. Uygulamış olduğu zenginleştirilmiş okuma yöntemi bu çalışmada kullanılan eko okuma, koro okuma ve eşli okuma yöntemi gibi tekrara ve bireysel eğitime dayanan bir programdır. Bu benzerlik tekrara dayalı okuma eğitimlerinin okuma hatalarını azaltmadaki işlevselliğini göstermektedir. Türkmenoğlu'nun (2016) okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik yaptığı çalışmasında bu araştırma ile benzer şekilde farklı metin türleri (hikâye edici, bilgilendirici ve şiir) kullanılmış, akran öğretimi yönteminin okuma güçlüğüne olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan akran öğretimi yine bu çalışmada kullanılan eko okuma, koro okuma ve eşli

okuma yöntemleri gibi birebir çalışmaya ve tekrara dayanan bir yöntemdir. Akyol (2003) tarafından uyarlanan “Yanlışı Analizi Envanteri Ölçeği” ile elde ettiği veriler sonucunda öğrencilerin doğru okuma oranlarında %14 değişim yaşıadığı tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedilen çalışmalarda da tekrara ve bire bir çalışmaya dayalı yöntemlerin kullanılması ve etkili olması tekrara dayalı yöntemlerin okuma hatalarını gidermede etkili olduğu yorumunu yaptırabilir. Okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler bir öğretmen veya bir akran öğretime dayanan yöntemlerdir. Akran öğretimi çocukların sosyal bağlamda çocukların güveninin ve başarısını arttıran bir yöntemdir. Phillip, Darrell ve Craig (1998) akran öğretimi ile öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olduklarını, öğrenme sürecinde sorumlulukları ile beraber başarılarının artığını ortaya koymuşlardır. Bu sebeple uzman öğretimi ile beraber akran öğretime dayalı olan eko okuma, koro okuma ve tekrarlı okumanın okuma güçlüğüünü gidermede etkili olduğu söylenebilir. Yüksel, (2010) çalışmasında okuma güçlüğü bulunan beşinci sınıftan bir öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmasında “kelime kutusu stratejisi (word box strategy)” ile “paragrafin önceden dinlenmesi stratejisinin (listening passage preview strategy)” yöntemlerinin okuma güçlüğüünü gidermedeki etkisini test etmiştir. Kelime kutusu stratejisi harf ve heceleri tanımaya yönelik bir yöntemken paragrafin önceden dinlenilmesi stratejisi okunacak metin içindeki seslendirmeleri duyarak kelimeleri tanımaya yönelik bir yöntemdir. Paragrafin önceden okunması stratejisi uygulanış bakımından eko okumaya benzemektedir. Yüksel tarafından yürütölen bu çalışma sonunda öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını tespit edilmiştir. Ayrıca uygulanan yöntemlerin (d-t, b-m, u-a, e-i, n-d, ç-ş) harf karıştırmaya hatasını da ortadan kaldırdığı belirtilmiştir. Harf karıştırmaya hatası beraberinde yanlış telaffuzu ve aynı kelimeye takılma hatasını gidermesi bakımından çok yönlü bir hata türüdür. Akyol ve Keskin (2014) beraber yürütmüş oldukları çalışmada okuma güçlüğü çeken dokuz öğrenci üzerinde yapılandırıcı okuma yönteminin doğru okuma, prozodik okuma ve akıcı okumaya olan etkisini sınımışlardır. Çalışmada uygulamış oldukları yapılandırılmış okuma yöntemi özetlenecek olursa; noktalama işaretleri kâğıt üzerinden kaldırılan 100 kelimelik metinler ikişer defa sesli olarak dinletilmiş sonrasında okuma yaptırılmıştır. Araştırmada önemli nokta doğru okuma oranları artmasına rağmen bunun uzun süreçte gerçekleştiğinin altının çizilmesidir. Söz konusu bu araştırmada da bazı hata türlerinde beklenen azalışın yaşanmama sebebi süreç olarak daha uzun bir zamana ihtiyaç duyulması olabilir. Bruning, Schraw ve Norby

(2014), ilk bakışta çocukların sadece görsel işaretleri kelime dağarcıklarıyla ilişkilendirdikleri bir eşleştirme işi gibi görünse de okuma, dilbilimsel bilgiler ve sosyokültürel çevre ile uyumlu bir şekilde etkileşim gerektirmektedir (Akt.: Kuruyer, 2014: 11). İşler ve Ekber (2016) okuma güçlüğü üzerine yaptıkları çalışmada derinlemesine bilgi verecek olan durum çalışması yöntemini kullanmışlar, bu bağlamda dördüncü sınıfa giden okuma güçlüğü çeken bir öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Okuma güçlüğü gidermek için eşli okuma ve paragrafın önceden dinletilmesi yöntemini işe koşmuşlardır. Araştırma boyunca öğrencinin en çok yaptığı hataların hece atlama, sözcük tekrarı, heceleme, sözcüğü yanlış okuma ve sözcük atlama olduğu görülmüştür. Bu hatalar söz konusu bu çalışmada ortaya konulan hatalar ile örtüşmektedir. Dağ (2010) ve Yüksel (2010) ve 3P metodunun veya paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin okuma ve anlama düzeylerine katkısını inceledikleri araştırmalarında, bu yöntemlerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini arttırdığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonunda anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür. Dikkat çekici bir diğer nokta ise metin dışı çıkarım sorularındaki en büyük doğruluk oranı sekizinci haftada yakalanmıştır. Bu araştırmanın bulguları da incelendiğinde benzer şekilde son haftalara doğru artış gösterdiği görülmektedir. Bu benzer nokta okuma eyleminde anlamamanın bir süreç sonucu gelişebileceği yorumunu yaptırabilir. Akyol ve Kodan'ın (2016) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü bulunan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma yöntemlerinin okuma güçlüğüne etkisini ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Eşli okuma yöntemi ve yankılayıcı okuma bu çalışmada kullanılan yöntemlerle uyumla beraber; başlangıçta yapılan okuma hatalarının sayısında azalma olması, kelime tanıma becerisinde gelişme göstermesi sonucu da bu araştırma ile birbirini tamamlamaktadır.

Tüm bu araştırma sonuçları göz önüne alınıp incelendiğinde okuma tutumunun ve kitap okuma motivasyonunun yapılan çalışmalarla geliştiği ancak istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Kitap okuma motivasyonunun ve okuma tutumunun istenilen düzeyde olması için bu süreçteki diğer etmenlerin de (aile, çevre, ekonomik durum) işe katılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Ayrıca okuma hataları ve okuduğunu anlama becerileri ele alındığında tartışmada adı geçen araştırmalar ülkede çok sayıda okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama güçlüğü bulunan öğrenci olduğunu göstermektedir. Okuma güçlüğüne sebeplerini inceleyen; Bulut ve Kuşdemir (2017)

yaptıkları çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda okuma güçlüğü'nün en önemli sebebi olarak yeterli kitap okumamak olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma hatalarının giderilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi konusunda ise yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerin etkili olduğu, yani okuma becerisinin çalışma ile geliştirilebileceği söz konusudur. Dikkat çekilecek diğer nokta ise kullanılan yöntemlerin pratiğe ve tekrara dayalı olmasıdır. Bu sonuçlar iş başındaki öğretmenleri yönlendirecek nitelikte görülmektedir.

5.5. ÖNERİLER

Öneriler bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, incelenen araştırmalar, gözlemler ve öğrencilerin istekleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, okuma güçlüklerini ve okuma hatalarını gidermek üzere şu öneriler getirilebilir:

5.5.1. Uygulayıcılara Öneriler

- a)** Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde aile ve akran iş birliği yapılmalıdır.
- b)** İlkokul ve ortaokul seviyesinde çocukların dikkatini çekecek çocuk gazeteleri, dergileri okullarda kullanılarak okuma becerisinin pratiği artırılmalıdır.
- c)** Okuma eylemlerinde doğru okumanın yanında okuduğunu anlama etkinlikleri de yapılmalıdır.
- d)** Harflerin öğretiminde, karıştırılan harflerin iyi kavratılması için bu harfler üzerinde özellikle durulmalıdır. Karıştırılan harfleri ifade edecek resimler ve karikatürler eşleştirilerek karıştırılan harflerin doğrusu çocuğa kazandırılmalıdır.
- e)** Okuma becerisinin kazandırılmasında farklı metin türleri kullanılmalıdır.

