



**KARŞILIKLI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ PAPAĞAN
OKUYUCULARIN ANLAMA, DİKKAT, HIZLI İSİMLENDİRME VE
SÖZEL ÇALIŞMA BELLEĞİ BECERİLERİNE ETKİSİ**

Halil İbrahim Öksüz

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Halil İbrahim

Soyadı : ÖKSÜZ

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Karşılıklı Öğretim Yaklaşımının Papağan Okuyucuların Anlama, Dikkat, Hızlı İsimlendirme ve Sözel Çalışma Belleği Becerilerine Etkisi.

İngilizce Adı: The Effect of Reciprocal Teaching Approach on Comprehension, Attention, Rapid Naming and Verbal Working Memory Skills of Word Callers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Halil İbrahim ÖKSÜZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Halil İbrahim ÖKSÜZ tarafından hazırlanan “Karşılıklı Öğretim Yaklaşımının Papağan Okuyucuların Anlama, Dikkat, Hızlı İsimlendirme ve Sözel Çalışma Belleği Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati Akyol

(Temel Eğitim, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Kasım Yıldırım

(Temel Eğitim, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Seyit Ateş

(Temel Eğitim, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

(Temel Eğitim, Düzce Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Mustafa Yıldız

(Temel Eğitim, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 27.04.2023

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

*Bu doktora tezi, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremde hayatını kaybedenlere
ithaf edilmiştir.*

Halil İbrahim ÖKSÜZ

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimim sırasında beni tanımamasına rağmen gönderdiğim her elektronik postaya dönerek sorularımı yanıtlayan, doktora eğitimim sırasında da sorularımı aynı içtenlikle cevaplamaya devam eden, tezimin planlanması, olgunlaşması ve tamamlanmasında büyük katkıları olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın katılımcı grubu olan, “Word Callers” olarak bilinen papağan okuyucuları keşfetmemi sağlayan ve lisans, yüksek lisans, doktora eğitimimde desteğini benden esirgemeyen, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN’e teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimimin ilk günlerinden itibaren verdiği sorumluluklarla beni akademiye hazırlayan, doktora eğitimimde de beni yalnız bırakmayan, kişilik olarak da gelişmemi sağlayan değerli öğretmenim Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA’ya teşekkürlerimi sunarım. Her fırsatta beni bir öğrencisi olarak değil de çalışma arkadaşı olarak gördüğünü ifade eden, özellikle tezim ile ilgili içinden çıkamadığım birçok sorunun cevabını bulmam konusunda yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Kasım YILDIRIM’a ve sorularıma her zaman güler yüzle cevap veren değerli hocam Prof. Dr. Mustafa YILDIZ’a teşekkürlerimi sunarım.

Gerek akademik yönü gerekse kişilik özelliklerini örnek aldığım, çocuk edebiyatı dersleriyle resimli çocuk kitaplarını sevmemi sağlayan değerli öğretmenim Prof. Dr. Seyit ATEŞ’e teşekkürlerimi sunarım.

Kendileriyle birlikte çalışmaktan ve fikir alışverişinde bulunmaktan büyük keyif aldığım değerli arkadaşlarım doktora öğrencisi İsmail YAŞARTÜRK ve Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK’e teşekkürlerimi sunarım. Gerek tezimde gerekse diğer çalışmalarımda desteğini esirgemeyen, her daim güler yüzle yardımcı olan Ece YAZICI’ya teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni yetiştirip bugünlere gelmemi sağlayan başta rahmetli dedem Ali KARA ve rahmetli büyükannem Rabia KARA olmak üzere canım annem Rabia ÖKSÜZ’e ve beni hep bir sonraki adım için cesaretlendiren, aynı zamanda da en yakın arkadaşım olan babam İsmail ÖKSÜZ’e teşekkürlerimi sunarım.



**KARŞILIKLI ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ PAPAĞAN
OKUYUCULARIN ANLAMA, DİKKAT, HIZLI İSİMLENDİRME VE
SÖZEL ÇALIŞMA BELLEĞİ BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Halil İbrahim ÖKSÜZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2023

ÖZ

Çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıfa devam eden papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri açısından değerlendirmek ve karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada tercih edilen karma yöntem deseni ise açıklayıcı sıralı desendir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 öğretim yılında Mersin ili Merkeze bağlı iki ilkokula devam eden 25 papağan okuyucu ve 21 de bağımsız okuyucudan oluşmaktadır. Araştırmada kelime tanıma becerisinde serbest düzey, okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri papağan okuyucu olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama becerisinde serbest düzeyde olan öğrenciler ise bağımsız okuyucu olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada kelime tanıma becerisi; kelime tanıma yüzdesiyle, okuduğunu anlama becerisi; Yanlış Analiz Envanterinin soru ölçeğiyle, hızlı isimlendirme becerisi; Hızlı İsimlendirme Testi ile, sözel çalışma belleği becerisi; anlamsız sözcük tekrarı listesiyle ve dikkat becerisi de Bourdon Dikkat Testi'yle ölçülmüştür. Nicel veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından papağan okuyucular ve öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilen nitel veriler görüşme tekniğiyle sağlanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 24 paket programı vasıtasıyla, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre, hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat

becerisinde yaşanan güçlük papağan okuyucuların ortak özelliklerindendir. Bu doğrultuda kelime tanıma ile okuduğunu anlama becerisine göre tespit edilen ve bu sebeple eleştirilerin olduğu papağan okuyucuların tespitinde kullanılacak üç yeni değişken tanımlanmıştır. Öte yandan 12 hafta boyunca uygulanan karşılıklı öğretim yaklaşımı ile papağan okuyucuların başta okuduğunu anlama olmak üzere hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinde ciddi gelişimler sağlanmıştır. Bu doğrultuda karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırdığı yorumu yapılabilir.



Anahtar Kelimeler : Papağan okuyucu, okuduğunu anlama, kelime tanıma, sözel çalışma belleği, dikkat, karşılıklı öğretim

Sayfa Adedi : xix+160

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

**THE EFFECT OF RECIPROCAL TEACHING APPROACH ON
COMPREHENSION, ATTENTION, RAPID NAMING AND VERBAL
WORKING MEMORY SKILLS OF WORD CALLERS**

(Ph.D Thesis)

Halil İbrahim ÖKSÜZ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2023

ABSTRACT

The aim of the study was to evaluate word callers attending the fourth grade of primary school in terms of rapid naming, verbal working memory and attention skills and to examine the effect of the reciprocal teaching approach on the development of word callers' reading comprehension skills. For this purpose, mixed method was preferred in the study. The mixed method design preferred in the study is an explanatory sequential design. The study group of the research consists of 25 word callers and 21 independent readers attending two primary schools in the center of Mersin in the 2021-2022 school year. In the study, primary school fourth grade students with independent level in word recognition skills and frustration level in reading comprehension skills are defined as word callers. On the other hand, students who are at a independent level in both word recognition and reading comprehension skills are defined as successful peers. In the study, word recognition skill was measured by word recognition percentage. Reading comprehension skill was measured with the question scale of the Informal Reading Inventory. Naming speed skill was measured with the Rapid Naming Test. Verbal working memory skill was measured with a nonword repetition list. Finally, attention skill was measured with the Bourdon Attention Test. After the completion of the quantitative data collection process, the qualitative data obtained through the interviews with the word callers and their teachers were provided by the interview technique. The quantitative data obtained were analyzed by the SPSS 24 package software, and the qualitative data were analyzed by the content analysis method. According to the findings obtained from quantitative data, difficulty in rapid naming, verbal working memory and

attention skills are common features of word callers. In this respect, three new variables were defined to be used in the determination of word callers, who were criticized for being determined according to word recognition and comprehension skills. On the other hand, with reciprocal teaching approach applied for 12 weeks, remarkable improvements were achieved in word callers' reading comprehension, rapid naming, verbal working memory and attention skills. In this respect, it can be interpreted that the reciprocal teaching approach eliminates the difficulties experienced by word callers.



Key Words : Word caller, reading comprehension, word recognition, verbal working memory, attention, reciprocal teaching

Page Number : xix+160

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi.....	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Akıcı Okuma.....	11
Okuduğunu Anlama.....	13
Papağan Okuyucular ve Özellikleri	17

Papağan Okuyucuların Sınıflandırılması	24
Papağan Okuyuculuğun Nedenleri.....	27
Papağan Okuyucuların Yaygınlığı	29
Papağan Okuyuculara Uygulanacak İyileştirme Çalışmaları	32
Karşılıklı Öğretim Yaklaşımı (Reciprical Teaching).....	35
Tahmin Etme	38
Soru Sorma	39
Açıklama	41
Özetleme.....	41
Hızlı İsimlendirme.....	42
Sözel Çalışma Belleği	45
Dikkat.....	48
İlgili Araştırmalar	49
Papağan Okuyucuların Yaygınlığına Yönelik Çalışmalar	49
Papağan Okuyuculara Yönelik Müdahale Çalışmaları.....	51
Karşılıklı Öğretim Yaklaşımına Yönelik Çalışmalar	51
BÖLÜM III	55
YÖNTEM.....	55
Araştırmanın Modeli	55
Çalışma Grubu	57
Veri Toplama Araçları	63
Kelime Tanıma	63
Okuduğunu Anlama.....	63
Hızlı İsimlendirme.....	63
Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi	65
Bourdon Dikkat Testi	65
Görüşme Formu	66

Veri Toplama Süreci	66
Hazırlık Aşaması	66
Uygulama Aşaması.....	72
Verilerin Analizi	75
BÖLÜM IV	77
BULGULAR	77
1- Hızlı isimlendirme becerisi açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	77
2- Sözel çalışma belleği açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	79
3- Dikkat becerisi açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	79
4- Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerisini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?.....	80
5- Karşılıklı öğretim yaklaşımı, papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?	83
6- Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların sözel çalışma belleği becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?	87
7. Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların dikkat becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?	89
8. Papağan okuyucuların ve öğretmenlerinin karşılıklı öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?.....	91
BÖLÜM V	97
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	97
Öneriler	108
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	135
Ek 1.....	136
Ek 2.....	137
Ek 3.....	138

Ek 4.....	140
Ek 5.....	141
Ek 6.....	143
Ek 7.....	144
Ek 8.....	145
Ek 9.....	147
Ek 10.....	149
Ek 11.....	152
Ek 12.....	157

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Okuma Güçlüklerinin Sınıflandırılması</i>	19
Tablo 2. <i>Otomatik Papağan Okuyucular ve Bazı Özellikleri</i>	25
Tablo 3. <i>Zorlanan Papağan Okuyucular ve Bazı Özellikleri</i>	26
Tablo 4. <i>Yavaş Papağan Okuyucular ve Bazı Özellikleri</i>	26
Tablo 5. <i>Papağan Okuyucular ve Bağımsız Okuyucuların Kelime Tanıma Yüzdesine Ait Test Sonuçları</i>	58
Tablo 6. <i>Papağan Okuyucu ve Bağımsız Okuyucuların Anlama Testine Ait Test Sonuçları</i>	58
Tablo 7. <i>Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Verisi</i>	59
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma Yüzdesi ve Anlama Skorlarına Ait Test Sonuçları</i>	60
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test HİT Testi Görevlerinden Nesne, Rakam ve Harf İsimlendirme Puanlarına Ait Sonuçlar</i>	61
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test HİT Testi Görevlerinden Renk İsimlendirme Puanlarına Ait Sonuçlar</i>	61
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test AST Listesi Puanlarına Ait Sonuçlar</i>	62
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Bourdon Dikkat Testi Puanlarına Ait Sonuçlar</i>	62
Tablo 13. <i>Çalışmanın Materyalleri Olan Resimli Kitaplar</i>	72
Tablo 14. <i>Papağan Okuyucu ve Bağımsız Okuyucuların HİT Görevlerine Ait Puanlarının Sonuçları</i>	78

Tablo 15. <i>Papağan Okuyucular ve Bağımsız Okuyucuların AST Listesine Ait Puanların Sonuçları</i>	79
Tablo 16. <i>Papağan Okuyucu ve Bağımsız Okuyucuların Dikkat Testine Ait Puanlarının Sonuçları</i>	80
Tablo 17. <i>Anlama Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	81
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Anlama Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	81
Tablo 19. <i>Deney Grubu Öğrencilerine Ait Anlama Puanlarının Ön Testten Son Teste Gelişimine Ait Sonuçlar</i>	82
Tablo 20. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Anlama Puanlarının Ön Testten Son Teste Gelişimine Ait Sonuçlar</i>	82
Tablo 21. <i>Nesne İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	83
Tablo 22. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Nesne İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	83
Tablo 23. <i>Renk İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	84
Tablo 24. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Renk İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçlar</i>	84
Tablo 25. <i>Rakam İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	84
Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Rakam İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	85
Tablo 27. <i>Harf İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	85
Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Harf İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	86
Tablo 29. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin HİT Puanlarının Ön Testten Son Teste Gelişimine Ait Sonuçları</i>	87
Tablo 30. <i>Sözel Çalışma Belleği Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	88
Tablo 31. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sözel Çalışma Belleği Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	88

Tablo 32. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste AST Listesi Puanlarına Ait Sonuçlar</i>	89
Tablo 33. <i>Bourdon Dikkat Testi Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri</i>	89
Tablo 34. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Bourdon Dikkat Testi Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları</i>	90
Tablo 35. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste Bourdon Dikkat Testi Puanlarına Ait Sonuçlar</i>	90
Tablo 36. <i>Deney Grubu Ön Test ve Son Test Dakikada Okunan Kelime Sayısı ile Anlama Puanları</i>	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kelime tanıma ve kelime ayırt etme sırasında beynin kanlanması.	21
Şekil 2. Araştırmanın akış şeması	56
Şekil 3. Deney ve kontrol grubu okullarının yer aldığı mahalleler ve SED.....	68
Şekil 4. Deney ve kontrol grubu okullarının bulunduğu mahallelerde ortalama hane halkı.	69
Şekil 5. Deney ve kontrol grubu okullarının bulunduğu mahalleler ve eğitim durumu.....	70
Şekil 6. Uygulama ortamı.....	71

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

HİT	Hızlı İsimlendirme Testi
AST	Anlamsız Sözcük Tekrarı
NRP	National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İlkokul dördüncü sınıfa devam eden papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri açısından değerlendirmek ve karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemek amacıyla planlanmış çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Okuduğunu anlama sorunlarıyla uzun yıllardır karşılaşmakta ve öğrencilerin anlam kurma süreciyle ilgili daha iyi bir öğretim almaları konusu günümüzde de eğitimcileri düşündürmektedir (Dymock, 1993; Oczkus, 2006, 2010). Dymock (1993) Edinburgh’da bir okulun, 1831 gibi erken bir tarihte, kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde seslendirmenin okuma öğretiminde odak nokta olduğu düşüncesini temel aldığını aktarmıştır. Bu durum öğrencilerin anlama yerine okuma hızını temel amaç olarak görmesine yol açmıştır. Bunun yanı sıra ABD’de akıcılık, okuma eğitiminin ihmal edilen hedefi olarak tanımlanmış (Allington, 1983; National Reading Panel, 2000), akıcılık konusunda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu dile getirilmiş ve okuma öğretiminin temel amacının akıcılık olduğu vurgulanmıştır (National Reading Panel, 2000). Özellikle NRP (2000) raporuyla birlikte okuma eğitiminde akıcılığa olan ilgi artmıştır.