5.5.2. Araştırmacılara Öneriler

- a)** Alanda yapılacak okuma çalışmalarında ilk olarak okuma becerisini etkileyecek tüm faktörler belirlenmelidir. Sonrasında okuma becerisini geliştirici çalışmalar bu faktörler çerçevesinde yapılmalıdır.

5.5.3. Eğitim Politikaları İçin Öneriler

- a.** Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını ve okuma tutumlarını geliştirici etkinlikler ders kitaplarında yer almalıdır.
- b.** Okuma becerisinin kazandırılmasında aile desteği almadığı tespit edilen çocuklar için kritik dönemi sağlıklı geçirebilmesi için okuma becerisinde uygulama fırsatı sunacak özel okuma sınıfları oluşturulmalıdır.
- c.** Okul dışı çalışma faaliyeti sunacak özel okuma odaları oluşturulmalıdır
- d.** Okuma becerisini geliştirici yöntemler öğretmenlere kazandırılmalı ve bu yöntemler tüm derslerin öğretim programlarında yer almalıdır.



KAYNAKÇA

Açıkgöz Ün, Kamile & Güngör, Arzu, “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 48 Güz 2006, s.481-502.

Aksan, Doğan, *Anlambilim ve Türkçenin Anlambilimi*, (4. Basım) Ankara: Engin Yayın Evi, 2006.

Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil*, TDK Yayınları, Ankara, 1987, Cilt 3.

Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK Yay., Ankara, 1995.

Aktaş, Şerif, *Anlatma Esasına Dayalı Edebi Metinlerin Tahlili*, Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara, 2015.

Akyol, Hayati, *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Akyol, Hayati & Keskin Hasan Kağan, “Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi,” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Sayı, 2(4) 2014, s. 107-109

Akyol, Hayati ve Baştuğ, Muhammed, “Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Sayı Ekim 2012, 5(4) s.394-411.

Akyol, Hayati, *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, (10. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara, 2011.

Akyol, Hayati, *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

Akyol, Hayati, *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2018.

Akyol, Hayati, *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

Akyol, Hayati, ***Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi***. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara, 2003.

Akyol, Hayati, ***Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri***, Kök Yayıncılık, Ankara, 2006.

Akyol, Hayati ve Mustafa Yıldız, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki, ***Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Cilt 31, Sayı 3, 2011.s. 793-815.

Altun Taner & Ekiz Durmuş ve Odabaşı Merve. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. ***D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi***, 2011, s. 80-101.

Ateş, Seyit, Yıldız, Mustafa, “Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması” ***Eğitim Bilimleri Dergisi***, Sayı Kış 9(1) 2011, s.101-124.

Balcı, Ahmet & Uyar. Yusuf & Büyükkiz. Kadir Kaan, İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. ***Turkish Studies***, 7/4 2012, s. 965-985.

Bamberger, R. ***Okuma Alışkanlığını Geliştirme***, Çev. Bengü Çapar. Kültür Bakanlığı, Ankara, 1990.

Bozkuş, Kıvanç, ***Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Dinamik Yaklaşımın Uygulanması: Bir Eylem Araştırması***. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2018.

Bulut, Pınar, Kuşdemir, Yasemin, İlkokul Öğrencilerinde Görülen Sesli Okuma Hatalarının Öğretmen Gözlemleri Işığında Değerlendirilmesi. ***Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları***. 5(1), 2017, s.1-14.

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru Kılıç, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda, ***Bilimsel Araştırma Yöntemleri***, Pegem Akademi, Ankara, 2010.

Bruck, Maggie, The Word Recognition And Spelling Of Dyslexic Children. ***Reading Research Quarterly***, 1988, 23, s. 51-69.

Çakmak, Salih, & Şafak, Pınar, *Aile Eğitim Rehberi Görme Engelli Çocuklar İçin*, Sayı ISBN: 978 - 605 - 4628 71 -1 2014, s. 1-104.

Çankal Ahmet Osman, *Akıcı Okuma Stratejilerinin Dördüncü Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Rize, 2018.

Çaycı, Barış, & Demir, Mehmet Kaan, “Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 4(4), Güz 2006, s.437-456,

Dağ, Nilgün, Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3p Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 2010, s.063-074.

Deeney, Theresa A., One Minute Fluency Measures, *Mixed Messages in Assessment and Instruction, The Reading Teacher*, 63, 2010, s.440-440.

Demirel, Ş, *Çocuklarda Okuma Alışkanlığını Geliştirme Yolları Üzerine*. Ş. Demirel (Ed.), Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı, Pegem A Akademi, Ankara, 2010.

Demirel, Özcan; Şahinel, Melek, *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Pegema Yay. Ankara, 2006.

Demirtaş, Gonca, *Okuma Güçlüğü Yaşayan Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Durum Çalışması*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 2016.

Doğanay, H. “Hâl k Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığındaki Rolü Ve Önemi,” *Türk Kütüphaneciliği*, Sayı 15(1) 2001, s. 41.

Dowhower, Sarah L., Speaking of Prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *Theory Into Practice*, Sayı 30(3) 1991, s.165-175.

Dökmen, Üstün, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Remzi Kitapevi 46. Baskı İstanbul, Editör Ayşe Başcı,2001.

Duran, Erol, & Betül, Sezgin, “Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi”, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31(2) 2012, s. 145-164.

Eckert, Tanya L., Ardoin, Scott P., Daly, Edward J., & Martens, Brian K. Improving Oral Reading Fluency: *A Brief Experimental Analysis Of Combining An Antecedent Intervention With Consequences*. Journal Of Applied Behavior Analysis, 35, 2002.

Ergin, Muharrem, *Türk Dil Bilgisi, İstanbul: Bayrak Yayın Tanıtım, 2009.*

Ergül, Cevriye, Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Okuma Performanslarının Öğrenme Güçlüğü Riski Açısından Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3). 2012.

Girgin Ümit & Karasu, H. Pelin ve Uzuner Yıldız, *Formel Olmayan Okuma Envanterleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2013.*

Glesne, Corrine, *Nitel Araştırmaya Giriş*, (A, Ersoy ve P, Yalçınoglu, Çev.), Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.

Gündüz, Osman & Şimşek, Taceddin, *Anlatım Teknikleri 1 Okuma Eğitimi*, Grafiker Yayınları, Ankara, 2013.

Güneş, Firdevs, *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2017.

Güneş, Firdevs, *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

Gür, Gürkan, *Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi Ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi Ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenmesi Ve Karşılaştırılması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana, 2013.

Gürses, Reflide, “Okuma Anlama”, *Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, Sayı: 28, Cilt: IX, 1996, s. 98-103.

Johnson, Andrew, P, *Eylem Araştırması El Kitabı*, (Y, Uzuner ve M, Ö, Anay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.

Johnson, Burke ve Christensen, Larry, **Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel Ve Karma Yaklaşımlar**, (Çev., Ed., SB Demir), Ankara: Eğiten Kitap, 2014.

Kanmaz, Ahmet, **Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın, 2012.

Karatay, Hâl it, **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama** (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2014.

Katranç, Mehmet, **Book Reading Motivation Scale: Reliability And Validity Study. Educational Research And Reviews**, Sayı 10(3), 2015, s. 300-307.

Kaya, Âlim, **Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim**, Pegem Akademi, (6. Baskı) Ankara, 2014.

Keskin, Hasan Kağan & Baştuğ, Muhammed, “İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozodileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” **10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, Sivas, 2011.

Kovacioğlu Nurcan Şeflek, **İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, İstanbul, 2006.

Kurulgan, Mesut ve Çekerol Serap, “**Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma**,” Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Vol.:8- Sayı 2 2008, s.237-257.

Kuruyer, Gül Hayriye, “**Zenginleştirilmiş Okuma Programının Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bilişsel Süreç ve Nöral Yapılarına Etkisi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,” Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, 2014.

Lynn S. Fuchs & Douglas Fuchs & Michelle K. Hosp & Joseph R. Jenkins, Oral Reading Fluency As An Indicator Of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, And Historical Analysis. **Scientific Studies Of Reading**, Sayı 5(3), 2001, s. 239-256

Melanlıoğlu, Deniz, “Dil Öğretiminde Metin ve Metin Seçimi”, ***Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı II. Cilt***, Ed. Hayati Develi vd., Kesit Yayınları, İstanbul, 2017.