NRP’nin (2000) raporuyla birlikte, okuma eğitiminin amacı akıcılığa ulaşmak, akıcılığa ulaşan okuyucunun da nihai amacının anlam kurma olduğu konusu kabul görmüştür (DeJournett, 2017; Demirel & Şahinel, 2006; Goodman'dan aktaran Elgart, 1978; Epçaçan, 2009; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Lyon, 1998). Öte yandan Akyol’a (2019, s. 33) göre, iyi

bir okuyucu olmanın en önemli şartı, metni anlam kurma beklentisiyle okumaktır. Bu noktadan hareketle Nuttall'ın (1982) “Anlama olmadan gerçekleştirilen hızlı okumanın bir değeri yoktur.” (Aktaran Bell, 2001) görüşünü “Anlama olmadan yapılan veya anlam kurmaya hizmet etmeyen akıcı okumanın bir değeri yoktur.” olarak genişletebiliriz. Bir başka ifadeyle, mevcut okuma materyalinden anlam elde etmedikçe okuma gerçekleşmiş olmaz (Kaya Güler, 2008; Kavcar, Oğuzkan ve Sever'den aktaran Özdemir & Kiroğlu, 2017).

Bu görüşlere rağmen, küresel bir etkiye sahip olan NRP'nin raporunda yer alan, akıcılık hakkındaki bu ifadeler, öğretim uygulamalarında etkisini göstermiştir. Okuma öğretiminde yaşanan bu odak kayması sonucu, öğretmenlerin akıcılık özelinde bazı pedagojik stratejilere aşırı bağlılık göstermesi (Meisinger, Bradley, Schwanenflugel, Kuhn & Morris, 2009), birçok öğretmenin bile bilgi sahibi olmadığı (Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger, Bradley, Schwanenflugel & Kuhn, 2010; Meisinger ve diğerleri, 2009; Shankweiler ve diğerleri, 1999; Stanovich, 1986) bir okuyucu türü olan papağan okuyucuların doğmasına neden olmuştur. Öte yandan sesli okumanın vurgulandığı sınıflarda anlam kurma süreci genellikle ihmal edilen bir beceridir ve bu sınıflardaki öğrenciler okumanın kelime tanıma ve kelimeleri doğru seslendirmekten ibaret olduğunu düşünürler (Applegate, Applegate & Modla, 2009; Jensen & Tuten, 2012). Akıcı okumada hız boyutunu önceleyen öğretim uygulamalarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülen (Meisinger ve diğerleri, 2009) bu tür okuyucular, seviyelerinin üzerinde kelime tanıma ve hızlı okuma becerisine sahip olmalarına karşı seviyelerinin altında anlama başarısı sergilemektedirler (Couzens, 2013; Grant, 2013; Jensen & Tuten, 2012, s. 108; Rosston, 2008; Stanovich, 1986). Yapılan bu tür okuma Dolch (1960) tarafından “anlamsız okuma” (Aktaran Grant, 2013), bu tür okuyucular da “papağan okuyucu” olarak tanımlanmıştır (Couzens, 2013; Grant, 2013; Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009; Rosston, 2008; Shankweiler ve diğerleri, 1999; Stanovich, 1986). Yukarıda verilen tanımdan da anlaşılacağı gibi papağan okuyucular anlama problemleri yaşamaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmenler ellerinden geleni yapma eğilimi göstererek (Tracey & Morrow, 2017) sorunların çözümü için müdahale programları hazırlamaktadırlar (Johnston, Allington & Afflerbach, 1985). Öğretmenler tarafından 1980'lerin başlarına kadar öğrencilere okuduğunu anlama konusunda yardımcı olacak stratejiler nadiren öğretilmekteydi (Rosenshine & Meister, 1994). Durkin'in (1978-79) gerçekleştirdiği 4.469 dakikalık gözleme dayalı çalışmada sınıf içerisinde öğretmen tarafından anlama öğretimine sadece 20 dakika zaman ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durkin, bu çalışmayla birlikte öğretmenlerin öğrencilere anlama sorularını sıkça yönelttiği, ancak bu soruları nasıl cevaplayacakları ve cevaplarırken kullanabilecekleri stratejiler için çok az zaman harcadığı yorumunu yapmıştır. Ateş (2011) yaptığı çalışmayla anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretimin, toplam zamanın %1.1'ine denk geldiği bulgusuyla Durkin'in (1978-79) elde ettiği bulguları doğrulamaktadır. Bu duruma yol açan en önemli neden olarak (Durkin, 1981) "Okul Anlamayı Öğretmiyor" adlı çalışmasında, öğretmenlerin eğitimi tesis eden kişiden materyal temin eden kişiye dönüşmesini göstermektedir. Bu gibi çalışmaların etkisiyle 80'li yıllardan itibaren araştırmacılar okuduğunu anlamayı geliştirmeye yardımcı olacak strateji arayışına girmişlerdir ve sorgulama, özetleme gibi bilişsel stratejileri öğretmeye başladılar (Rosenshine & Meister, 1994). Bu arayış yıllarında geliştirilen bir başka yaklaşım ise karşılıklı öğretimdir (receptical teaching).

Palinscar ve Brown tarafından 1984 yılında geliştirilen karşılıklı öğretim, metinleri anlamlandırmak için basit ve somut stratejilerle rehberli uygulama özelliği taşıyan (Palinscar & Brown, 1984), okuduğunu anlamayı diyaloga dayalı öğretim yoluyla geliştirmek için planlanmış bir yaklaşımdır. Bu sebeple de alan yazında Diyaloga Dayalı Öğretim olarak da adlandırılmaktadır. Karşılıklı öğretim yaklaşımının amacı, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin ne zaman ve nasıl kullanılacağını öğretmeye ek olarak, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için öğrenci ve öğretmenin iş birliği içinde çalışmasını sağlamaktır (Güldenoğlu & Kargın, 2012; Karasu, 2013). Karşılıklı öğretim; tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi dört bağımsız anlama stratejisinin birleşiminden oluşmaktadır. Palinscar ve Brown (1984) bu dört stratejinin iyi okurlar tarafından sürekli kullanıldığını vurgulamaktadır. Karşılıklı öğretim yaklaşımında tahmin etme stratejisi okuma öncesinde, sorgulama ve açıklığa kavuşturma stratejileri, okuma sırasında ve özetleme stratejisi de okuma sonrası işe koşulan stratejilerdendir. Bu doğrultuda okuma eylemini bir süreç olarak ele alan karşılıklı öğretim yaklaşımının etkililiği de burada yatmaktadır.

Etkili bir yaklaşım olmasının yanında mevcut çalışmada karşılıklı öğretim yaklaşımının tercih edilmesinde etkili olan farklı nedenler de mevcuttur. Bu nedenlerden ilki, karşılıklı öğretim yaklaşımının okuma becerisi bakımından yeterli, ancak okuduğunu anlamada endişe düzeyinde yer alan okuyucuların anlama başarılarını artırmak adına geliştirilmiş olmasıdır (Le Fevre, Moore ve Wilkinson'dan aktaran Güldenoğlu & Kargın, 2012) ve bahsi geçen bu okuyucular papağan okuyuculardır. Grant (2013) üç farklı okulda öğrenim gören 223 beşinci sınıf öğrenci arasından belirlediği 21 papağan okuyucu ile haftada iki gün 50'şer dakikalık oturumlarla 12 hafta boyunca gerçekleştirdiği deneysel çalışmada müdahale yaklaşımı

olarak karşılıklı öğretimi tercih etmiştir. 12 haftalık müdahale sonucunda deney grubunu oluşturan 11 papağan okuyucunun okuduğunu anlama becerisinin anlamlı olarak geliştiği görülmüştür (Grant, 2013). Bu noktadan hareketle karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama becerisini geliştirmede önemli rol oynadığı yorumu yapılabilir.

Karşılıklı öğretim yaklaşımının tercih edilme nedenlerinden ikincisi ise kısa vadede okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip bir yaklaşım olmasıdır (Carter, 1997). Üçüncüsü, karşılıklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin test puanlarını geliştirmenin yanında veriyle dolu dünyada, bilgiye hızlı ve kolay erişim sonucu daha karmaşık metinlerin ortaya çıkmasıyla birlikte, öğrencilerin bu metinleri anlama ve değerlendirme becerilerini de geliştirmesidir (Lubliner'dan aktaran Oczkus, 2010). Öte yandan birçok araştırmacı üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlamada önemli bir rolünün olduğunu iddia etmektedir (Ceylan & Harputlu, 2015). Dymock (1993) ise papağan okuyucuların üstbilişsel stratejileri algılayamadığını bildirmektedir. Üstbiliş, bireyin kendi düşünme süreçlerini tanıyarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini buna göre düzenlemesidir (Özbay & Bahar, 2012). Le Fevre, Moore ve Wilkinson (2003) ise karşılıklı öğretimin okuduğunu anlama sürecine bilişsel ve üstbilişsel öğretimi dahil eden bir müdahale yaklaşımı olduğunu bildirmektedir ve karşılıklı öğretim yaklaşımının bu özelliği mevcut çalışmada tercih edilmesinin dördüncü nedenini oluşturmaktadır (Aktaran Güldenoğlu & Kargın, 2012). Beynin ne kadar çok bölgesi aktif olarak öğrenme sürecine dahil olursa gerek öğrenme gerekse öğrenilenlerin kalıcılığı o derece artmaktadır (Whitaker, 2021). Yazma sırasında beynin oksipital lobu, dinleme ve okuma sırasında temporal lob, konuşma sırasında parietal lob ve sorgulama, açıklığa kavuşturma sırasında ise frontal lob aktif bir şekilde çalışmaktadır (Whitaker, 2021). Bunun yanı sıra tahmin ederek okumak, beynin sol ve sağ üst çeyreği ile sol alt çeyreğini etkili bir şekilde çalıştırmaktadır (Onan, 2010). Dolayısıyla karşılıklı öğretim yaklaşımının tahmin etme, okuma, dinleme, konuşma, yazma, sorgulama ve açıklama süreçlerini içermesi ve bu süreçlerin beynin farklı bölgelerini çalıştırması karşılıklı öğretim yaklaşımının tercih edilme nedenlerden bir diğeridir. Bunun yanında kullanım kolaylığı ve çeşitliliği acemi okuyucuların, yetkin okuyucuların otomatik olarak kullandığı stratejileri içselleştirmesine yardımcı olması, okuyucuların önceki deneyimlerini kullanarak metinle etkileşime girmelerini sağlaması ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olması (Carter, 1997) gibi avantajları da içermesi karşılıklı öğretimin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Son olarak karşılıklı öğretim yaklaşımının, dikkat becerisini (Dokur, 2017; Güldenoğlu & Kargın,

2012) ve çalışma belleğini geliştirmede de (Takala, 2006) etkili olması tercih edilmesi noktasında göz önünde bulundurulmuştur.

Papağan okuyuculara yönelik teorik çalışmaların 1980’li yıllarda başlamasına rağmen sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu sınırlılığın nedenlerinden biri olarak, papağan okuyucuların kelimeleri doğru seslendirmede yetkin birer okuyucu olmaları, bundan dolayı da öğretmenler tarafından belirlenmelerinin zor olması gösterilebilir. Belirlenmelerinin zor olması eğitim kademelerinde yaygınlıklarının bilinmemesine, bu da ihtiyaç duyulan çalışmaların sınırlı kalmasına neden olmuş olabilir. Meisinger ve diğerkleri (2010); Meisinger ve diğerkleri (2009), Hamilton ve Shinn (2003) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin papağan okuyuculara yönelik algılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin papağan okuyucu tanımına uyan öğrencileri belirlemede yetkin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmaların yanı sıra, Grant (2013) papağan okuyucuların anlama becerilerini geliştirmeye yönelik anlama stratejilerinin etkililiğini, DeJournett (2017), Hamilton ve Shinn (2003), Knight-Teague, Vanderwood ve Knight (2014), Meisinger ve diğerkleri (2009), Quirk ve Beem (2012) papağan okuyucuların yaygınlığını, Dymock (1993) papağan okuyuculuğun altında yatan nedenleri ve Walczyk ve Griffith-Ross (2007) papağan okuyuculara nasıl yardım edilebileceğini araştırmışlardır. Valencia ve Buly (2004) gerçekleştirdiğı geniş kapsamlı çalışmada, ABD’de standart testlerde başarısız sonuçlar alan öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, okuma becerisinde problem yaşayan öğrencilerin kelime tanıma, anlam ve akıcılık becerileri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda da altı tür güçlük belirlenmiştir. Bu okuyucu profilinden “otomatik papağan okuyucu” olarak adlandırılan grup mevcut araştırmanın da katılımcılarını oluşturmaktadır. Öte yandan Rosston (2008) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen İspanyol papağan okuyucuları kelime bilgisi, dilbilgisi, dinlediğini anlama, çalışma belleğı ve İngilizce kelimeleri doğru seslendirme becerileri bakımından incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, papağan okuyucularla normal akranları arasında dilbilgisi ve işleyen bellek değışkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Dolayısıyla bu çalışma, papağan okuyucular ve diğerk okuma sorunu olan öğrenciler için geliştirilen karşılıklı öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemenin yanında, bu okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleğı ve dikkat becerileri açısından betimsel olarak incelemek için planlanmıştır. Bu becerilerden hızlı isimlendirme, papağan okuyucuları tanımlamada önemli değışkenlerden biri olan okuduğunu anlamının hem anlamlı bir yordayıcısı olması (Araújo, Reis, Petersson & Faísca,