Melanlıoğlu, Deniz, Üstbiliş Strateji Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygısına Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt (39) Sayı 176, 2014 s.107-109.

Melanlıoğlu, Deniz, ***Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi***, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 2011.

Mellard , Daryl & Woods, Kari & Fall, Emily, “Assessment And Instruction Of Oral Reading Fluency Among Adults With Low Literacy”, ***Adult Basic Education And Literacy Journal***, Sayı 5(1) 2011, s.3-14.

National Reading Panel, ***Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment Of The Scientific Research Literature On Reading And Its Implications For Reading Instruction***. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

Nunez, Lori Diane, ***An Analysis of The Relationship of Reading, Fluency, Comprehension and World Recognition To Student Achievement***, Doctoral Dissertation, Tarleton State University, 2009.

Oktay, Ayla, ***Okul Öncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olmak***, 1982.

Özbay, Murat. ve Melanlıoğlu, Deniz, Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi, ***Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi***, 5(1), 2008, s. 30-45.

Özmen, Rüya Güzel, “Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması”, ***Eğitim ve Bilim Dergisi***, Sayı 136 (25-30), Cilt 30, 1998, s.25-30.

Özyılmaz, Gökçe, ***İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi***, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İstanbul, 2010.

Palavuzlar, Tuğba, ***Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi***, Yayımlanmış Yüksek Lisans Yüksek Lisan Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, 2009.

Phillip, Ward., Darrell, W. Crouh, and Craig, A. Patrick, Effects of Peer-Mediated Accountability On Opportunities to Respond and Correct Skill Performance by Elementary School Children in Physical Education, ***Journal of Behavioral Education***, Vol:8, No:1, s. 103-114, 1998.

Pecjak, S., & Kosir, K. Reading Motivation And Reading Efficiency İn Third And Seventh Grade Pupils İn Relation To Teachers' Activities İn The Classroom. ***Studia Psychologica***, 50, 2008, s. 147-168.

Roxanne. F., & Lane, Hudson Holly B., & Pullen & Lane Piage, C, “Reading Fluency Assessment And Instruction: What, Why, And How?”, ***The Reading Teacher***, Sayı 58(8) 2005, s. 702-714.

Sallabaş, Muhammed Eyüp, İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki, ***İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, 9(16), 2008, s. 141-155.

Sancı, Demet, ***“İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik Ve Kültürel Dururlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi”*** Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı, Erzurum, 2002.

Saraç, Seda, (2014). “Okuma Güçlükleri ve Disleksi”, ***Dergi Park***, Psikoloji Çalışmaları /Studies İn Psychology, Sayı 34-1 2014, s.71-77.

Sarıpınar, Gökçe Esin & Erden, Gülsen, “Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği”, ***Türk Psikoloji Dergisi***, Sayı 25(65) 2010, s.56-66.

Seçkin, Şaziye, (2012) ***Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları***, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2012.

Sever, Sedat, “Türkçe Öğretiminin Çözölemeyen Sorunları,” *Varlık Dergisi*, Sayı 1189 2006, s. 8-16.

Sidekli, Sabri, *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara, 2010.

Şahbaz Namık Kemal, & Çekici, Yunus Emre, “Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi”, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Sayı 7/3, Summer 2012*, s. 2367-2382.

Şahin, Y, Okuma Eğitimi. Konya: Eğitim Akademi Yayıncılık, 2011.

Tezcan, Özlem, *İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sosyal Beceri Eğitim Programının Etkisinin Sınanması: Bir Eylem Araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2016.

Tosun Dudu Kaya, *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Pamukkale, 2018.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8) Öğretim Programı, Ankara,2006.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlk ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. Sınıflar), Ankara, 2015.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlk ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. Sınıflar), Ankara, 2017.

Türkmenoğlu, Mustafa, “İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli, 2014.

Tuna Lütüfiye, *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, 2016.

Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.

Uzuner, Yıldız & Girgin, Ümit & Kaya Zehranur & Girgin Cem M. & Erdiken Behram & Karasu, Güzin & Cavkaytar, Serap & Tanrıdiler, Ayşe, “İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Dengeli Okuma Yazma Öğretimi Modelinin İncelenmesi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Sayı 11(4) Güz 2011, s. 2111-2139.

Ünalan, Şükrü, *Dil ve Kültür* (4. Baskı), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2010.

Ünalan, Şükrü, *Türkçe Öğretimi* (3. Baskı), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

Verhoeven, L., & Snow, C. E. Literacy And Motivation Reading Engagement İn Individuals And Groups. Mahwah, *Lawrence Erlbaum Associates, Publishers*. 2001.

Yalçın, Alemdar, *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Basım Yayım, Ankara, 2002.

Yalçın, Alemdar, *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Basın Yayım, Ankara, 2002.

Yapıcı, Şenay, “Çocukta Dil Gelişimi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN: 1303-5134 2004 s.1-17.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş Onuncu Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2016.

Yıldız, Mustafa, Okuma Motivasyonu, *Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü*. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/4, 2013, s. 1461-1478.

Yılmaz, Muammer, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler 8/9ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011, s. 29,

Yılmaz, Muammer, “Kelime Tekrar Tekniğini akıcı Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 6(2) Bahar 2008, s. 323-350.

Yılmaz, Zeynep Aydın, *İlköğretim Online*, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı, 5(1) 2006, s.1-6.

Yurdakul, İbrahim Halil, *İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, 2014.

Yüksel, Aslı, Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 2010, s. 124-134.

EKLER

EK 1 Arda Tatilde Metni

nobel

Öğretmen Kopyası

155

Form B-öykü

Düzey: 4

Arda Tatilde

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

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

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

Arda yavaşça oltayı sudan çıkardı. Oltanın ucu bomboştı, hiç yem yoktu. Arda çok şaşırdı:

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

Arda ne olacağını merak ederek oltayı tekrar denize attı. Biraz zaman geçtikten sonra oltanın ipi kıpırdamaya başladı. Arda merakla oltayı çekti ve ucundaki kocaman balığı gördü. Çok heyecanlanmıştı, hemen balığı oltadan çıkartarak kovaya koydu. Yaşlı balıkçıya teşekkür etti ve sevinçle eve gitti. Anneannesi Arda'nın tuttuğu balığı mangalda pişirdi. Arda akşam yemeğinde balık yedi.



Form B-4

Arda Tatilde

Sorular

1. Arda yaz tatilinde nereye gitmişti?
2. Anneanesi nerede yaşıyordu?
3. Arda deniz kenarında ne yapıyordu?
4. Bir hafta sonra Arda ne yapmak istedi?
5. Arda neden balık tutmak istedi?
6. Arda neden balık tutamıyordu?
7. Yaşlı balıkçı Arda'ya nasıl yardım etti?
8. Arda neden mutlu oldu?
9. Yaşlı balıkçı olmasaydı Arda ne yapacaktı?
10. Arda balıkçıdan yardım almasaydı ne olurdu?



Form B-4

Arda Tatilde

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

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

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

Arda yavaşça sudan çıkardı. Oltanın ucu hiç yem yoktu. Arda şaşırdı:

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

Arda olacağını merak ederek oltayı denize attı. Biraz zaman sonra oltanın ipi kıpırdamaya başladı. Arda oltayı çekti ve ucundaki balığı gördü. Çok heyecanlanmıştı, balığı oltadan çıkartarak kova-ya Yaşlı balıkçıya teşekkür etti ve eve gitti. Anneanesi Arda'nın tuttuğu balığı mangalda pişirdi. Arda akşam yemeğinde balık yedi.

Form B-4

Arda Tatilde

Arda, yaz tatilinde anneannesine gitmişti. Anneanesi deniz kenarında bir köyde yaşıyordu. Arda deniz kenarında arkadaşları 07.08.2008 oynuyor, bazen de balık tutan Arda izliyordu.

Bir hafta sonra Arda da tutmayı istedi. Akşam
yemeği balık tutabilir, Yanneannesine sürp
riz Bir gün olta ve balık alarak deniz
kenarına gitti. gelmişler, kıyıda yan yana
Arda yaşlı bir balıkçının kovasını bıraktı. Oltanın ucuna ye-
mi denize fırlattı ve beklemeye Balıkçılar
büyük balıklar tutuyorlar, Arda yanlarında boş boş oturuyor-
du. bekledikten sonra canı sıkılmaya başla-
dı. nerede hata yapmıştı? Neden onun ol-
tasına gelmiyordu? Arda yanındaki yaşlı balıkçıya sorma-
yı

- Affedersiniz balıkçı amca. Ben de gibi balık tutmak istiyorum, hala bir tane bile dedi. Balıkçı gülümseyerek:
- Balık kolay değildir. Önce yemi güzelce takacaksın, sonra oturup Oltarı çıkar da yemi güzel bakalım, dedi.

Arda yavaşça sudan çıkardı. Oltanın ucu
hiç yem yoktu. Arda şaşırdı:

- Ama ben buraya gözetke takmıştım, diye bağırdı. Balıkçı:
- Yemi gözetke takmazsan balıklar onu yer ve ka-
çar. Sen de onları bir gözetke yakalayamazsın, diyerek yeni bir
yemi öltaya gözetke geçirdi ve Arda'ya verdi.

Arda alt ay olacağını merak ederek oltayı çekti denize attı. Biraz zaman sonra oltanın ipi kıpırdamaya başladı. Arda oltayı çekti ve ucundaki balığı gördü. Çok heyecanlanmıştı, balığı oltadan çıkartarak kova-ya Yaşlı balıkçıya teşekkür etti ve eve gitti. Anneannesi Arda'nın tuttuğu balığı mangalda pişirdi. Arda akşam yemeğinde balık yedi.



Form B-4

Arda Tatilde

Sorular

1. Arda yaz tatilinde nereye gitmişti?
ANNENESİNE gitmiş.
2. Annenyesi nerede yaşıyordu?
KÖYDE.
3. Arda deniz kenarında ne yapıyordu?
Balık tutanları izliyordu.
4. Bir hafta sonra Arda ne yapmak istedi?
Balık tutmak istedi.
5. Arda neden balık tutmak istedi?
ANNENESİ İÇİN.
6. Arda neden balık tutamıyordu?
Kemi takamadı.
7. Yaşlı balıkçı Arda'ya nasıl yardım etti?
—
8. Arda neden mutlu oldu?
Balık tuttu.
9. Yaşlı balıkçı olmasaydı Arda ne yapacaktı?
AŞLARDI.
10. Arda balıkçıdan yardım almasaydı ne olurdu?
Tutamazdı.



Form B-4

Arda Tatilde

Sorular

1. Arda yaz tatilinde nereye gitmişti?
Anne resini A Gonin'Ac giti.
2. Anneannesi nerede yaşıyordu?
Koyde ve göl kenarında.
3. Arda deniz kenarında ne yapıyordu?
Balık tutuyordu.
4. Bir hafta sonra Arda ne yapmak istedi?
Anneannesi'nin yanına gitmek istedi.
5. Arda neden balık tutmak istedi?
Ecc, sıkıldığı için.
6. Arda neden balık tutamıyordu?
Balık tutmayı bilmediği için.
7. Yaşlı balıkçı Arda'ya nasıl yardım etti?
Oltasını ucuna yerleştirildi.
8. Arda neden mutlu oldu?
Balık tuttuğu için.
9. Yaşlı balıkçı olmasaydı Arda ne yapacaktı?
Eve dönecekti.
10. Arda balıkçıdan yardım almasaydı ne olurdu?
Balık tutamazdı.

Form F-fen bilgisi

Düzyey: 3

Temizlik

Vücut ve çevre temizliğı çok önemlidir. Vücut temizliğı için banyo yapmalıyız. Giysilerimizi sık sık değıştirmeli ve yıkamalıyız. Tırnaklarımızı kesmeliyiz. Her gün en az iki defa dişlerimizi fırçalamalıyız. Tuvaletten çıkınca ve yemeklerden önce ellerimizi sabunla yıkamalıyız. Hasta olunca da temizliğe dikkat etmeliyiz. Örneğin, nezle olunca burnumuzu mendille silmeli, sonra mendili çöpe atmalıyız. Öksürürken, hapşırırken ağzımızı kapatmalıyız. Ağzımızı kapatmazsak mikroplar annemize, babamıza ve arkadaşlarımıza bulaşabilir.

Çevre temizliğı için evimizi ve okulumuzu temiz tutmamız gerekir. Sınıfın ve odamızın pencerelerini açarak sık sık havalandırmalıyız. Böylece odamıza temiz hava gelir. Çöpleri her zaman çöp kutusuna atmalıyız. Çünkü mikroplar kirli yerlerde çoğalır ve insanlara bulaşır.

Sağlıklı olmak için temiz olmamız gerekir.

Form F-3

Temizlik

Sorular

1. Giysilerimizi sık sık ne yapmalıyız?
2. Her gün en az kaç defa dişlerimizi fırçalamalıyız?
3. Tuvaletten çıkınca ve yemeklerden önce ne yapmalıyız?
4. Öksürürken, hapşırıırken ne yapmalıyız?
5. Neden sınıfımızın pencerelerini açmalıyız?

EK 9 Temizlik Metni Açık Uçlu Soru Öğrenci Örneği

298

Formel Olmayan Okuma Envanteri

Form F-3

Temizlik

Sorular

1. Giysilerimizi sık sık ne yapmalıyız?
Değiştirmeliyiz
2. Her gün en az kaç defa dişlerimizi fırçalamalıyız?
1 kere
3. Tuvaletten çıkınca ve yemeklerden önce ne yapmalıyız?
Elimizi sabunla yıkamalıyız
4. Öksürürken, hapsirirken ne yapmalıyız?
Ağızımızı kapamalıyız
5. Neden sınıfımızın pencerelerini açmalıyız?
Mikrop bulaşmasını önler

Form A-öykü

Düzey: 7



Hatice'nin Okuma İsteği

Hatice, köyde yaşayan kalabalık bir ailenin ilk çocuğuydu. Kardeşleri küçükken onlara bakmış, yaşı biraz daha büyüyünce bütün işleri yapmaya başlamıştı. Hatice hayvanların bakımına, çamaşıra, bulaşığa, tarlaya koşar, köy işlerinde hem annesine hem de babasına yardım ederdi.

Okulda da başarılı bir öğrenci olan Hatice sekizinci sınıfa gidiyordu. Birinci sınıfta okumayı ilk öğrenen öğrenciydi. Yıllar geçtikçe derslerin hepsini sevmiş, her sınıfta en başarılı öğrenci o olmuştu. Bütün ödevlerini titizlikle yapıyor, okul kitaplığında bulunan kitapları çabucak okuyup bitiriyordu. Onun en büyük hayali öğretmen olmaktı. Öğretmen olmayı ve kendisi gibi başarılı öğrenciler yetiştirmeyi düşünüyordu.

Sekizinci sınıfın sonunda liselere giriş sınavı vardı. Öğretmenleri Hatice'nin başarılı olacağına inanıyorlar, sınava girmesi için onu destekliyorlardı. Ancak babası köy işlerini düşünerek onun ilçede bulunan liselere gitmesini hiç istemiyordu. Hem ilçede okumak için minibüse binmek ve öğle yemeğini okulda yemek gerekiyordu. Babasının böyle masraflara ayıracak parası yoktu. Sınava girmesi için öğretmenleri Hatice'nin babasını zor da olsa ikna etmeyi başardılar. Baba: "Nasıl olsa kazanamaz," diyerek Hatice'nin sınava girmesini kabul etti ve kızını ilçede yapılan sınava götürdü. Sınav iyi geçmişti, ancak Hatice'nin içi rahat değildi. Sınavı kazansa bile babası onu okumaya göndermezse ne yapacaktı?

Sonuç açıklanıncaya kadar Hatice türlü endişelerle köyde çalıştı durdu. Yaz ortasında bir gün sınav sonuç belgesi geldi. Hatice iyi bir puan almıştı. Puanı ilçedeki öğretmen lisesine girmesine yetiyordu. Bu haberi sevinçle annesine ve babasına söyledi, ancak kısa zamanda umutları söndü. Annesi kızının okumasını istiyordu tabii, ancak son sözü yine babası söyleyecekti. Hatice'nin sınavı kazandığını ve ilçedeki öğretmen lisesine gitmek istediğini duyan babası sert bir sesle: "Ben okula gitmeni değil, köyde kalarak işlere yardım etmeni istiyorum. Ayrıca benim seni okutacak param yok," dedi. O kadar kesin bir kararla söylemişti ki bu sözleri Hatice ne yapacağını bilemedi, sessizce oradan uzaklaştı. Bütün gece gözüne uyku girmedi. Babasını ikna etmek için ne yapmalıydı acaba? Aklına öğretmenlerini aramak, onlardan yardım istemek geldi. Sabah erkenden Türkçe öğretmenini arayarak durumu ona anlattı. Öğretmeni, okumak için burs alabileceklerini ve bunu duyunca babasının onu liseye gönderebileceğini söyledi. Hatice yeniden umutlanmıştı, belki öğretmenini babasını ikna edebilirdi.