2015; M. Li, Kirby & Georgiou, 2011; Meyer, Wood, Hart & Felton, 1998) hem de akıcı okumayla yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki göstermesi (Donker, Kroesbergen, Slot, Viersen & Bree, 2016; Jones, Branigan & Kelly, 2009; Lervag & Hulme, 2009) nedeniyle tercih edilmiştir. Bir diğer değişken olan sözel çalışma belleği, yapılan çalışmalar sonucu okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğu kanıtlandığı için tercih edilmiştir (Yılmaz & Yaşaroğlu, 2020). Öte yandan Nation, Adams, Bowyer-Crane ve Snowling (1999) ve Swanson, Howard ve Sáez (2006) yapmış oldukları çalışmalarda anlama problemleri yaşayan okuyucuların sözel çalışma belleği açısından ortalama akranlarına kıyasla dezavantaja sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle papağan okuyucuların sözel çalışma belleği açısından incelenmesi önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak dikkat becerisinin tercih edilmesinde ise dikkatin okuduğunu anlamayla ilişkili olması ve dikkat becerisini geliştirmeye yönelik yapılan müdahaleler sonucu öğrencilerin anlama becerilerinin geliştiği yönündeki çalışmalar etkili olmuştur (Solan, Shelley-Tremblay, Ficarra, Silverman & Larson, 2003). Ancak tüm bu nedenlerden daha etkili olan neden ise papağan okuyucuların kelime tanıma ve okuduğunu anlama olmak üzere iki değişkene yönelik başarıları dikkate alınarak tanımlanmasıdır (Couzens, 2013; Stanovich, 1986). Stanovich (1993) ise bu derece karmaşık ve tespit edilmesi zor olan papağan okuyucuların iki değişken açısından tanımlanmasını eleştirmektedir. Papağan okuyucu etiketinin çok geniş olmasından dolayı papağan okuyucu olmayan öğrencilerin de bu sınıflamaya dahil edilebilme durumları ve kelimeleri doğru seslendirme becerisinin papağan okuyucuları tanımlamada kullanılan en temel değişken olmasına karşı bu okuyucuların nadiren bu beceri yönünden değerlendirilmesi Stanovich'in (1993) getirdiği eleştirilerin temelini oluşturmaktadır. Papağan okuyucuları tanımlamadaki değişken sayısını artırmak Stanovich'in (1993) belirttiği etiketin daraltılmasına imkân verecektir. Dolayısıyla mevcut çalışma, alan yazında yer alan ve Stanovich'in de değindiği bu eksikliği gidermesi açısından da önem arz etmektedir. Papağan okuyucuların hızlı isimlendirmede becerisinde yavaşlık, sözel çalışma belleği problemleri ve dikkat eksikliklerinin olup olmadığı konusunda daha çok bilgi sahibi olmak, bu okuyucuları daha iyi tanımamıza ve daha da önemlisi bu okuyucularda görülen problemlere daha iyi müdahale edebilmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul dördüncü sınıfa devam eden papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri açısından değerlendirmek ve karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Hızlı isimlendirme becerisi açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sözel çalışma belleği açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Dikkat becerisi açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerisini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?
5. Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?
6. Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların sözel çalışma belleği becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?
7. Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların dikkat becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?
8. Papağan okuyucuların ve öğretmenlerinin karşılıklı öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

İlkokul dördüncü sınıfa devam eden papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri açısından değerlendirmek ve karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemek amacıyla planlanmış bu çalışma, kelime tanıma ve akıcı okumada oldukça başarılı oldukları için göz ardı edilen okuyuculara odaklanmaktadır. 1976 yılında ABD’de Ulusal Eğitim Enstitüsü kelimeyi doğru seslendirme becerisine yönelik çok sayıda çalışma olmasına rağmen okuduğunu anlama hakkında çalışmaların yetersiz olmasını ve anlama becerisi hakkında çok az bilginin var olmasını ileri sürerek temel kaygısı anlama olan bir Okuma Çalışmaları merkezine olan ihtiyacı rapor etmiştir (Durkin, 1978-79). Bunun yanı sıra,

Uluslararası Okuryazarlık Derneği (ILA, 2020), 1997 yılından beri okuryazarlıkta önemli görülen konuları tespit edip raporlamaktadır. 65 ülkeden 1443 eğitimcinin katıldığı 2020 raporuna göre, %51 oranında “temel dil ve anlama eğitimini birleştiren erken okuryazarlık becerileri geliştirme” konu başlığı en kritik çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Öte yandan katılımcıların %47’si bahsi geçen konunun yeteri kadar ilgi görmediğini de bildirmiştir (ILA, 2020).

Bu tür kurumların ve araştırmacıların çağrıları sonucu gerçekleştirilen çalışmalarla birçok problem tespit edilmiş ve bu problemlere çözüm önerileri getirilmiştir. Çocukların akıcı bir şekilde okumasına rağmen kavrama sorunları yaşamaları da ciddi bir problemdir. Goodman’a (1973) göre, bazı okuyucular kelimeleri doğru seslendirmeye o kadar takıntılıdır ki anlam kurmayı unuturlar (Aktaran Dymock, 1993). Bu sorunları yaşayan okuyucular, papağan okuyucu (word caller) olarak etiketlenmiştir. Bu okuyucuların kelime tanıma ve akıcı okumanın doğruluk ve hız boyutlarında oldukça başarılı olması yaşadıkları okuduğunu anlama problemlerini örttebilmektedir. Bu durum da papağan okuyucularla ilgili alan yazının yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Örnek vermek gerekirse Türkiye’deki okuma çalışmalarıyla ilgili alan yazında papağan okuyucular hakkında herhangi bir veriye ulaşamamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, Türk papağan okuyuculara yönelik algımızı da şekillendirmesi bakımından önemlidir. Öte yandan bu çalışmada, uluslararası literatüre de ciddi katkılar sağlayacak veriler elde edilmiştir. Örneğin papağan okuyucuların tespit edilmesine yönelik en büyük eleştiri Stanovich (1993) tarafından getirilen karmaşık ve gizli kalmaya oldukça müsait bir öğrenci grubunun sadece iki değişken bakımından tespit edilmesine yöneliktir. Dolayısıyla mevcut çalışma, bahsi geçen bu problemin hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin normal okuyucularla karşılaştırılarak papağan okuyucuların tespit edilebileceği değişken sayısını beşe çıkarmaya da yardımcı olacaktır. Bunun yanında karşılıklı öğretim yaklaşımıyla papağan okuyucuların okuduğunu anlama problemlerinin çözümüne odaklandığı için de önem arz etmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmada şu sayıtlar yer almaktadır:

1. Öğrencilerin Yanlış Analiz Envanterinin soru ölçeğinden aldığı puanlar öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini yansıtmaktadır.
2. Öğrenciler okuduğunu anlama sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.

3. Bu araştırma bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen etkili olmuştur. Dolayısıyla yarı deneysel desenin doğası gereği çalışmada, kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilediği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma 2021-2022 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Mersin ili Merkeze bağlı iki ilkokul ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Papağan okuyucu tespit sürecinde öğretmenlerden sınıflarında bulunan en iyi okuyucuları bildirmeleri istenmiştir. Dolayısıyla papağan okuyucuların doğrudan tanımı yapılmadan öğretmenlere verilen bu yönerge mevcut çalışma için ciddi bir sınırlılıktır.
5. Araştırmanın veri toplama aşamasında süre ölçümü kronometre ile gerçekleştirilmiştir. Kronometre öğrencilerin görebileceği şekilde konumlandırılmıştır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yarışta hissetmelerine yol açabileceği için çalışmada yer alan bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır.

Tanımlar

Okuma: Okuma, ön bilgilerin işe koşulduğu, yazar ile okuyucu arasında etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntemi ve belirli bir amacı olan, düzenli bir ortamda meydana gelen ve beyinde gerçekleşen karmaşık bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2015).

Anlama: Okuduğunu anlama, okuyucunun metnin zihinsel bir haritasını oluşturmasını sağlayan otomatik ve stratejik bilişsel süreçler arasındaki karmaşık bir etkileşimdir (Van den Broek & Espin, 2012).

Papağan okuyucu: Bulundukları düzey açısından yeterli seviyede kelimeyi doğru seslendirme becerisine sahip olmalarına rağmen sınırlı bir kavrayışla okuyan bireylerdir (Stanovich, 1986; Valencia & Buly, 2004).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kapsamında yer alan; okuduğunu anlama, akıcı okuma, hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği, dikkat gibi beceriler ve papağan okuyucular alan yazın ışığında açıklanmaktadır. Ayrıca karşılıklı öğretim yaklaşımı ve papağan okuyucular bu beceriler bakımından da irdelenmektedir.

Akıcı Okuma

Okuma, bilgiye ulaşmanın en kolay yoludur (Kasap & Susar Kırmızı, 2017; Ungan, 2008). Bu sebeple gerek okuma becerisinin kazandırılmasında gerekse geliştirilmesinde sesli okuma, metinlerle ilişkilendirme, sessiz okuma, soru sorarak okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme (Topçuoğlu Ünal & Yeğen, 2013) gibi birçok okuma yöntemi kullanılmaktadır. Akıcı okuma ise yer verilen bu okuma yöntemlerinden farklıdır. Akıcı okuma, okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan bir yöntem olmaktan ziyade okumanın kalitesini ve niteliğini ifade etmektedir.

Akıcı okuma, anlamayı olumsuz etkileyen kelime tanıma problemlerinden arınmış bir okumadır (Harris & Hodges, 1995). Zutell ve Rasinski'ye (1991) göre akıcı okuma, kelime tanıma becerisinde otomatikleşerek, cümlede yer alan anlam ünitelerine dikkat ederek, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, yazarın heyecanı ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okumadır. Akyol (2006) ise akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamıştır (s.4).

Yer verilen tanımlardan çıkan ortak sonuç, kelime tanıma becerisinin akıcı okuma konusunda oldukça önemli olduğu yönündedir. Kelime tanıma, metni oluşturan kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilmesidir. Okumanın ilk şartı kelimenin tanınmasıdır (Aytaç, 2017). Samuels (1979) kelime tanıma becerisinin gelişiminin üç aşamadan meydana geldiğini ileri sürmüştür. Öğrencinin gerekli süre verildiği halde ilgili kelimeyi tanıyıp seslendirmede ciddi problemler yaşadığı doğru olmayan evre, ilk aşamadır. Takip eden aşamada öğrenci kelimeyi tanıyıp seslendirebilir, ancak bu eylemi gerçekleştirmek için yoğun bir dikkat gerekmektedir ve bu evre de doğruluk aşaması olarak adlandırılır. Son aşama ise otomatik kelime tanıma aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler kelimeleri çok az bir dikkat sarfederek tanıyabilirler. Genellikle konuşma hızıyla karakterize edilmiş bir aşamadır. LaBerge ve Samuels'ın (1974) otomatikleşme teorisine göre, akıcı okuyan bir okuyucu kelimeleri zahmetsiz bir şekilde seslendirir ve dikkatinin neredeyse tamamını anlama yoğunlaştırabilir (Aktaran Keskin & Baştuğ, 2013). Kelime tanıma otomatikleşme hayatın içinden birçok örnek ile açıklanabilir. İlk kez şoför koltuğuna oturan biri, bir dizi işlemi peş peşe veya eşzamanlı olarak yapmakta zorlanır. Acemilik aşamasında yapması gereken tüm hamleleri öncelikle zihninden geçirmesi ve dikkatli bir şekilde uygulaması gerekmektedir. Uzun süreli tekrarlar sonucunda kişi, sol eliyle direksiyonu, sağ eliyle vitesi, sağ ve sol ayaklarıyla pedalları dikkatini yoğunlaştırmadan, otomatik bir şekilde kontrol eder ve dikkatinin büyük bir kısmını yola odaklar. Daha güvenli sürüş için sık tekrarlarla otomatikleşen sürücü gibi yoğun tekrar sonucu acemi olan okuyucu da kelime tanıma otomatikleşerek uzman bir okuyucuya dönüşebilir.

Kelime tanıma becerisinin akıcı okuma için bu denli önemli olması, onun akıcı okumanın üç alt boyutunun ikisiyle doğrudan ilişkili olmasına bağlanabilir. Akıcı okuma alt boyutları doğruluk, hız ve prozodidir (Mathson, Allington, ve Solic'den aktaran Baştuğ, 2012). Çocuklarda ilk gelişen akıcı okuma alt boyutu olan doğru okuma, aynı zamanda kelime tanıma otomatikleşmenin de önemli bir şartıdır. Doğru okuma, kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasıyla belirlenmektedir. Kelime tanıma yüzdesi, öğrencilerin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak seslendirdiği kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenmektedir. Bu doğrultuda 60 saniyede doğru okunan kelime sayısı, toplam okunan kelime sayısına bölünür ve elde edilen sonuç 100 ile çarpılarak kelime tanıma yüzdesi hesaplanır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014). Çocuklarda ikinci sırada gelişen akıcı okuma alt boyutu olan hızlı okuma da kelime tanıma otomatikleşmenin bir sonucudur ve mevcut metinde yer alan kelimeleri tanıma ve ayırt etme hızını ifade eder

(Baştuğ, 2012). Okuma hızı, 60 saniye boyunca öğrenci tarafından doğru bir şekilde seslendirilen kelime sayısı ile belirlenir (Akyol ve diğerleri, 2014). Akıcı okumanın son alt boyutu olan prozodi, dil bilimsel bir kavram olup konuşmanın tonal ve ritmik boyutlarına odaklanmaktadır (Akyol ve diğerleri, 2014). Prozodik okuma becerisi, öğrencilerin 60 saniyelik sesli okumaları dinlenerek Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” ile ölçülebilmektedir. Akıcı okuma becerisi doğrudan gözlemlenebilen, ancak doğrudan ölçülemeyen bir beceridir. Akıcı okuma hakkında bilgi sahibi olmak için alt boyutlarının ayrı olarak ölçülmesi gerekmektedir.