Ertesi gün öğretmen köye gelerek Hatice'nin babasıyla konuşmak istediğini söyleyince babanın canı sıkıldı. O, kararını vermişti bir kere, kızının köyde kalmasını istiyordu. Öğretmen, Hatice'nin sınav puanının yüksek olduğundan ve böyle öğrencilerin okuması gerektiğinden bahsetti. Daha sonra başarılı öğrencilerin okul masraflarının devlet tarafından karşılandığını anlattı. Baba, söylenenleri dikkatle dinlemişti. Öğretmene dönerek: "Bunları düşünceğim," dedi ve odadan çıktı. Bunun üzerine öğretmen gitmek zorunda kaldı. Babası Hatice'yle ve annesiyle günlerce hiçbir şey konuşmadı.

Hatice'nin bütün umutları tükenmişti. Aradan geçen üç günden sonra bir sabah babası Hatice'ye kendisiyle beraber tarlaya gelmesini söyledi. Birlikte tarlaya gittiler, öğleye kadar durmadan çalıştılar. Öğle yemeği yerken babası: "Öğretmen lisesine gidebilirsin," dedi. Bu sözleri duymayı beklemeyen Hatice'nin ayakları yerden kesildi; göz yaşları içinde babasına sarılarak köye doğru koşmaya başladı. Bu güzel haberi annesine ve öğretmenine büyük bir sevinçle ulaştırdı.



Form A-7

Hatice'nin Okuma İsteği

Sorular

1. Hatice hangi işlerde hem annesine hem de babasına yardım ederdi?
2. Onun en büyük hayali neydi?
3. Sekizinci sınıfın sonunda hangi sınav vardı?
4. Öğretmenleri neye inanıyorlardı?
5. Babası Hatice'nin liseye gitmesini neden istemiyordu?
6. Sınavdan çıkınca Hatice neden endişelenmişti?
7. Türkçe öğretmeni neden köye geldi?
8. Babası Hatice'yi liseye göndermeyi neden kabul etti?
9. Öğretmen Hatice'nin babasıyla konuşmasaydı ne olurdu?
10. Hatice'nin öğretmenin yerinde olsaydın sen ne yapardın?

Form A-7

252

Formel Okunayan Okuma Envanteri

253

Öğrenci Kaynaşı

seri okutacak param 40k dedi: O kadar kesin bir 12.12.1929... söylemişti ki bu sözleri Hatice... yapacağı bilmedi, sessizce oradan 12.12.1929... Bu gün gece gözüne uyku 12.12.1929... Babasını ikna etmek için ne 12.12.1929... acaba? Akına öğretmenlerini aramak 12.12.1929... yardım istemek geldi. Sabah 12.12.1929... Türkiye öğretmenini arayarak durumu 12.12.1929... anladı. Öğretmeni, okumak için 12.12.1929... alabileceklerini ve bunu duyunca babasının 12.12.1929... liseye gönderebileceğini söyledi. Hatice 12.12.1929... unutulmuştu, belki öğretmen babasını 12.12.1929... edebildi.

Ertesi gün öğretmen 12.12.1929... gelecek Hatice'nin babasını konuşmak 12.12.1929... söyleyince babam can sıkıldı. 12.12.1929... kararını vermişti bir kere, kızının köyde 12.12.1929... istiyordu. Öğretmen, Hatice'nin sınav 12.12.1929... yüksek olduğundan ve böyle okuması gerektiğinden bahsetti. Daha 12.12.1929... başarılı öğrencilerin okul masraflarının 12.12.1929... tarafından karşılandığını anlattı. Babası 12.12.1929... dikkate didnmişti. Öğretmene önererek 12.12.1929... düşüneceğimi dedi ve odadan 12.12.1929... Burun üzerinden öğretmen çıkarak 12.12.1929... kaldı. Babası Hatice'yle 12.12.1929... karşılaştı.

Hatice'nin 12.12.1929... unutulmuştu. Aradan geçen 12.12.1929... günün sonra bir sabah 12.12.1929... Hatice'ye kendisiyle beraber tarlaya 12.12.1929... söyledi. Birlikte tarlaya gittiler. 12.12.1929... Hatice'den durmadan çalıştı. Öğle 12.12.1929... yerken babası Öğretmene liseye 12.12.1929... dedi. Bu sözleri duyarak beklemeyen Hatice'nin ayakları yerden kesildi, göz yaşları içinde babasına sarılarak köye doğru koşmaya başladı. Bu güzel haberi annesine ve öğretmenine büyük bir sevinçle ulaştırdı.

Hatice'nin Okuma İsteği

Hatice, köyde yaşayan kalabalık bir ailenin ilk çocuğuydu. Kardeşleri küçükken onlara bakmış, yaşı biraz daha büyüyen bütün işleri yapmaya başlamıştı. Hatice hayvanları bakıma, çamaşır, 12.12.1929... tarlaya koşar, köy işlerinde 12.12.1929... annesine hem de babasına yardım 12.12.1929...

Okulda da başarılı bir öğrenci 12.12.1929... Hatice sekizinci sınıfa gidiyordu. 12.12.1929... sınıfa okumayı ilk öğrenen 12.12.1929... Yıllar geçtikçe derslerin hepsini 12.12.1929... her sınıfta en başarılı 12.12.1929... olmuştü. Bütün ödevlerini 12.12.1929... yapıyor, okul kitaplığındaki bulunan 12.12.1929... çabucak okuyup bitiriyordu. Onun 12.12.1929... büyük hayali öğretmen olmaktı. 12.12.1929... olmayı ve kendisi gibi 12.12.1929... öğrenciler yetistirmeyi düşünüyordu.

Sekizinci 12.12.1929... sonunda liseleere giriş sınavı 12.12.1929... sınavı girmesi için onu 12.12.1929... Ankar babası köy işlerini 12.12.1929... onun ilde bulunan liseleere 12.12.1929... hiç istemiyordu. Hem 12.12.1929... için minibüse binmek ve 12.12.1929... bilmemesini okulda yemek gerektiyordu. 12.12.1929... böyle masraflara ayıracak parası 12.12.1929... Sunava girmesi için öğretmenleri Hatice'nin 12.12.1929... olursa ikna etmeyi. 12.12.1929... Baba: "Nasıl olsa kazanamaz." 12.12.1929... Hatice'nin sınavı girmesini kabul 12.12.1929... ve kızını ilde yapılan 12.12.1929... götürdü. Sınav iyi geçmişti. 12.12.1929... Hatice'nin iyi rahat değildi. 12.12.1929... kazansa bile babası onu 12.12.1929... göndermezse ne yapacak?

Sonuç 12.12.1929... kadar Hatice türlü endişelerle 12.12.1929... gitti. Yaz ortasında 12.12.1929... gün sınav sonuç belgesi 12.12.1929... Hatice iyi bir puan 12.12.1929... Puanı ilçedeki öğretmen liseine 12.12.1929... yettiyordu. Bu haberi sevinçle 12.12.1929... ve babasına söyledi, ancak 12.12.1929... zamanda unutulmuştu. Annesi 12.12.1929... okumasını istiyordu tabii, ancak 12.12.1929... sözleri yine babası söyleyecekti. Babası'nın sınavı 12.12.1929... ilçedeki öğretmen liseine 12.12.1929... istediğini duyan babası sert bir 12.12.1929... "Ben okula gitmeyi değil, köyde 12.12.1929... işlere yardım etmeni istiyorum." baktın

EK 13 Hatice'nin Okuma İsteği Açık Uçlu Soruları Öğrenci Örneği



Öğrenci Kopyası

251

Form A-7

Hatice'nin Okuma İsteği

Sorular

1. Hatice hangi işlerde hem annesine hem de babasına yardım ederdi?

Bulaşık, yemek, terlik

2. Onun en büyük hayali neydi?

Öğretmen olmaktı.

3. Sekizinci sınıfın sonunda hangi sınav vardı?

İlçe de ~~seme~~ öğretmen lisesi' sınavı vardı.