Okumanın nihai amacı anlam kurmaktır (DeJournett, 2017; Lyon, 1998). Anlama ulaşmak isteyen okuyucunun ise akıcı okuması gerekmektedir. Çünkü akıcı okuma becerisi kazanmış okuyucular enerji ve dikkatlerini anlama yönlendirmektedirler (Akyol & Kodan, 2016; Keskin & Baştuğ, 2013; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2012; Samuels, 2006). Anlamanın gerek akıcı okuma ile (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Schwanenflugel ve diğerleri, 2006) gerekse akıcı okumanın alt boyutları olan doğru okuma (Kostewicz & Kubina'dan aktaran Keskin & Baştuğ, 2013; Valencia ve diğerleri, 2010) seviyeye uygun hızda okuma (Mastropieri, Leinart & Scruggs'dan aktaran Baştuğ, 2012) ve prozodik okumayla (Baştuğ & Akyol, 2012; Hudson, Lane & Pullen, 2005) yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki göstermesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, yazılı halde bulunan materyalden anlam çıkarmayı ve detayları kavramayı gerektiren, ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose, Parks, Androes & McMahon, 2010). Anlama bir metni bütünüyle kavramaktır. Kavramak ise bilgiyi değerlendirmek, yorumlamak ve edinilen bilgiyi kullanmayı gerektirir (Çiftçi, 2007). Bunlara ek olarak, ana fikir bulma, yardımcı fikirleri bulma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme, anlam kurma beklentisiyle okuma, okuduğu metni kendi ifadeleriyle anlatma, metne göz gezdirmeye, okuma amacı oluşturma, metindeki zaman, mekân, kişiler ve sebep sonuç ilişkilerini keşfetme gibi beceriler de okuduğunu anlamanın bir göstergesidir (Akyol, 2019; Demirel, 2002; Demirel & Şahinel, 2006). Bu beceriler aynı zamanda iyi okuyucuların karakteristik özelliklerindendir. Bunun yanı sıra Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development /NICHD) anlam oluşturma için

fonetik farkındalık, ses bilgisi ve okuma akıcılığının hayati olduğuna, ancak bu becerilerden fazlasının gerektiğine dikkat çekmiştir. İyi okuyucular okuduklarını kendi deneyimleriyle ilişkilendirir, kelime hazinelerini geliştirir ve bu okuyucular özetleme, tahmin etme, açıklama ve sorgulama becerilerinde de uzmanlaşmıştır (Lyon, 1998).

Okuduğunu anlama çalışmaları uzun bir geçmişe ve zengin bir altyapıya sahiptir (Duke & Pearson, 2002). Eğitimin her alanında kendine yer bulan olay, olgu, beceriler ve materyallerde olduğu gibi anlama da hâkim paradigmadan etkilenmekte ve paradigma hakimiyetini kaybedince değişmekte ve dönüşmektedir. Bu bağlamda anlama becerisi tarihsel olarak 1975 öncesi, 1975 ile 1990 arası ve 1990 sonrası olarak üç ana döneme ayrılabilir (Pearson, 2010).

Anlama becerisi en az okuma becerisi kadar değerlidir. Çünkü okuma eyleminin amacı anlama ulaşmaktır. Ancak anlama, okuma eyleminin en önemli sonucu olmasına rağmen doğrudan gözlemlenemeyen bir beceridir (Pearson, 2010). Anlama becerisinin doğrudan gözlemlenememesi, bireylerin okuduklarını ne düzeyde anladıklarını tespit etmemizi zorlaştırmaktadır. Bu sebeple 1975 öncesi dönemin temel kaygısı, anlama becerisini hızlı, ucuz ve kolay bir şekilde ölçmek olmuştur. Bu kaygıya cevap verebilen standart tersler yaygınlıkla kullanılan ölçme aracı konumundaydı. Ancak standart anlama testlerinin bazı sınırlılıkları vardır. Ürüne dayalı ölçme yöntemlerinden olan standart testler, güvenilirliğinin yüksek olmasının yanında, öğretmenlerin neyi ölçmek istediğine tam olarak cevap vermemesiyle eleştirilmektedir (Akyol, 2019; Barbe, 1958). Bunun yanında metnin anlamına tam olarak ulaşılmaya bile öğrencilerin şıklar arasında doğru cevabı görüp anımsama olasılığı da bir diğer eleştiri konusudur (Akyol, 2019). Barbe (1958) ise standart testlerin okuduğunu anlama becerisinden ziyade hatırlama becerisini ölçtüğünü ileri sürmekte ve bu testleri eleştirmektedir. Ne kadar? Ne zaman? Nerede? Kaç? Bu soru kalıpları anlamayı kontrol etmede sıklıkla başvurulmuş soru tipleridir. Bunun yanı sıra “Neden?” sorusu ise diğer sorulardan ayrılır ve doğrudan bellekte yer alan bilgilere ulaşarak cevaplanacak bir soru değildir. Temel problem ise anlamayı ölçmede asıl kaygımız niceliksel mi yoksa niteliksel mi olmalıdır. Bu sebeple “Ne kadar? Ne zaman? Nerede? Kaç?” gibi sorular niceliksel, “neden?” sorusu ise niteliksel soru olarak sınıflandırılabilir. “Neden?” sorusu niteliksel olmasının dışında hazırlanması ve cevaplanması zor, öğrencilerin ön bilgilerini, eski yaşantılarını okuduğu materyale dâhil ederek cevap vereceği bir soru türüdür (Barbe, 1958). Dolayısıyla “neden” sorusunda

standart testlerde olduğu gibi tek bir objektif doğru yoktur, aksine sübjektif ve pek çok doğru cevap mevcuttur.

Okuduğunu anlama testleri neden bu kadar rakamlarla ilgileniyor? Barbe (1958) bu soruya Antoine de Saint-Exupéry tarafından yazılan Küçük Prens adlı kitaptan alıntılacağı şu dikkat çekici cümlelerle yanıt vermektedir. *“Büyükler rakamlara bayılırlar. Diyelim yeni arkadaşınızdan söz ettiniz; asla işin özünü merak etmezler. Örneğin, “Ses tonu nasıl? Hangi oyunları seviyor? Kelebek koleksiyonu var mı?” diye sormazlar asla. Onun yerine, “Kaç yaşında? Kaç kardeşi var? Kaç kilo? Babası kaç para kazanıyor?” derler. Onu ancak bu şekilde tanıyacaklarını sanırlar. Büyüklere, “Kırmızı tuğlalı bir ev gördüm. Penceresinde sardunyalar, çatısında güvercinler vardı...” dersiniz eğer, bu evi bir türlü gözlerinin önüne getirmezler. Onlara denilmesi gereken şudur: “Milyonluk bir ev gördüm.” İşte o zaman, “Ah, ne kadar güzel!” derler size.”* (Exupery, 2018). Nasıl ki büyükler niceliksel sorularla insanları tanıyabileceklerini sanıyorlarsa, niteliksel sorular yerine niceliksel soruları içinde barındıran anlama testleriyle öğretmenler de öğrencileri anlama yönünden tanıyacağını sanmaktadırlar.

Anlamanın tarihçesinde 1975-1990 arası dönem ile 1975 öncesi dönemi ayıran iki belirgin özellik göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, psikologların dil ve okuma gibi karmaşık konulara ilgi duymaya başlamasıdır. Psikologların ilgisi dönemin belirgin özelliklerinden ikincisi olan şema teorisinin okumaya uyarlanması da yol açmıştır (Pearson, 2010). Yapılandırmacı anlama kuramlarından olan şema kuramı, bir okuma veya okuduğunu anlama teorisi değildir. Bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığına odaklanan bir teoridir (Tracey & Morrow, 2017). Bartlett (1932) tarafından ortaya atılan teori Anderson ve Pearson (1984) tarafından okumaya uyarlanmıştır. Anderson ve Pearson (1984) bireylerin metnin içeriğine ilişkin şemalarına sahip olmanın yanı sıra, okuma süreçlerine ve farklı metin yapılarına yönelik şemalarının da olduğunu bildirmiştir (Tracey & Morrow, 2017). Ekleme, düzenleme ve yeniden yapılandırma gibi süreçleri içinde barındıran şema teorisi bu süreçler sayesinde sürekli olarak gelişmekte güncellenmektedir.

Okuduğunu anlama alan yazınında 1975-1990 arası dönemin hakim paradigması olan şema teorisiyle birlikte ön bilgilerin anlama için ne denli önemli olduğu da anlaşılmaya başlanmıştır (Anderson & Pearson, 1984; Pearson, 2010). Şema teorisinin etkisiyle üzerine daha derin düşünülen ön bilgilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi 80’li yıllarda yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Johnston (1984), Johnston ve Pearson (1982) gibi

araştırmacıların çalışmalarıyla birlikte ön bilgilerin, standart testlere oranla anlama becerisinin daha anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya atılmıştır (Pearson, 2010).

Okuduğunu anlama alanında şema teorisi etkisini 1990'lı yıllara kadar göstermiştir. Ancak bir bilgi işleme teorisi olan şema yaklaşık 50 yıl sonra okumaya uyarlanmıştır. 90'lı yıllarla birlikte okuryazarlık kavramı gelişmeye başlamıştır. Ulusal Okuma Konferansı (NRC) tarafından yayımlanan Okuma Davranışları Dergisi'nin adını Okuryazarlık dergisi olarak değiştirmesi bu duruma en belirgin örneği teşkil etmektedir (Pearson, 2010). Dolayısıyla söz konusu okuryazarlık olunca şema teorisi etkisini yitirmeye başlamış ve yerini zihinsel model yaklaşımları almıştır. Anlama becerisinde 90 sonrası dönemin hakim paradigması Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım (Vygotsky, 1978) ve Okur Tepki Teorisidir (Rosenblatt, 1976, 1978).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin sosyal doğasına, öğretmen ve akranların öğrenmeyi kolaylaştırmadaki kilit rolüne odaklanırken, okur tepki teorisi ise anlamın oluşmasında geçmiş deneyimlere ve ön bilgilere odaklanmaktadır. Okuduğunu anlama becerisindeki zayıflığın temelinde ön bilgi eksikliği yatmaktadır (Jitendra & Gajria, 2011). Çünkü gözler metni oluşturan semboller üzerinde gezinirken geçmiş sözdizimsel ve anlamsal deneyimlerin ışığında gelecekle ilgili beklentileri temel alan ipuçları arar (Tracey & Morrow, 2017). Formalizmin (şekilcilik) hâkim olduğu dönemlerde (Davis & Womack, 2002) bazı okuma teorisyenleri metne, bazıları okuyucuya önem vermekteydi. Ancak Rosenblatt okuyucu ve metne aynı derecede önem vermekte, anlamın oluşmasında eşit derecede etkili olduklarını iddia etmektedir (Ulusoy, 2016). Yine şekilciliğin hâkim olduğu dönemde okuma, okuyucu, metin ve ortam arasındaki etkileşim olarak görülürken, Okur Tepki Teorisi ile birlikte önceki metinlerin de etkisi gözler önüne serilmiştir. Bu doğrultuda okuyucu, okuduğu metni geçmiş metinlerin ışığında anlamakta ve hem okunan metnin hem de geçmişte okunan metinlerin anlamı sürekli olarak değişmektedir (Ateş, 2011). Dolayısıyla okuma bir anlam kurma sürecidir ve bu süreçte ön bilgiler oldukça etkilidir (Akyol, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013). Çünkü hiçbir yazılı kaynak kendi kendini ifade edemez (Akyol, 2015). Diğer bir ifadeyle okuyucu metindeki sembollerden anlam çıkarana kadar bu semboller mürekkep lekesinden ibarettir (Rosenblatt, 1978). Dolayısıyla metinden anlam kazanmadıkça okuma işleminin gerçekleşmiş sayılması imkânsızdır (Dietrich, 1969). Bu sebeple öğrencilere metni başarılı bir şekilde kavrayan aktif ve stratejik okurlar olmayı öğretmeyi, öğretmenlerin ortak hedefi olarak ifade edebiliriz (McLaughlin, 2012).

Bu ortak hedefe ulaşmak adına öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olmak adına bazı stratejiler kullanmaktadır (Harvey, 2011). Öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirecek birçok strateji mevcuttur. Yapılan çalışmalar ışığında, okuma ve anlama güçlüğü çeken öğrencilerin bazılarının hiç strateji bilmediği, bazılarının ise stratejileri nasıl doğru uygulayacağını bilmediği söylenebilir (Jitendra & Gajria, 2011). Bilindiği üzere okumanın stratejik olma özelliği beş okuma prensibinden biridir (Akyol, 2015) ve başarılı okuyucular tarafından otomatik olarak uygulanan bir özelliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin gerek okuma gerekse okuduğunu anlama stratejileri konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler böylelikle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, özellik ve taleplerine göre öğretimi çeşitlendirebilir ve sınıflarında meydana gelen aksaklıklara daha iyi müdahalelerde bulunabilirler.

Papağan Okuyucular ve Özellikleri

Kelime tanıma becerisi okuduğunu anlama ile birlikte papağan okuyucuları tespit etmede kullanılan iki değişkenden biridir (Couzens, 2013; Stanovich, 1986). Papağan okuyucular ise etkili bir şekilde kelimeyi doğru seslendirme becerisine sahip olan, ancak doğru şekilde seslendirdiği kelimelerin anlamına erişemeyen okuyuculardır (Stanovich, 1986). Bunun yanı sıra alan yazında bu tür okuyucular “aptal bilgin” (Goodman, 1972; Healy, 1982) ve İngilizcede şaşırtmaca anlamına da gelen “kırmızı ringa balığı” (Nathan & Stanovich, 1991) olarak da adlandırılmaktadır. Bu tür okuyucular tarafından yapılan okuma ise yazıyı anlamadan seslendirme (Dymock, 1993) olarak adlandırılmaktadır. Bir diğer ifadeyle akıcı okumanın hız boyutunu önceleyen öğretim uygulamalarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülen (Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009) papağan okuyucular, seviyelerinin üzerinde kelime tanıma ve akıcı okuma becerisine sahip olmalarına karşı seviyelerinin altında okuduğunu anlama başarısı sergilemektedirler (Couzens, 2013; Grant, 2013; Hamilton & Shinn, 2003; Jensen & Tuten, 2012, s. 108; Rosston, 2008; Stanovich, 1986; Valencia & Buly, 2004).

Sık sık değinildiği gibi okumanın temel amacı anlam kurmak, öğretmenlerin de temel amacı öğrencilerini başarılı birer kavrayıcı haline getirmektedir (DeJournett, 2017; Demirel & Şahinel, 2006; Goodman'dan aktaran Elgart, 1978; Epçaçan, 2009; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Lyon, 1998; McLaughlin, 2012). Bu amacın farkında olmayan öğretmenler sözlü okuma akıcılığına (Applegate ve diğerleri, 2009; Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009) aşırı vurgu yaparlar. Bunun sonucunda öğrenciler kelimeyi doğru

seslendirmeye aşırı odaklanmakta ve anlamdan uzaklaşmaktadır. Bilindiği gibi kelime tanıma becerisinde otomatikleşen bireyler dikkat ve enerjilerini anlama aktarmaktadır (La Berge & Samuels'den aktaran Rosston, 2008). Papağan okuyucular kelime tanımada otomatikleşmiş okuyucular ve kelimeyi etkili bir şekilde doğru seslendirme becerisine sahiptirler. Papağan okuyucular zahmetsiz kelime tanıma becerisine rağmen enerji ve dikkatleri okuduğunu anlamaya yönlendirememektedir. Dolayısıyla otomatikleşme teorisi özelinde papağan okuyucuların bir paradoksa yol açtığı söylenebilir. Papağan okuyucuların enerji ve dikkatlerini ne yöne kanalize ettiği merak konusudur. Papağan okuyucular etkili bir kelime tanıma becerisine sahip olmalarına rağmen bu beceriye veya hızlı okumaya şartlanmış olabilir mi? Bu soruya cevap bulmak, papağan okuyucular ve anlamsız okuma (Dolch'dan aktaran Grant, 2013) konularına yönelik belirsizlikleri ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir.

Papağan okuyucular hakkında iki temel görüş vardır. Smith (1978) papağan okuyucuların kelimeleri doğru seslendirmeye aşırı odaklanmalarının anlamı olumsuz etkilediğini ileri sürmekte ve Smith'in (1978) bu düşüncesi temel görüşlerden ilkinin oluşturmaktadır (Aktaran Dymock, 1993). Doğrulukla aşırı ilgilenmek odağın anlamdan uzaklaşmasına neden olabilir. Bu düşünceden yola çıkan bazı araştırmacılar kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama üzerinde sanıldığı kadar etkili olmadığını iddia etmişlerdir. Jenkins ve Jewell (1993) gerçekleştirdiği çalışmayla sınıf seviyesi yükseldikçe kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin giderek azaldığını kanıtlamıştır ve bu bulgu kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama konusunda düşünüldüğü kadar etkili olmadığı yönündeki görüşleri desteklemektedir. İkinci temel görüş ise Stanovich (1986) tarafından ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre, papağan okuyucuların metni anlama konusunda yaşadıkları problemin kaynağı kelime tanıma becerisinde yetkin olmaları değil, aksine kelime ayırt etme becerisinde oldukça zayıf olmalarından kaynaklanmaktadır (Dymock, 1993). Stanovich (1986) bizlerin tıp kitaplarını okumaya çalışmamızı bu duruma örnek olarak vermiştir. Bizler yoğun tıbbî terimlerin yer aldığı bu kitaplardaki kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde seslendirebiliriz, ancak kelime tanıma becerisindeki bu yetkinliğimiz okuduklarımızı anladığımızı göstermez (Dymock, 1993). Çünkü yer alan tıbbî terimler bizim ne aktif ne de pasif kelime hazinemizde yer almamaktadır. Buradan hareketle Stanovich (1986), papağan okuyucuların dinlediğini anlama becerisinde de başarısız olduklarını iddia etmiştir. Bu görüşün bir diğer savunucusu Gough ve Tunmer (1986) ise kelimeyi doğru seslendirme becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi ve bu yolla okuma güçlüklerini açıklamaktadır. Gough ve

Tunmer’ın (1986) görüşlerinden hareketle Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015) aşağıda yer alan tabloyu geliştirmişlerdir.

Tablo 1

Okuma Güçlüklerinin Sınıflandırılması

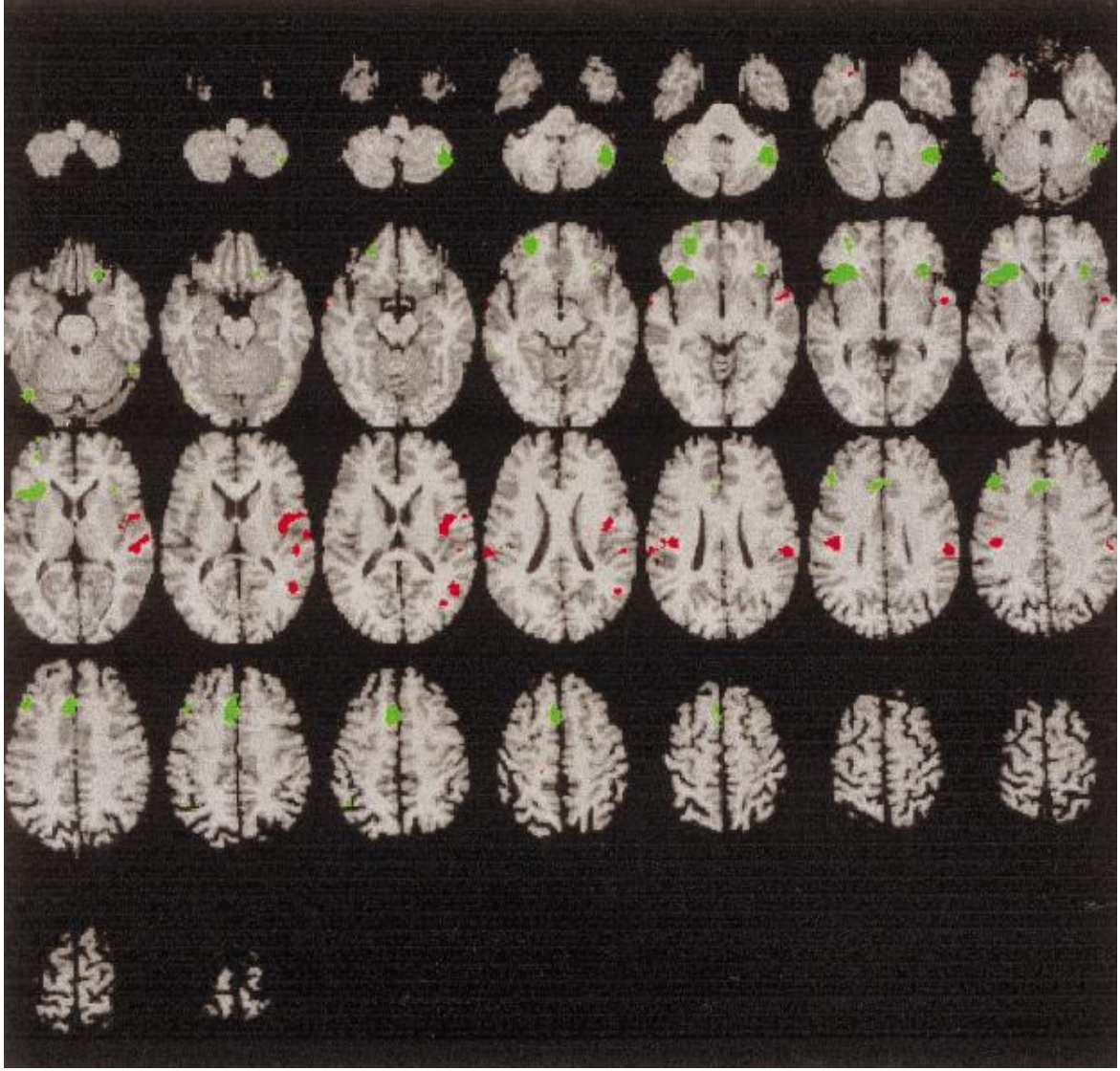
Kelimeleri Doğru Seslendirme (Decoding)	Başarılı	Okuduğunu anlama güçlüğü (Hiperleksi)	Normal gelişim gösteren okuyucu
	Zayıf	Karma okuma güçlüğü Zayıf	Okuma güçlüğü (disleksi) Başarılı
Anlama			

Tablo 1’e göre, kelimeleri doğru seslendirme becerisinde başarılı olmasına rağmen anlama problemleri yaşayan öğrenciler hiperleksik okuyucu olarak tanımlanmıştır (Gough & Tunmer, 1986; Huttenlocher & Huttenlocher, 1973). Ancak DeHirsch’e (Aktaran Worthy & Invernizzi, 1995) göre, her ne kadar alan yazında birbiri yerine kullanılsa da araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ve “word caller” olarak tanımlanan öğrenciler ile hiperleksik okuyucular arasında net bir ayrım olduğunu aktarmaktadır. Bu ayrım Snowling ve Frith’e (1986) göre, hiperleksinin otizme özgü bir fenomen olmasından kaynaklanmaktadır. Stanovich (1986) gibi Gough ve Tunmer (1986) da Smith’in (1978) görüşünün aksine papağan okuyucuların aslında kelime ayırt etme becerisinde başarısız olduklarını savunmaktadırlar. Papağan okuyucular hakkında alan yazında yer alan bu fikir ayrılığını Dymock (1993) yaş ortalaması 12 olan 32 çocuğun katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada sınamıştır. Çalışmada kelime tanıma becerisinde başarılı, okuduğunu anlama becerisinde zayıf olan bu 32 çocuğun dinlediğini anlama becerisi de ölçülmüştür. Eğer Smith’in (1978) görüşü geçerli ise araştırmaya katılan 32 papağan okuyucu dinlediğini anlamada okuduğunu anlama becerisine oranla daha başarılı olmalıdır. Eğer Stanovich (1986) ve Gough ve Tunmer’ın (1986) ortaya attığı görüş geçerli ise 32 papağan okuyucu tıpkı okuduğunu anlamada olduğu gibi dinlediğini anlamada da başarısız olmalıdır. Dymock’un (1993) gerçekleştirdiği araştırmada elde edilen bulgulara göre, papağan okuyucuların dinlediğini anlama becerileriyle okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark yoktur. Dolayısıyla Stanovich (1986) ve Gough ve Tunmer’ın (1986) papağan okuyucuların kelime ayırt etme becerisinde ciddi problemler yaşadığı görüşü kanıtlanmıştır. Ancak Dymock’un (1993) elde

ettiği bulgular kesin bir yargıya varmak için yeterli değildir. Çünkü Rosston (2008) beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada normal okuyucular ile papağan okuyucuların dinlediğini anlama becerisi açısından anlamlı farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Rosston'un (2008) araştırması da Smith'in (1978) görüşünü desteklemektedir.

Gough ve Tunmer (1986), Stanovich (1986) ve Smith'in (1978) kelime tanıma becerisine yönelik farklı görüşlerinden yola çıkarak kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerisinin yakından irdelenmesi gerek yapılan çalışmaların sonuçlarının gerekse araştırmacıların görüşlerinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanıyacaktır.

Kelime tanıma becerisi, metinde yer alan kelimeleri doğru bir şekilde seslendirme işidir (Akyol, 2015). Kelime tanıma ile kelime ayırt etme becerisi farklıdır. Farklı olmasına rağmen alan yazında sık sık birbiri yerine kullanılan ve karıştırılan kavramlardır. Kelime ayırt etme becerisi ise kelimeyi doğru seslendirmenin yanında anlamına da vakıf olmaktır (Akyol, 2015). Kelime ayırt etme, basılı halde bulunan kelimenin fonolojik, imla ve anlam bilgileri arasında ilişki kurmaktır (Wang & Koda, 2007). Bir diğer ifadeyle kelimeyi ayırt etme, mevcut kelimeyi anlamı bakımından diğer kelimelerden ayırabilme yeteneğidir (Onan, 2015). Kelime ayırt etme ile kelime tanımının farklı beceriler olduğunun bir başka göstergesi ise Jernigan ve diğerleri (1998) 8 katılımcıyla yürütülen nörogörüntüleme çalışmasının bulgularına aittir. Beynimizin çalışan bölgeleri daha fazla oksijene ihtiyaç duyar. Bu da çalışan bölgelerine daha fazla kan akışıyla sağlanmaktadır (Dehaene, 2017). Pozitron Emisyon Tomografisi (PET) ve İşlevsel Manyetik Rezonans Görüntüleme (fMRI) gibi teknikler, yapılan iş sonucu beynin hangi bölgelerinin aktive olduğunu tespit etmek için kullanılmaktadır. Jernigan ve diğerlerinin (1998) PET tekniğiyle yaşları 20 ile 35 arasında değişen 6 erkek 2 kadının katılımıyla yürüttükleri araştırmada, kelime tanıma ve kelime ayırt etme sırasında beynin hangi bölgelerinin aktive olduğu üzerine çalışmışlardır. Şekil 1'de yer alan görsel incelendiğinde, yeşil bölgelerin kelime tanıma sırasında, kırmızı bölgelerin ise kelime ayırt etme sırasında daha fazla kanlandığı tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle yeşil bölgeler kelime tanıma, kırmızı bölgeler kelime ayırt etme sırasında aktif olarak kullanılan bölgeleri temsil etmektedir. Bu çalışmadan hareketle kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinin farklı beceriler olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Kelime tanıma ve kelime ayırt etme sırasında beynin kanlanması. Jernigan, T. L., Ostergaard, A. L., Law, I., Svarer, C., Gerlach, C., & Paulson, O. B. (1998). Brain activation during word identification and word recognition. *Neuroimage*, 8(1), 93-105.

Kelime ayırt etme, okuduğunu anlama becerisinin en önemli yordayıcılarından biridir (Priebe, Keenan & Miller, 2012; Zinar, 2000) ve uygulanan kelime ayırt etme müdahaleleri okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir (Tan & Nicholson, 1997). Dolayısıyla papağan okuyucular özelinde kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin yanında kelime ayırt etme becerileri de oldukça önemlidir. Mevcut çalışmada da papağan okuyucuların kelime ayırt etme becerisinde zayıf oldukları varsayılmaktadır. Çünkü papağan okuyucular kelime ayırt etme ve okuduğunu anlama becerisinde bulundukları sınıf seviyesinin altında performans göstermektedir (Couzens, 2013). Shankweiler ve diğerleri (1999) tarafından yapılan çalışmada papağan okuyucuların kelime ayırt etme becerilerinin başarılı okuyucular kadar gelişmiş olmadığı görülmüştür. Gerek Couzens (2013) gerekse

Shankweiler ve diğerlerinin (1999) çalışmaları, okuduğunu anlamada olduğu gibi kelime ayırt etme becerisinde de zayıf olmanın papağan okuyucuların bir diğer ortak özelliği olduğunun bir göstergesidir.