4. Öğretmenleri neye inanıyorlardı?

başarılı olacağına

5. Babası Hatice'nin işeye gitmesini neden istemiyordu?

para şı olmadığı için

6. Sınavdan çıkınca Hatice neden endişelenmişti?

Babası onu kızanır ise göndererekmiş.

7. Türkçe öğretmeni neden köye geldi?

Babasını ikna etmesi için

8. Babası Hatice'yi liseye göndermeyi neden kabul etti?

başarılılık olduğu için.

9. Öğretmen Hatice'nin babasıyla konuşmasaydı ne olurdu?

Hatice bırakmazdı.

10. Hatice'nin öğretmenin yerinde olsaydın sen ne yapardın?

~~Aynı şeyi~~

Aynı şeyi yapardım ki onusurdum
ve ikna ederdim

EK 14 Hatice'nin Okuma İsteği Açık Uçlu Soruları Öğrenci Örneği



Öğrenci Kopyası

251

Form A-7

Hatice'nin Okuma İsteği

Sorular

1. Hatice hangi işlerde hem annesine hem de babasına yardım ederdi?
TARLA, BÜLSİK, ÇAMPSIA
2. Onun en büyük hayali neydi?
ÖĞRETMEN OLMAK
3. Sekizinci sınıfın sonunda hangi sınav vardı?
LİSEYE GİRİŞ
4. Öğretmenleri neye inanıyorlardı?
KAZANMAYI
5. Babası Hatice'nin liseye gitmesini neden istemiyordu?
İŞLERİNDEN
6. Sınavdan çıkınca Hatice neden endişelenmişti?
BABASI GÖRÜŞMEYİ İSTİYORDU
7. Türkçe öğretmeni neden köye geldi?
HATICE'Yİ GÖRÜŞTÜ
8. Babası Hatice'yi liseye göndermeyi neden kabul etti?
KAZANMAYI
9. Öğretmen Hatice'nin babasıyla konuşmasaydı ne olurdu?
LİSEYE GİDEMEDİ
10. Hatice'nin öğretmeninin yerinde olsaydın sen ne yapardın?
Babasından gıkajetli olurum

Form A-öykü**Düzey: 5****Sel**

İlkbahar gelmiş, hava ısınmaya başlamıştı. Her gün yağan yağmurlarla kırlar yeşermiş, ağaçlar beyaz çiçeklerle bezenmişti. Okuldan çıkan çocuklar köyün ortasındaki küçük dereye oyun oynuyor ve güzel havanın tadını çıkarıyorlardı. Serkan da okuldan sonra arkadaşlarıyla birlikte bu dereye oynamayı çok sevdi.

Bir gün öğleden sonra Serkan ve arkadaşı Ahmet yine dere kenarına geldiler, suya taş atarak oynamaya başladılar. Aniden gökyüzü siyah bulutlarla kaplandı. Az sonra şiddetli bir gök gürültüsü duyuldu ve yağmur yağmaya başladı. Göz gözü görmüyordu. Çocuklar kaçmaya, oradan hemen uzaklaşmaya çalıştılar. Serkan ne tarafa gideceğini bilemiyordu. Hızla düşen yağmur damlalarından gözlerini açamıyor, sadece koşmaya çalışıyordu. Çok üşümüş ve korkmuştu, hemen eve gitmek istiyordu.

Bunları düşünürken komşuları Mehmet Amca Serkan'ı kolundan tutarak çekti. Mehmet Amca sürekli: "Yukarı çık, yukarı çık!" diye bağıırıyordu. Serkan onun gösterdiği merdivenden çıktı. İnsanlar evin çatısında oturmuş, korkuyla etrafa bakıyorlardı. Serkan gözlerine inanamadı. Sel gelmiş, köy sular altında kalmıştı. Serkan Ahmet'i düşündü. Acaba Ahmet eve gidebilmiş miydi?

Hızla akan su, ağaçların gövdelerine kadar yükselmişti. Suyun üzerinde ayak-kabılar, giysiler, çantalar yüzüyordu. Serkan, Ahmet'in karşıdaki ağacın dallarına tutunmuş olduğunu gördü. Sel hızla akıyor ve ağacın gövdesi suya doğru eğiliyordu. Serkan onu kurtaran Mehmet Amca'dan yardım istemeyi düşündü. Ona Ahmet'i göstererek: "Arkadaşıma yardım etmelisiniz. Eğer onu oradan kurtarmazsak ölecek," dedi ve hıçkırarak ağlamaya başladı.

Mehmet Amca hemen ayağa kalktı, evin içine girdi. Serkan onun ne yaptığını anlamaya çalışırken Mehmet Amca kalın bir iple çatıya çıktı. İpin bir ucunu çatının kenarındaki kalın tahtaya, diğer ucunu kendi beline bağladı ve yavaş yavaş aşağı inmeye başladı. Selde yüzme çok zordu. Ama Mehmet Amca belindeki ipin yardımıyla, yüzerek ağacın yanına gitti ve ipi Ahmet'e bağladı. Birlikte suya atlayarak yüzmeye başladılar. Çatıya çıktıklarında Mehmet Amca nefes nefese kalmıştı. Ahmet sürekli öksürüyor ve yuttuğu suları çıkarmaya çalışıyordu. Serkan çok sevindi ve arkadaşına sınıksı sarıldı.



Form A-5

Sel

İlkbahar gelmiş, hava ısınmaya başlamıştı. Her gün yağan yağmurlarla kırlar yeşermiş, ağaçlar beyaz çiçeklerle bezenmişti. Okuldan çıkan çocuklar köyün küçük derede oyun oynuyor güzel havanın tadını çıkarıyorlardı. Serkan da sonra arkadaşlarıyla birlikte bu oynamayı çok sevdi.

Bir öğleden sonra Serkan ve Ahmet yine dere kenarına suya taş atarak oynamaya Aniden gökyüzü siyah bulutlarla Az sonra şiddetli bir gürültüsü duyuldu ve yağmur başladı. Göz gözü görmüyordu. kaçıyordu, oradan hemen uzaklaşmaya Serkan ne tarafa gideceğini Hızla düşen yağmur damlalarından açamıyor, sadece koşmaya çalışıyordu. üşümüş ve korkmuştu, hemen gitmek istiyordu.

Bunları düşünürken Mehmet Amca Serkan'ı kolundan çekti. Mehmet Amca sürekli: "..... çık, yukarı çık!" diye Serkan onun gösterdiği merdivenden İnsanlar evin çatısında oturmuş, etrafa bakıyorlardı. Serkan gözlerine Sel gelmiş, köy suları kalmıştı. Serkan Ahmet'i düşündü. Ahmet eve gidebilmiş miydi?

Hızla su, ağaçların gövdelerine kadar Suyun üzerinde ayakkabılar, giysiler, yüzüyordu. Serkan, Ahmet'in karşıdaki dallarına tutunmuş olduğunu gördü hızla akıyor ve ağacın suya doğru eğiliyordu. Serkan kurtaran Mehmet Amca'dan yardım düşündü. Ona Ahmet'i göstererek: "..... yardım etmelisiniz. Eğer onu kurtarmazsak ölecek," dedi ve ağlamaya başladı.

Mehmet Amca ayağa kalktı, evin içine Serkan onun ne yaptığını çalışırken Mehmet Amca kalın ipe çatıya çıktı. İpin bir çatının kenarındaki kalın tahtaya, ucunu kendi beline bağladı ve yavaş aşağı inmeye başladı. yüzmek çok zordu. Ama Mehmet belindeki ipin yardımıyla, yüzerek ağacın gitti ve ipi Ahmet'e Birlikte suya atlayarak yüzmeye başladılar. çıktıklarında Mehmet Amca nefes kalmıştı. Ahmet sürekli öksürüyor ve yuttuğu suları çıkar-maya çalışıyordu. Serkan çok sevindi ve arkadaşına sınıksız sarıldı.

SEL

İlkbahar gelmiş, hava ısınmaya başlamıştı. Her gün yağan yağmurlarla kırlar yeşermiş, ağaçlar beyaz çiçekler bezenmemişti. Okuldan çıkan çocuklar köyün küçük derede oyun oynuyor. Güzel havanın tadını çıkarıyorlardı. Serkan da Sonra arkadaşları ile birlikte bu oynamayı çok seviyordu.