Alan yazında kelime tanıma becerisiyle ilgili birçok teorinin yer aldığı görülmektedir. Geleneksel teoriler olarak sınıflandırılan görsel birleştirme, tahmin etme ve kelimeyi bütün olarak algılama teorileri, genellikle okumanın fiziksel boyutuna odaklanmaktadır. Geleneksel teoriler kelime tanıma becerisini gözün hareketleri, görme alanı ve genişliği gibi değişkenlerle açıklamayı hedeflemektedir (Avşar Tuncay, 2017). Geleneksel teorilerin dışında alan yazında iki önemli kelime tanıma teorisi yer almaktadır. Bu teorilerden Gough'un (1972) kelime tanıma teorisi bireysel farklılıklara odaklanırken, Ehri'nin (1994) teorisi gelişim odaklıdır.

Gough'un (1972) modeli okumanın anlama ve kelimeyi doğru seslendirme ile oluştuğu fikrine dayanmaktadır. Bireysel farklılıklara dikkat çeken teorinin temelini $O = K.T + D$ (O: okuma, K.T: kelime tanıma, D: dinlediğini anlama) formülü oluşturmaktadır (Couzens, 2013). Formüle göre, hem kelime tanıma hem de anlama okuma becerisi için gereklidir, ancak her ikisi de tek başına yeterli değildir (Gough, 1972). Fakat formül hem kelime tanıma hem de anlama becerisinin okuma başarısı için gerekli olduğu görüşüyle ters düşmektedir. Çünkü kelime tanıma becerisi bir, anlama becerisi sıfır olan bir okuyucunun okuma başarısı bire eşit çıkmaktadır. Bu durum da anlamamanın veya kelime tanımanın okuma becerisi üzerindeki gerekliliğine ters düşmektedir. Bu durumun farkına varan Hoover ve Gough (1990) formülü yeniden düzenlemiştir. Yeni formül toplamsal değil çarpımsaldır. Bu doğrultuda formül $O = K.D.S \times D.A$ (O: okuma, K.D.S: kelimeyi doğru seslendirme, D.A: dilsel anlama) olarak revize edilmiştir. Formülün çarpımsal doğası gereği kelimeyi doğru seslendirme veya anlama değişkenlerinden biri sıfır olursa okuma başarısı da sıfıra eşit olmaktadır. Çarpımsal model hem okuma başarısı için kelimeyi doğru seslendirme ve anlama becerisinin gerekliliğini hem de okuyucuların bireysel farklılıklarını ortaya koymada oldukça başarılıdır (Hoover & Gough, 1990).

Ehri'nin (1994) teorisi ise yetenekli okuyucu olma yolundaki gelişim aşamalarını ortaya koymaktadır. Bu teori okuduğunu anlamayı ele almamaktadır ve bir kelime tanıma teorisidir. Alfabetik öncesi dönem, alfabetik, güçlenmiş alfabetik dönem ve otomatik olmak üzere dört aşamadan oluşan (Baydık, 2006) Ehri'nin kelime tanıma teorisinde her aşamada okuyucular kelimeleri tanımak için farklı süreçler kullanmaktadır. Alfabetik öncesi aşamadaki okuyucular, görsel sinyaller vasıtasıyla kelime tanımaya odaklanmaktadır. Alfabetik

aşamadaki okuyucular, kelimeleri harf-ses uyuşumlarına göre tanımaya çalışmaktadır. Güçlenmiş alfabetik aşamada okuyucular harf-ses ve ortografik bilgilerini kullanmaktadırlar. Ortografik bilgi, benzer kalıptaki kelimelerle sık sık karşılaşarak yeniden kodladıkça otomatikleşilmesiyle ve benzer şekilde hecelenen kelimeleri bellekte tuttukça artmaktadır. Son aşama olan otomatiklik aşamasında ise okuyucular önceki tüm aşamalarda sergiledikleri becerileri kullanarak zahmetsiz bir şekilde kelimeleri tanımaktadırlar (Couzens, 2013; Ehri, 1994). Papağan okuyucular adına Hoover ve Gough'un (1990) formülünü göz önünde bulundurmak oldukça önemlidir. Çünkü alan yazında yapılan yorumlarda papağan okuyucuların başarılı okuyucular gibi görünmeleri sebebiyle gözden kaçabilecek bir okuyucu profili olduğu belirtilmektedir (Stanovich, 1986). Alan yazında yer alan papağan okuyucuların yaygınlığını belirleme çalışmalarında öğretmenlerin papağan okuyucu olarak sınıflandırdığı öğrencilerin aslında papağan okuyucuların aksine akıcı okuyamayan öğrenciler olduğu bu görüşü desteklemektedir (Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009). Papağan okuyucuların kelime tanıma ve akıcı okuma becerilerindeki başarısı, onların sınıflarda saklı kalmasına neden olmaktadır. Hoover ve Gough'un (1990) formülünün yorumu ise anlama olmadan yapılan akıcı okumanın ve kelimeyi doğru seslendirme başarısının bir değerinin olmadığıdır ve bu sebeple de önem arz etmektedir. Ehri'nin (1994) gelişimsel teorisi ise papağan okuyucuların alfabetik aşamada kalmış olabileceğini, ortografik ve otomatiklik aşamasına geçememiş olabileceklerini düşündürmektedir (Couzens, 2013). Alfabetik aşamadaki okuyucuların kelimeleri harf-ses uyuşumlarına göre tanımaya odaklandıkları bilinmektedir. Dolayısıyla papağan okuyucuların farklılaşmasına yol açan özelliklerden akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinde olduğu gibi bir fikir birliği kelime tanıma ve kelimeleri doğru seslendirme becerisi yönünden söz konusu değildir.

Kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama dışında papağan okuyucuların birkaç ayırt edici özelliği daha vardır. Papağan okuyucular okuma eyleminin sadece kelimeleri doğru seslendirmekten ibaret olduğuna inanırlar (Cartwright'dan aktaran Jensen & Tuten, 2012). Bunun yanı sıra Dewitz ve Dewitz (2003) papağan okuyucuların dilin sözdizimsel yapısını yanlış anladığını, önceki bilgilerine aşırı güven duyduğunu ve okuma öncesinde veya sırasında metin hakkında tahminlerde bulunamadıklarını bildirmektedir (Aktaran Jensen & Tuten, 2012). Bilindiği gibi yetkin okuyucuların okumadan önce bir amaçları vardır ve okuduklarını ön bilgileriyle ilişkilendirmekte oldukça yeteneklidirler (van den Broek & Kremer'dan aktaran Susar Kırmızı, 2011). Bu noktadan hareketle papağan

okuyucularda görülen okuduğunu anlama becerisindeki zayıflık, ön bilgi eksikliğinden veya ön bilgilerini okuma ortamına taşıyamamaktan kaynaklanıyor olabilir. Okuyucunun metne dair ön bilgisi yoksa bu okuyucu için anlama zor bir görev olacaktır (Harvey, 2011). Bu başlık altında yer verilen tüm belirleyici özellikler net değildir. Papağan okuyucular açısından en net ayırım okuduğunu anlama problemleriyle boğuşuyor olmalarıdır. Bunun dışında akıcı okuma becerilerinin de gelişmiş olduğu görüşü hâkim görüşler arasındadır. Ancak akıcı okuma becerisi için de gerekli olan kelime tanıma ve kelimeleri doğru seslendirme becerisi hakkında kesin bir görüş mevcut değildir. Bunun dışında yer alan diğer özellikler ise varsayım üzerine ortaya atılmış görüşlerden oluşmaktadır. Bu durum da papağan okuyucular hakkında katedilmesi gereken uzun bir yolun başında olduğumuzu göstermektedir.

Papağan Okuyucuların Sınıflandırılması

Papağan okuyucular genel olarak kelime tanıma ve okuduğunu anlama olmak üzere iki değişken üzerinden normal okuyuculardan ayrılmaktadır. Ancak bu okuyucular da kendi içinde sınıflandırılabilir. Valencia ve Buly (2004) ilköğretim dördüncü sınıfa devam geniş bir örneklem ile gerçekleştirilen çalışmada, ABD’de standartlaştırılmış okuma testlerinde başarısız sonuçlar alan öğrencileri “kelime tanıma, anlam ve akıcılık” yönünden karşılaştırmıştır. Bu üç ana başlık altında birçok test yönünden ölçülen öğrenciler altı güçlük listesine atanmıştır. Çalışmada tespit edilen altı güçlüğü üçü papağan okuyuculara yönelik sınıflamalardan ibarettir. Bahsi geçen bu üç tür papağan okuyucular; otomatik papağan okuyucu, zorlanan papağan okuyucu ve yavaş papağan okuyucu şeklindedir (Buly & Valencia, 2002; Valencia & Buly, 2004). Tespit edilen güçlükler arasında yer alan “otomatik papağan okuyucular” mevcut araştırmanın da örneklemi oluşturmaktadır. Valencia ve Buly (2004) tarafından tespit edilen bu tür okuyucular, alan yazın ve mevcut çalışmada da olduğu gibi kelime tanıma ile akıcı okumanın hızlı ve prozodik alt boyutunda başarılı, okuduğunu anlamada başarısız olarak tanımlanmıştır. Öte yandan kelime tanıma becerisinde başarılı olup okuduğunu anlama ve akıcılıkta sorunlar yaşayan öğrenciler; yavaş papağan okuyucular, kelime tanıma ve okuduğunu anlamada başarılı olup akıcılıkta başarısız olan öğrenciler ise zorlanan papağan okuyucular olarak adlandırılmıştır. Dolayısıyla tespit edilen diğer papağan okuyucu grupları da kısmî papağan okuyucular olarak nitelendirilebilir. Valencia ve Buly (2004) tarafından tespit edilen papağan okuyucuların bazı değişkenler açısından sergiledikleri performans tablo 2, 3 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 2

Otomatik Papağan Okuyucular ve Bazı Özellikleri

Otomatik Papağan Okuyucular		
Kelime Tanıma	Anlama	Akıcılık
++	-	++
Kelime Tanıma		Dokuzuncu Sınıf
Kelime Tanıma Yüzdesi		98
Okuduğunu Anlama		İkinci/Üçüncü Sınıf
Kelime Hazinesi		108
Anlatım Becerisi		3
Okuma Hızı		155
Yazma		Yetkin

İlk tür papağan okuyucular alan yazında yaygın olarak yer verilen tanıma tam olarak uyan otomatik papağan okuyuculardır. Tablo 2’de yer alan özelliklere göre, bu tür okuyucular kelimeleri hızlı, doğru ve akıcı bir şekilde seslendirebilme becerisinde yetkin, ancak seslendirdiği kelimeleri anlamakta problem yaşamasıyla ayırt edilmektedir (Valencia & Buly, 2004). Bu profildeki öğrencilerin mükemmele yakın, seviyelerinin çok üzerinde bir kelime tanıma becerisi vardır. Ancak ne okuduğu sorulduğunda ise sınıf seviyesinin altında bir başarı sergilemektedirler. Valencia ve Buly (2004) otomatik papağan okuyucuların bazı özelliklerini dördüncü sınıfa devam eden Thomas üzerinden açıklamaktadır. Thomas dördüncü sınıf öğrencisi olmasına rağmen kelime tanıma becerisinde dokuzuncu sınıf düzeyinde, okuduğunu anlama becerisinde ikinci/üçüncü sınıf düzeyinde yer almaktadır. Ayrıca kelime tanıma yüzdesi %98 olan Thomas kelime hazinesi testinde 108, anlatım becerisi testinde üç puan almış, dakikada 155 kelime okuyabilen ve yazma becerisinde yetkin bir öğrencidir. Thomas’ın seviyesinin üzerindeki metinleri kolaylıkla seslendirebildiği, ancak özellikle anlamının çıkarımsal ve eleştirel yönlerinde ciddi problemler sergilediği göze çarpmaktadır. Valencia ve Buly (2004) Thomas için öğretmeninin, okumadan önce amaç oluşturma, okuma sırasında anlamayı kontrol etmeye yönelik stratejileri kullanmayı öğretmesini ve anlama odaklanabilmesi için okuma hızını bir miktar azaltma yönünde telkinlerde bulunmasını önermektedir.

Tablo 3

Zorlanan Papağan Okuyucular ve Bazı Özellikleri

Zorlanan Papağan Okuyucular		
Kelime Tanıma	Anlama	Akıcılık
-	-	++
Kelime Tanıma		Dördüncü Sınıf
Kelime Tanıma Yüzdesi		75
Okuduğunu Anlama		İkinci Sınıf
Kelime Hazinesi		58
Anlatım Becerisi		2.5
Okuma Hızı		117
Yazma		Orta Düzey

Tablo 3'te kelime tanıma, anlam ve akıcılık özellikleri sunulan ikinci profil olan zorlanan papağan okuyucular, sadece okuduğunu anlamayla değil, aynı zamanda kelime tanımayla da mücadele etmesi sebebiyle bu isimle anılmaktadır (Buly & Valencia, 2002). Zorlanan bir papağan okuyucu olan Makara da Thomas gibi okuduğunu anlama becerisi bakımından ikinci sınıf düzeyde yer alırken kelime tanıma becerisinde Thomas'ın aksine kendi seviyesi olan dördüncü sınıf seviyesinde yer almaktadır (Valencia & Buly, 2004). Öte yandan Makara kelime tanıma yüzdesinin %75 olması çok sayıda okuma hatası yaptığını da göstermektedir. Makara, kelime hazinesi testinden 58, anlatım becerisi testinden 2,5 puan almış, dakikada 117 kelime seslendirmiş ve yazma becerisinde orta düzeyde yetkinliğe sahiptir. Bu sonuçlara göre, Makara'nın hem sözlü hem de yazılı dili geliştirmeye yönelik uygulamalara ihtiyacı vardır. Bunun yanı sıra ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına yardımcı olunmalı ve okuma farkındalığını geliştirmek adına kendini izleme stratejilerini de öğrenmeye ihtiyacı vardır. Ayrıca daha düşük sınıf seviyelerine uygun okuma metinleriyle ön bilgi sağlamasına yardımcı olmak da faydalı olacaktır (Valencia & Buly, 2004).