Bir öğleden sonra Serkan ve Ahmet yine dere kenarına suya taş atarak oynamaya aniden gökyüzü siyah bulutlarla az sonra şiddetli bir gürültüsü duyuldu ve yağmur başladı. Göz gözü görmüyordu. Ahmet kaçmaya hemen oradan Serkan ne taraf gideceğini hızla düşen yağmur damlalarından açamıyor, sadece koşmaya çalışıyordu. Ahmet üşümüş ve korkmuştu hemen gitmek istiyordu.

Bunları düşünürken Mehmet amca Serkan'ı kolundan çekti. Mehmet amca sürekli: çık yukarı çık diye Serkan onun gösterdiği merdivenden insanlar evin çatısında oturmuş etrafa bakıyorlardı. Serkan gözlerine sel gelmiş köy sular kalmıştı. Serkan Ahmet'i düşündü. Ahmet eve gidebilmiş miydi? Hızla su ağaçların gövdelerine kadar suyun üzerinde ayakta durabilir, giysiler yüzüyordu. Serkan Ahmet'in karşıdaki dallarına tutunmuş olduğunu gördü. Hızla akıyor ve ağacın suya doğru eğiliyordu Serkan kurtaran Mehmet amcadan yardım düşündü. Ona Ahmet'i göstererek yardım etmelisiniz dedi eğer onu kurtarmazsak ölecek dedi ve ağlamaya başladı Mehmet amca ayağa kalktı evin içine Serkan onun ne yaptığını çalışırken Mehmet amca kalın ipe çatıya çıktı. İpin bir çatının kenarındaki kalın tahtaya ucunu kendi beline bağladı. Ve yavaş aşağı inmeye başladı. yüzmek çok zordu. Ama Mehmet belindeki ipin yardımıyla, yüzerek ağacın gitti ve ipi Ahmet'e birlikte suya atlayarak yüzmeye başladılar. çıktıklarında Mehmet amca nefes kalmıştı. Ahmet sürekli öksürüyor ve yuttuğu suları çıkarmaya çalışıyordu. Serkan çok sevindi ve arkadaşına sınıksı sarıldı.

Sorular

1. Okuldan çıkan çocuklar nerede oyun oynuyorlardı?

Dere kenarında.

2. Serkan okuldan sonra ne yapmayı severdi?

Oynar en iyi.

3. Bir gün öğleden sonra Serkan ve arkadaşı ne yaptılar?

Dereye taş atıyorlardı.

4. Neden göz gözü görmüyordu?

Yıyagmur dan görinmiyordu.

5. Mehmet amca sürekli ne diye bağıriyordu?

merdine ne gile diyo.

6. İnsanlar neden evin çatısına çıkmışlardı?

Sel oldugundan dolay.

7. Serkan selden nasıl kurtuldu?

Mehmet amca onu yordimiydi.

8. Mehmet amca Ahmet' i selden kurtarmak için neler yaptı?

iple kendini bağladı ve yüzerek kurtardı.

9. Mehmet amca olmasaydı serken ve Ahmet ne yaparlardı?

Kasaplar di.

10. Evde ip olmasaydı ne olurdu?

Ahmet ölürdü.



Form S-5

19 Mayıs

19 Mayıs 1919'da Mustafa Kemal Atatürk Samsun'a giderek Kurtuluş Savaşı'nı başlattı. O yıllarda düşman askerleri yurdumuzu işgal etmişlerdi. Subay olarak çalışan Mustafa Kemal, başarılı ve korkusuz bir askerdir. Yurdun işgal edildiğini görmek onu üzüyordu.

Karadeniz'de önemli bir yerde bulunan Samsun'u İngilizler işgal etmişlerdi. Türk Halkı korku içindeydi. Atatürk ve arkadaşları İstanbul'dan Bandırma Vapuruna binerek 19 Mayıs 1919'da Samsun'a gittiler. Limanda onları bekleyen büyük bir kalabalık vardı. Mustafa Kemal'in düşmanı kovacağına inanan herkes limana gelmişti. Sokaklarda gezen düşman askerleri halkı korkutuyor ve üzüyordu. Düşman yurttan gitmeliydi. Atatürk ve arkadaşları düşmanı kovmak için savaş yapmaya karar verdiler. Bütün halkın savaşa katılması için Amasya, Erzurum ve Sivas'a giderek toplantılar yaptılar. 19 Mayıs 1919'da başlayan Kurtuluş Savaşı, 1922'de düşmanın gitmesiyle sona erdi. Uzun süren bu savaş Türk Halkı kazanmıştı.

Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra 19 Mayıs'ı gençlere armağan etti. Her yıl 19 Mayıs günü bütün yurtda Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı olarak kutlanır. Her yerde törenler yapılır, bayraklar asılır. Okullarda sınıflar süslenir, şiirler okunur, oyunlar oynanır. Öğrenciler ve askerler yürüyüşler yaparak Türk Halkı için önemli olan bu günü sevinçle kutlarlar.



Form S-5

19 Mayıs

Sorular

1. 19 Mayıs 1919'da Mustafa Kemal Atatürk ne yaptı?
Kurtuluş Savaşını başlattı
2. O yıllarda düşman askerleri ne yapmışlardı?
Yurdumuzu işgal etmişti
3. Türk Halkı ne hissediyordu?
Korku ve ümitsizlik
4. Atatürk ve arkadaşları düşmanı kovmak için neye karar verdiler?
Savaş
5. 19 Mayıs 1919'da başlayan Kurtuluş Savaşı ne zaman sona erdi?
1922 sona erdi
6. 19 Mayıs günü neden okullarda sınıflar süslenir?
Gençlik armağan edildiği için
7. 19 Mayıs günü neden bayram yapılır?
Gençlik ve şair armağanı için
8. Türk Halkı Kurtuluş Savaşı'nu kazanamasa ne olurdu?
Türkiye mi zorlanırdı

EK 21 Çevremizdeki Varlıklar Metni Açık Uçlu Sorular Öğrenci Örneği

300

Formel Olmayan Okuma Envanteri



Form F-4

Çevremizdeki Varlıklar

Yasın

Yasın

Sorular

1. Çevremizde neler bulunur?
Hayvanlar, insanlar
2. Varlıklar kaçaya ayrılır?
3. Hangi varlıklar canlıdır?
Hayvanlar, insanlar
4. Canlı varlıklar neler yapar?
Hareket eder
5. İnsanlar ile bazı hayvanlar nasıl nefes alırlar?
Ağızlarından ve kullarından
6. Varlık ne demektir?
7. Canlı ve cansız varlıklar arasında ne fark vardır?
Cansız hareket eden canlılar hareket eder
8. Metnin dışında canlı ve cansız varlıkların farklı olan bir özelliğinin yazınız.

Canlılar hareket ederler ve yaşar
Cansızlar hareket etmez
ve yaşamaz

Form F-4

Çevremizdeki Varlıklar

Sorular

1. Çevremizde neler bulunur?
2. Varlıklar kaç'a ayrılır?
3. Hangi varlıklar canlıdır?
4. Canlı varlıklar neler yapar?
5. İnsanlar ile bazı hayvanlar nasıl nefes alırlar?
6. Varlık ne demektir?
7. Canlı ve cansız varlıklar arasında ne fark vardır?
8. Metnin dışında canlı ve cansız varlıkların farklı olan bir özelliğinin yazınız.

EK 23 Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Adınız-Soyadınız:

Baba adınız:

Anne adınız:

Babanızın işi:

Annenizin işi:

Kaç kardeşsiniz:

Sizde veya ailenizde önemli bir hastalık var mı?

Babanızın öğretim durumu:

Annenizin öğretim durumu:

Anne babanız beraber mi yaşıyor?

Üvey anne babanız var mı?

Anne babanızla beraber mi yaşıyorsunuz?A

Kendinize ait çalışma odanız var mı?

İlkokulda 1’den 5’ e kadar sınıf ya da okul değiştirdiniz mi?

Okuma eyleminde güçlük çektiğinizi düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız sebebi nedir?

EK 24 Veli Bilgilendirme ve İzin Formu

VELİ BİLGİLENDİRME VE İZİN FORMU

Tezin Konusu: Okuduğunu Anlama Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma: Eylem Araştırması

Tezin Amacı: Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma güçlüğü çekme sebeplerini tespit ederek okuma güçlüğü gidermektir.