Tablo 4

Yavaş Papağan Okuyucular ve Bazı Özellikleri

Yavaş Papağan Okuyucular		
Kelime Tanıma	Anlama	Akıcılık
+	-	-
Kelime Tanıma		Yedinci Sınıf
Kelime Tanıma Yüzdesi		98
Okuduğunu Anlama		İkinci Sınıf
Kelime Hazinesi		74
Anlatım Becerisi		1.5
Okuma Hızı		62
Yazma		Yetkin Değil

Üçüncü papağan okuyucu profili olan yavaş papağan okuyucular otomatik papağan okuyuculara benzerdir (Buly & Valencia, 2002). Aralarındaki temel fark ise otomatik papağan okuyuculara oranla kelime tanımada daha yavaş olmalarıdır. Valencia ve Buly'nin (2004) çalışmasında yavaş papağan okuyuculara örnek teşkil eden Andrew, yedinci sınıf düzeyinde kelime tanıma becerisine sahipken ikinci sınıf düzeyinde bir okuduğunu anlama becerisine sahiptir. Kelime hazinesi testinden 74 puan, anlatım becerisi testinden 1,5 puan alırken okuma hızı dakikada 62 kelimedir ve yazma becerisinde yetkin değildir. Yüksek doğruluk göstermesine rağmen okuma hızından yoksun olması Andrew'in ön bilgi ihtiyacını gözler önüne sermektedir.

Papağan Okuyuculuğun Nedenleri

Bilindiği gibi papağan okuyucular, kelimeleri oldukça akıcı bir şekilde sese dönüştürebilen, ancak okuduğunu anlamada bu derece iyi olmayan bireylerdir (Stanovich, 1986). Papağan okuyucularla ilgili alan yazın incelendiğinde, papağan okuyucuların yetişmesiyle ilgili birçok farklı görüş ortaya atılmıştır. Bu görüşlerin ciddi bir kısmı ise öğretmenler ve öğretmenlerin eğitimsel etkinlikleriyle bağlantılıdır. Örneğin öğretmenlerin okuma hızına (Applegate ve diğerleri, 2009), doğru okumaya (Applegate ve diğerleri, 2009; Jensen & Tuten, 2012), akıcı okumaya (Applegate ve diğerleri, 2009; Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009; Schwanenflugel & Ruston, 2007) aşırı vurgu yapması, öğrencilerin okuma sürecinde metinden anlam elde etme boyutunu geri plana atmalarına ve dolayısıyla papağan okuyucu olmalarına yol açabilecekleri bildirilmektedir. Öğretmenlerin bazı pedagojik stratejilere aşırı bağlılık göstermesi (Meisinger ve diğerleri, 2009) ve bu bağlılığın öğretim etkinliklerine bir yansımasının etkisinden bahsetmek mümkündür. Smith'e (1978) göre papağan okuyucuların kelimeleri doğru seslendirmeye aşırı odaklanmalarının anlamı olumsuz etkilediği yönündeki görüşün (Aktaran Dymock, 1993) temelinde de öğretmen davranışları yatmaktadır. Akıcı okuma uzun yıllar boyunca Amerikan eğitim sisteminin bir eksikliği olarak dile getirilmiş ve ihmal edilen bir hedef olarak tanımlanmıştır (Allington, 1983). Özellikle NRP (2000) raporuyla birlikte akıcılığa olan ilgi artmış (Applegate ve diğerleri, 2009) ve bu ilgi öğretmen uygulamalarına da yansımıştır. Türkiye'de ise öğretmenlerin terk edemediği önemli bir problem okuma yarışlarıdır. Örneğin, Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin %33.3'ü okuma yarışlarını sık sık kullandıklarını bildirmişlerdir. Okuma yarışlarında çocuklar sadece okuma hızına odaklanmaktadır ve okuma yarışlarına maruz

kalan çocukların anlamdan uzaklaşması, anlam için okumaması ve okumanın amacının metni en kısa sürede seslendirmek olduğu yanılgısına kolaylıkla kapılabilmesi oldukça olasıdır. Bu noktadan hareketle Türkiye’de papağan okuyucu sayısının oldukça fazla olduğu düşünülmektedir.

Metinden üst düzeyde anlam elde eden okuyucuların bir amaçları vardır ve metnin içeriğini ön bilgileriyle ilişkilendirirler (Oakhill, 1993). Ancak papağan okuyucuların kelimeleri doğru seslendirme becerisi o kadar gelişmiştir ki metinle bilişsel olarak ilgilenmezler (Walczyk & Griffith-Ross, 2007). Salomon ve Globerson (1987) okuyucuların kelime tanımaya bir miktar odaklanmalarının öğrencilerin dikkatlerinin metne yoğunlaşmasını sağladığını aktarmaktadır (Aktaran Walczyk & Griffith-Ross, 2007). Okumada yetkin bireylerin ilgi çekici metinleri okuması gerekmektedir. Aksi halde bu okuyucular metni alaycı bir tavırla okuyabilirler. Dolayısıyla metnin zorluk derecesini artırmak, ilgi çekici konulara yönelmek ve süre sınırı gibi bir takım kısıtlayıcı önlemler öğrencilerin bilişsel katılımını artırmaktadır. Bu durum da anlamlı olumlu etkilemektedir (Duffy, Shinjo & Myers'dan aktaran Walczyk & Griffith-Ross, 2007).

Alan yazında yer alan bir başka görüş ise papağan okuyucuların üstbilişsel stratejileri algılamada problem yaşadığı yönündedir (Dymock, 1993). Üstbiliş, bireyin kendi düşünme süreçlerini tanıyarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini buna göre düzenlemesidir (Özbay & Bahar, 2012). Bir başka tanıma göre, insanın algılama, hatırlama, düşünme sırasında faaliyet gösteren süreçlerin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir (Huit'ten aktaran Özsoy, 2008). Üstbilişsel öğretim, öğrenme sürecini takibi ve bu sürecin birey tarafından kontrol edilebilmesinden dolayı bilişsel öğretimden ayrılmaktadır (Özsoy, 2008). Başarılı ve zayıf okuyucular arasındaki önemli bir farkın üstbilişsel stratejileri kullanmak olduğu bildirilmektedir (Baker & Beall, 2009). Dolayısıyla papağan okuyucuların üstbilişsel stratejileri kullanamamasının kavrama problemlerine yol açabileceği yorumu yapılabilir (Dymock, 1993).

Mevcut araştırmada papağan okuyucuların üstbilişsel stratejileri kullanamama sebeplerinden birinin de öğretmenler ve ders kitaplarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sordukları okuduğunu anlama sorularının ve Türkçe ders kitabında yer alan metin altı anlama sorularının büyük bir çoğunluğunun basit anlama sorusu olduğu görülmektedir. Örneğin, Can, Öksüz, Yaşartürk ve Akyol (2021) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin sordukları okuduğunu anlama sorularının %65.3’ü; hatırlama, %25.9’u; basit çıkarım düzeyinde yer

aldığı görülmüştür. Benzer şekilde Türkçe ders kitaplarındaki anlama sorularının inceleyen çalışmalarda da yoğun şekilde basit düzey anlama sorularının varlığı bildirilmiştir (Akyol, 1997; Akyol ve diğerleri, 2013; Güfta & Zorbaz, 2008; Kaya Özgül & Çetinkaya Özdemir, 2022; Sur, 2022). Gerek öğretmenler tarafından sorulan gerekse ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları olması gerekenin aksine basit düzey anlama sorularıdır. Bu tür sorular çocukların üst düzey bilişsel süreçlere ihtiyaç duymadan yanıtlayacakları soru tipleridir. Bir diğer ifadeyle, cevabı göz ile bulunabilen sorulardır. Bu noktadan hareketle mevcut çalışmada basit düzey soruların sıklıkla kullanılmasının öğrencilerin papağan okuyucu olmalarına yol açabileceği varsayılmaktadır. Çünkü anlam kurma becerisinin kazandırılmasında en yoğun kullanılan araçların başında sorular gelmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Bu anlam kurma sürecinin kazandırılmasında öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kullanmasını gerektiren derinlemesine anlama sorularının sıkça sorulmaması okuyucuların okumanın nihai amacı olan anlamdan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu da papağan okuyucuların sıklığının artmasının en büyük nedenlerinden biridir.

Papağan Okuyucuların Yaygınlığı

Alan yazında papağan okuyucular üzerine yapılan çalışmaların ilk örnekleri ve büyük bir çoğunluğu fazla bilgi sahibi olmadığımız bu okuyucuların sayısal olarak yaygınlıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda karşımıza çıkan bir kavram olan geç ortaya çıkan okuma bozukluğu, öğrencilerin okumayı öğrenmeye iyi bir başlangıç yapmasına karşı eğitimin ilerleyen kademelerinde yaşadıkları bazı problemleri ifade etmektedir (Catts, Compton, Tomblin & Bridges, 2012). Geç ortaya çıkan okuma bozukluğu tespit edilmesinin zor olması, bu zorluktan dolayı yeterli araştırmanın yer almaması, araştırmaların azlığından dolayı fazla bilgi sahibi olunamaması ve okuduğunu anlama problemlerini de içermesi bakımından papağan okuyucularla benzerlik göstermektedir. Geç ortaya çıkan okuma bozukluğu kelime tanıma ve okuduğunu anlama problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Catts ve diğerleri, 2012). Bir diğer ifadeyle geç ortaya çıkan okuma bozukluğu heterojen bir gruba temsil etmektedir (Leach, Scarborough & Rescorla, 2003). Heterojen kavramını açacak olursak, geç ortaya çıkan okuma bozukluğuna sahip öğrencilerin bir kısmı sadece okuduğunu anlamada, bir kısmı kelime tanımada ve bir kısmının da hem okuduğunu anlamada hem de kelime tanımada problemler yaşamalarını temsil etmektedir (Catts ve diğerleri, 2012; Leach ve diğerleri, 2003). Yapılan çalışmalara

göre, okul çağındaki öğrencilerin %13,4'ü geç ortaya çıkan okuma bozukluğuyla mücadele etmektedir. Bu öğrencilerin ise %52'si sadece okuduğunu anlama problemleriyle mücadele etmektedir (Catts ve diğerleri, 2012). Leach ve diğerleri (2003) ise 35 erken teşhis edilen okuma güçlüğü olan, 31 geç görülen okuma bozukluğu olan ve 95 başarılı dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmaya göre, geç ortaya çıkan okuma bozukluğuna sahip 31 öğrencinin 10'u sadece okuduğunu anlamada problem yaşamaktadır. Dolayısıyla bu oran bizlere okul çağındaki papağan okuyucuların oranları hakkında fikir verebilmektedir.

Bu çalışmalar dışında doğrudan papağan okuyucuların yaygınlığını sorgulamayı amaçlayan çalışmalar da azımsanmayacak derecededir. Hamilton ve Shinn (2003) ve Meisinger ve diğerleri (2009) papağan okuyucuların ilkokuldaki yaygınlığının kayda değer düzeyde olmadığını ileri sürmektedir. Meisinger ve diğerleri (2009) 1486 ilkokul ikinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, katılım gösteren ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin %1,4'ünün (n=12) papağan okuyucu ölçütlerini karşıladığını bildirmiştir. Bu oran beşinci sınıf öğrencileri arasında ise %10'dur. Bu bulgulardan hareketle papağan okuyucuların eğitimin üst kademelerinde daha yaygın olduğu yorumunu yapılmaktadır (Meisinger ve diğerleri, 2009; Quirk & Beem, 2012). Bu duruma neden olarak ise öğrenciler büyüdükçe kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin zayıflaması gösterilebilir. Çünkü ilkokulun ilk yıllarında öğrenciler dikkatlerinin çoğunu kelimeyi doğru seslendirmeye harcamaktadır. Sınıf seviyeleri yükseldikçe, öğrenciler kelime tanımada iyice otomatik hale gelmeleriyle birlikte dikkatlerinin tamamını her zaman anlama yönlendirdikleri söylenemez. Dikkat, arka plan bilgisi gibi sayısız beceriye kayabilir. Bu durum da sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin anlama kayıplarının oluşmasına neden olabilir (Meisinger ve diğerleri, 2009). Globerson (1987) okuyucuların ne kadar uzmanlaşırsa uzmanlaşsın dikkatlerinin bir bölümünü kelime tanımaya ayırmalarının anlamı olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır (Aktaran Walczyk & Griffith-Ross, 2007).

Papağan okuyucuların yaygınlığıyla ilgili sunulan bu veriler, Catts ve diğerleri, (2012) ve Leach ve diğerlerinin (2003) gerçekleştirdiği geç ortaya çıkan okuma bozukluğu verileriyle de uyusmaktadır. Benzer şekilde Hamilton ve Shinn (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada papağan okuyucuların ilkokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının %1,2 olduğu bildirilmiştir. Öte yandan Shankweiler ve diğerleri (1999) araştırmaya katılan 361 ilkokul ikinci ve dördüncü sınıf öğrencisinin %2,5'nin papağan okuyucu ölçütlerini karşıladığını bildirmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmalar öğretmenlerin papağan okuyucuları tespit edebilme yeterliklerine yönelik çarpıcı veriler de sunmaktadır. Meisinger ve diğerleri (2009) ve Hamilton ve Shinn'in (2003) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrencilerin yaklaşık olarak %40'ını papağan okuyucu kategorisine yerleştirdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin akıcı bir şekilde okuyabilen, ancak okuduğunu anlama problemleriyle mücadele eden okuyuculara ek olarak akıcı okuma becerisinde problem yaşayan öğrencileri de papağan okuyucu olarak etiketlediği yapılan çalışmalarca ortaya konmuştur (Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2010; Meisinger ve diğerleri, 2009). Öğretmenlerin papağan okuyucular hakkında bilgiye sahip olmaması bu duruma yol açmış olabilir.

Bu çalışmalara karşı, Quirk ve Beem (2012) tarafından 171 ilkokul ikinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin %15.8'inin (n=27) papağan okuyucu ölçütlerini karşıladığı gözler önüne serilmiştir. Araştırmaya katılan ikinci sınıf öğrencilerinin, %14.3'ü; üçüncü sınıf öğrencilerinin, %11.7'si ve beşinci sınıf öğrencilerinin, %21.4'ü papağan okuyucudur. Buna ek olarak, 17 okulda yapılan taramalar sonucu belirlenen 108 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin %18'inin otomatik papağan okuyucu, %17'sinin yavaş papağan okuyucu ve %15'inin mücadele eden papağan okuyucu olduğu görülmüştür (Buly & Valencia, 2002; Valencia & Buly, 2004). Nation ve Snowling (1997) ve Yuill ve Oakhill (1991) İngiltere'de yapmış oldukları çalışmalar sonucunda, İngilizce için papağan okuyucuların oranının %10 ile 18 arasında olduğunu bildirmektedir (Aktaran Rosston, 2008).