Araştırma Planı: Araştırmada çalışma grubunu oluşturma aşamasında ilk olarak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin seçiminde öğretmenlerin ortak görüşleri dikkate alınacaktır. Daha sonraki süreçte belirlenen öğrenciler içeresinden çalışma grubunun oluşturulması ve amaca hizmet edecek örneklemin seçimi için okuma güçlü olan öğrencilerin tespitinde 1 hikâye edici ve 1 bilgilendirici metin kullanılacaktır. Bu metinlerin sesli okumaları sırasında yaptıkları sesli okuma hataları tespit edilecektir. Yapılan okuma hatalarının tespiti için kamera kaydı kullanılacaktır. Elde edilen veriler neticesinde amaçsal örnekleme yöntemi türlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulacaktır. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin tespitinden sonra sağlık kuruluşu tarafından okuma engeli olmadığına dair (kulak, burun, boğaz hekimi) sağlık raporu verildikten sonra asıl çalışma grubu oluşturulacaktır.

Çalışma grubunda çalışmaların verimli yürütülmesi için en üst seviyede 12 öğrenci ile sınırlandırılacaktır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma güçlüğü tesit edildikten sonra oluşturulacak yol haritasına uygun öğrencileri bir araya getirilerek çalışmaya başlanacaktır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem içerisinde 10 haftalık bir süreci kapsamakla beraber öğrencilerin ders saatleri dikkate alınarak haftada iki gün 3 ders saati şeklinde yürütülecektir.

Kırıkkale Üniversitesi
Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı
Tez Öğrencisi
Kadir ŞAHİN

Yukarıda açıklanan araştırma planını okudum ve bilgilendim

Velisi olduğumnın araştırmada bilgilerinin açıkça kullanılmaması şartıyla Kırıkkale Üniversitesi tez öğrencisi ve Türkçe Öğretmeni Kadir Şahin'in Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilimi Dalı kapsamında yürüttüğü "Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma: Eylem Araştırması" adlı tez çalışmasına katılmasını kabul ediyorum.

.../.../2018

İmza

Ad-Soyad

EK 25 Araştırma İzin Belgesi

DURAN YANGIN İMAM HATİP ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Aşağıda gerekli açıklamaların yapıldığı tez çalışmasının Duran Yangın İmam Hatip Orta Okulu'nda yapmak üzere gerekli izinlerin verilmesini talep ediyorum.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Türkçe Öğretmeni
Kadir Şahin
04.12.2018

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kadir ŞAHİN
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Araştırmanın adı	OKUMA GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: EYLEM ARAŞTIRMASI
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	1 Adet / Basılı materyal
Araştırmanın Konusu	Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri ile çeşitli okuma çalışmaları yapılarak okuma güçlüklerinin giderilmesi ve okuduğunu anlamayı sağlamak.
Araştırmada çalışılacak öğrenciler	Hayrettin BARBAROS-Onur BARABAROS-Samet İMYAN- Yasin KARADAĞ-Arda YILDIZ
Araştırma TAKVİMİ	13.04.2018-30.05.2018

Yukarıda yazılı araştırma örneğini Duran Yangın İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğüne teslim ettim.



EK 26 2017 Yılı Program Değişikliğine Dair Karar Belgesi

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**

Sayı	100	Konu: İlkokul (1-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8.Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı
Tarih	17/07/2017	
Kurulda Gör. Tarihi	05/07/2017	
Önceki Kararın Tarih ve Sayısı	05/08/2015-71	

Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 28/10/2016 tarihli ve 43769797-101.01-E.12117451 sayılı yazısı üzerine Kurulumuzda görüşülen **İlkokul (1-4. Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programının**, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflarda; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde ekli örneğine göre uygulanması,

Söz konusu programa göre hazırlanacak taslak ders kitaplarının ebat ve forma sayıları ile Başkanlığa ilk başvuru ve kabulüne dair tarihleri içeren takvimin ise daha sonra Kurulca belirlenerek duyurusunun yapılması,

2017-2018 eğitim ve öğretim yılına mahsus olmak üzere 1 ve 5. sınıflarda ilgili Genel Müdürlük tarafından hazırlanacak eğitim aracının kullanılması,

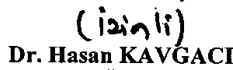
Kurulumuzun 05/08/2015 tarihli ve 71 sayılı kararıyla kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının 2017 - 2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflarda; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulamadan kaldırılması

hususunu uygun görüşle arz ederiz.

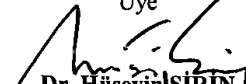

Doç. Dr. Erkan DEĞİRCİ
Üye


Kâmil YEŞİL
Üye

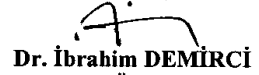

Doç. Dr. Hatice YILDIZ
Üye


(İzmir)
Dr. Hasan KAVGACI
Üye

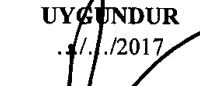

Dr. Mehmet SÜRMELE
Üye


Dr. Hüseyin ŞİRİN
Üye


Doç. Dr. Ali YILMAZ
Üye


Dr. İbrahim DEMİRCİ
Üye


Alpaslan DURMUŞ
Kurul Başkanı


UYGUNDUR
.../.../2017
İsmet YILMAZ
Millî Eğitim Bakanı

EK 27 2015 Yılı Program Değişikliğine Dair Karar Belgesi

İ.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Sayı	71	Konu: İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
Tarih	05/08/2015	
Kurulda Gör. Tarihi	05/08/2015	
Önceki Kararın Tarih ve Sayısı	12/07/2004 - 115 14/05/2009 - 69 30/06/2005 - 186	

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 28. maddesinin 6. fıkrasının (a) bendi hükmü gereğince Başkanlığımızca hazırlattırılan ve Kurulumuzda görüşülen **İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının**, 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak ekli örneğine göre uygulanması,

Söz konusu programa göre;

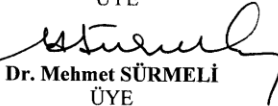
1. Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının takım hâlinde hazırlanması,
 2. Hazırlanacak 1, 2, 5 ve 6. sınıf taslak ders kitaplarının incelenmek üzere Başkanlığa ilk başvurularının 18 Temmuz - 01 Ağustos 2016 tarihleri arasında yapılması, bunlardan 30 Kasım 2016 Çarşamba günü mesai bitimine kadar Kurulca ders kitabı olması uygun bulunanların, 2017 Yılı Ocak ayında yayımlanacak Tebliğler Dergisi'nde duyurulması,
 3. Hazırlanacak 3, 4, 7 ve 8. sınıf taslak ders kitaplarının incelenmek üzere Başkanlığa ilk başvurularının 16 Ocak - 01 Şubat 2017 tarihleri arasında yapılması, bunlardan 31 Mayıs 2017 Çarşamba günü mesai bitimine kadar Kurulca ders kitabı olması uygun bulunan 3 ve 7. sınıf ders kitaplarının 2018 Yılı Ocak ayında yayımlanacak Tebliğler Dergisi'nde, 4 ve 8. sınıf ders kitaplarının ise 2019 Yılı Ocak ayında yayımlanacak Tebliğler Dergisi'nde duyurulması,
 4. 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılına mahsus olmak üzere 1 ve 5. sınıflarda Başkanlığımızca hazırlattırılan ve/veya ilgili Genel Müdürlükçe hazırlanan öğretim materyalinin kullanılması,
- Kurulumuzun 12/07/2004 - 115; 14/05/2009 - 69 tarihli ve sayılı kararlarıyla kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar), 30/06/2005 tarihli ve 186 sayılı kararıyla kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programlarının, 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması

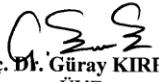
hususunu uygun görüşle arz ederiz.

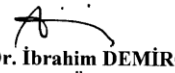
(İzimli)
Dr. Fatma Elif KILINÇ
ÜYE


Dr. Cem GENÇOĞLU
ÜYE

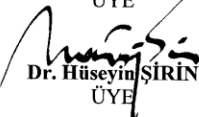

Kâmil YEŞİL
ÜYE


Dr. Mehmet SÜRMELİ
ÜYE


Doç. Dr. Güray KIRPIK
ÜYE


Dr. İbrahim DEMİRCİ
ÜYE

(İzimli)
Doç. Dr. Hatice YILDIZ
ÜYE


Dr. Hüseyin ŞİRİN
ÜYE


Prof. Dr. Emin KARİP
Kurul Başkanı

UYGUNDUR
.../08/2015


Nabi AVCI
Millî Eğitim Bakanı