Yer verilen çalışmalardan hareketle papağan okuyucuların sayılarının düşünülenden fazla olabileceğini ve öğretmenlerin bu okuyucuları tanıyacak yetkinlikte olmadıkları yorumu yapılabilir. Yine çalışmalardan yola çıkarak eğitimin ilerleyen kademelerinde papağan okuyucuların sayısının artması ve bu çalışmaların geç ortaya çıkan okuma bozukluğu alan yazınıyla da uyuşması ortaokul ve ortaöğretim de durumun daha da ciddi olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan papağan okuyucuların sayısının ikinci dil öğrenen göçmen öğrenciler arasında fazla olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde gerek göçmen öğrencilerin sayısının milyonları bulması gerekse öğretmenlerin yoğun bir şekilde okuma yarışları yaptırmaları gibi nedenlerden dolayı papağan okuyucuların yaygınlığının normalden çok daha fazla olacağı tahmin edilmektedir.

Papağan Okuyuculara Uygulanacak İyileştirme Çalışmaları

Öğretmenler herhangi bir beceride ortalamanın altında kalan öğrenciler için müdahale programları hazırlarlar (Johnston ve diğerleri, 1985) ve ellerinden geleni yapma eğilimi gösterirler (Tracey & Morrow, 2017). Öncelikle öğretmenlerin papağan okuyucuların okumanın bir anlam arayışı olduğunun farkına varmalarını sağlaması çok önemlidir (Jensen & Tuten, 2012). Her ne kadar tartışmalı da olsa alan yazında yer alan kanıların başında papağan okuyucuların okumanın nihai amacı olarak doğruluk ve hızı görmesi gelmektedir (Applegate ve diğerleri, 2009; Jensen & Tuten, 2012). Okumanın temel amacının anlama olduğunu kavratmak adına öğretmenler, papağan okuyuculardan daha yavaş okumalarını isteyebilir. Ardından bir kendini yönetme stratejisi olan kendini izleme stratejisinin öğretimiyle papağan okuyuculara anlamı kontrol etme konusunda yardımcı olunabilir (Jensen & Tuten, 2012). Kendini izleme stratejisi öğrencilerin var olan problemlerinin azaltılmasında ve akademik başarının artırılmasında sıklıkla kullanılmaktadır (Aykut, 2013). Bu sebeple öğretmenler, kendini izleme stratejisinin öğretimiyle papağan okuyucuların akıcı okuma bileşenleri olan hız, doğruluk ve prozodinin yanında anlama da dikkat etmelerine yardımcı olabilirler. Öğretimi yapılacak olan kendini izlemenin öğretmen tarafından sesli düşünme yöntemiyle modellenmesi stratejinin papağan okuyucular tarafından kavranmasını kolaylaştırması nedeniyle önerilmektedir (Valencia & Buly, 2004).

Smith'in (1978) görüşünden yola çıkarak, papağan okuyucuların seviyelerinin üzerinde kelime tanıma becerisine sahip okuyucular olmalarından dolayı zorlayıcı görevlerle veya daha zor metinlerle okuma sürecini yönetmek faydalı olabilir (Walczyk & Griffith-Ross, 2007). Bunun yanı sıra okunanları başkalarına anlatma etkinlikleri (Walczyk, Kelly, Meche & Braud, 1999), öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerini sağlayacak yan metinsel unsurlar (peritextual okuma) üzerine sohbet etmek (Wittrock, 1986), öğrencilerin ilgilerinin tespit edilip okuma materyallerinin buna göre seçilmesi ve yapılacak etkinlikler ile kitap/metin seçiminde öğrencilere seçme hakkı verilmesi gibi basit uygulamalar da papağan okuyucuların anlama becerilerine olumlu katkılarda bulunabilir (Aktaran Walczyk & Griffith-Ross, 2007).

Stanovich'in (1986) görüşünden yola çıkacak olursak da papağan okuyucular sadece okuduğunu anlamada değil kelime ayırt etme becerisinde de problem yaşamaktadırlar. Stanovich (1986) bu görüşüne gerekçe olarak papağan okuyucuların sadece okuduğunu anlamada değil dinlediğini anlamada da sorun yaşamalarını göstermektedir. Çünkü dinlediğini anlama okuyucuların okuma yapmalarını gerektirmemektedir. Böylece bu

okuyucular kelime tanıma becerilerini kullanmamaktadır. Bu noktadan hareketle de papağan okuyucuların okuduğunu anlamının en güçlü yordayıcısı olan kelime ayırt etmede de (Priebe ve diğerleri, 2012; Zinar, 2000) problem yaşadıkları yorumu yapılabilmektedir. Dymock (1993) tarafından yapılan çalışmada da seviyelerine uygun hızda okuyabilen, ancak okuduğunu anlama problemleri yaşayan öğrencilerin dinlediğini anlamada da zayıf oldukları görülmüştür. Mevcut araştırmada papağan okuyucuların kelime tanıma becerilerinde başarılı, ancak kelime ayırt etme becerisinde zayıf olduğu varsayılmaktadır. Çünkü papağan okuyucular kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde seslendirebilmektedir. Ancak kelimeyi doğru bir şekilde seslendirmek anlama ulaşmak için yeterli değildir. Okuyucunun kelimenin anlamını da bilmesi gerekmektedir. Bu da kelime ayırt etme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla papağan okuyuculara uygulanacak iyileştirme çalışmaları arasında kelime ayırt etme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar da yer almalıdır. Çünkü sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenciler kavramsal ve teknik kelimelerle daha çok karşılaşır. Birçok çocuk ilk kez karşılaştıkları bu teknik kelimeleri doğru seslendirebilir. Bir başka ifadeyle, bu teknik kelimeleri otomatik olarak tanıyabilirler. Ancak kelimeyi otomatik olarak tanıyıp doğru bir şekilde seslendirmek her zaman anlayarak okunduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin “fotosentez” teknik bir kelimedir. Bu kelimeyle ilk kez karşılaşan ve kelime tanımada otomatikleşmiş bir çocuk bu kelimeyi kolaylıkla doğru seslendirebilir. Ancak fotosentezin ne olduğu hakkında herhangi bir bilgisi yoksa anlama erişebilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla kelime tanıma becerisi anlama ulaşmada tek başına yeterli bir beceri değildir. Kelime tanıma becerisine yeteri düzeyde gelişmiş bir kelime ayırt etme becerisinin eşlik etmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle kelime sıklık çalışmalarının oldukça önemli olduğu yorumu yapılabilir. Ancak ülkemizde sınıf seviyelerine göre öğretimi yapılacak kelime listelerinin eksikliği görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2011). Dolayısıyla papağan okuyucuların anlama problemlerinin üstesinden gelmelerini sağlamak adına öncelikle kelime sıklık listeleri oluşturulmalı ve bu listelerdeki kelimelere göre resimli çocuk kitapları, ders kitabı metinleri hazırlanmalıdır. Böylece papağan okuyucuların ortak özelliklerinden olan kelime ayırt etmede (Couzens, 2013; Shankweiler ve diğerleri, 1999) yaşanan problemlerin üstesinden gelinebilir.

Papağan okuyucular kelimeyi okuduktan sonra anlama odaklanmaktadır. Bu durumda da papağan okuyucuların hafızalarına büyük iş düşmektedir (Culhane, 1970). Bu durumun aksine papağan okuyucuların metnin anlamına ve mesajına odaklanmasını sağlamak için cloze tekniği oldukça etkilidir. Çünkü papağan okuyucuların silinen kelimeleri doğru bir

şekilde tahmin etmesi adına cümlelerin, paragrafın ve metnin mesajına dikkat etmesi gerekmektedir (Culhane, 1970; Jensen & Tuten, 2012). Cloze tekniği alan yazında boşluk doldurma, boşluk tamamlama ve çıkartmalı okunabilirlik işlemi gibi farklı isimlerle de yer almaktadır. Bu teknik Wilson Taylor tarafından 1953 yılında geliştirilmiş ve Gestalt Kuramı üzerine inşa edilmiştir (Harris & Hodges, 1995; Ulusoy, 2006, 2009). Çünkü Gestalt öğrenme kuramına göre, insan beyni tamamlanmamış desenleri tamamlama eğilimindedir (Harris & Hodges, 1995). Cloze tekniği işlemi mevcut metnin hem okunabilirliğini hem de anlaşılabilirliğini belirlemek adına uzun yıllardır kullanılmaktadır (Bormuth, 1967; Ulusoy, 2009). Cloze testin hazırlık aşamasında 275-300 kelimelik mevcut metnin ilk ve son cümlesi olduğu gibi yazılır. Hazırlık aşaması ikinci cümleden itibaren her beşinci kelimenin silinmesiyle devam etmektedir (Çetinkaya, 2010; DuBay, 2004, ss. 27-28; 2007, ss. 65-67; Karatay, Bolat & Güngör, 2013; Kobayashi, 2002; Köse, 2009; Ulusoy, 2006, 2009). Sınıf seviyesi düştükçe altıncı ve yedinci kelimeler de çıkarılabilmektedir. Ancak silinecek olan kelime isim ise o kelime yerine bir sonraki kelime silinir (Ulusoy, 2006, 2009). Metinden silinen kelimelerin sayısı 50'ye ulaşınca kadar silme işlemine devam edilmektedir (DuBay, 2004, ss. 27-28; 2007, ss. 65-67; Ulusoy, 2006, 2009). Cloze tekniği, papağan okuyucuların kelime tanımada problem yaşamadıklarından dolayı onların iyi kavrayıcılar olmalarının önünü açabilecek bir tekniktir (Culhane, 1970).

Bu önlemlere ek olarak kullanılan metinler papağan okuyucuların ilgisini çekmelidir (Jensen & Tuten, 2012). Bunun için de bireyselleştirilmiş metinler olarak adlandırılan öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenerek uygun metinlerin seçilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin ön bilgileriyle ilişkilendirerek anlam kurmasını istiyorsak metnin ilgi çekici olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra okunan metin üzerine konuşmak papağan okuyucuların metne yönelik düşüncelerini netleştirmesine ve okuduğunu anlama becerilerinin artmasına neden olmaktadır (Jensen & Tuten, 2012). Ayrıca okunanlar üzerine konuşma fırsatı yakalamak okuma motivasyonunu artıran yedi kuraldan biridir (Gambrell, 2011). Bilindiği gibi papağan okuyucular ön bilgilerine aşırı güvenmektedirler (Dewitz ve Dewitz, 2003) ve çıkarım yapma konusunda yetkin değildirler (Aktaran Jensen & Tuten, 2012). Bu sebeple öğretmenler papağan okuyucuların düşüncelerini metnin bir bölümünden diğerine entegre etmelerine yardımcı olacak stratejilerin öğretilmesine odaklanmalıdır (Jensen & Tuten, 2012). Bu stratejilerden bazıları grafik düzenleyiciler, yeniden anlatma, özetleme ve soru cevap stratejileridir (National Reading Panel, 2000).

Görüldüğü gibi papağan okuyucuların okuduğunu anlama problemini çözüme kavuşturmada öğretmenlere kılavuzluk edecek birçok husus mevcuttur. Bu hususların hemen hemen hepsi akademik araştırmalarla sınanmış ve etkileri ortaya konmuştur. Ancak yer verilen ve papağan okuyuculara fayda sağlayacağı düşünülen hususların hepsini içinde barındıran ve bizzat kelimeyi doğru seslendirme becerisinde başarılı olmasına rağmen okuduğunu anlama becerisinde zayıf okuyucular için geliştirilmiş yaklaşımlar da mevcuttur (Le Fevre, Moore ve Wilkinson'dan Aktaran Güldenoğlu & Kargın, 2012). Mevcut olan bu yaklaşım karşılıklı öğretim yaklaşımıdır ve papağan okuyucuların anlama problemleri üzerindeki olumlu etkileri Diehl (2005) ve Grant'in (2013) çalışmalarında raporlanmıştır. Çünkü karşılıklı öğretim yaklaşımında yer alan dört alt stratejiden tahmin etme ve sorgulama papağan okuyucular için oldukça önemlidir. Sorgulama ile birlikte papağan okuyucular anlam için okumaları gerektiğinin farkında varırlar. Tahmin çalışmalarında ise okuma öncesi yapılan tahminlerin doğruluğunu sürekli olarak kontrol etme durumu sebebiyle okuyucuların dikkatleri metne yoğunlaşmış durumdadır. Bu işlem literatürde anlamı izleme olarak da yer almaktadır.

Karşılıklı Öğretim Yaklaşımı (Reciprical Teaching)

Öğretmen yeterliğinin bir göstergesi olan kuram ve yaklaşımlar öğretmenlerin müdahale programları hazırlamasına rehberlik etmektedir. Çünkü insanların sahip olduğu kuramlar, davranışlarına sirayet etmekte ve bu durum da kişinin eylemlerinde vücut bulmaktadır (Tracey & Morrow, 2017). Bunun yanı sıra öğretmenlerin birçok kurama hâkim olması sınıftaki problemlerin farkına varmalarına ve bu problemlerin çözümünde daha yetkin olmalarına neden olmaktadır. Çünkü öğretmenler sahip oldukları yaklaşımlara göre öğretimi planlar, sınıflarında olup bitenleri yorumlama ve anlama aşamasında bu yaklaşımlara güvenirler (Hayes'den aktaran Tracey & Morrow, 2017).

Papağan okuyucular konusunda öğretmenlerin güvenebileceği yaklaşımların başında karşılıklı öğretim yaklaşımı gelmektedir. Palinscar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen karşılıklı öğretim yaklaşımı, öğrencilerin metni kavramalarına yardımcı olmak adına basit ve somutlaştırılabilir stratejilerle rehberli uygulama özelliği taşıyan bir yaklaşımdır (Palinscar & Brown, 1984).

Bildiğimiz gibi başarılı okuyucular metni daha iyi kavramak adına okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanacakları stratejiler geliştirirler (Diehl, 2005). Yapılan

Çalışmalardan çıkan ortak sonuca göre, iyi okuyucular bir kitabı veya bir metni okumadan önce ön izleme niteliği taşıyan göz atarak okuma stratejisini kullanırlar (DeJournett, 2017). Bunun yanı sıra iyi okuyucular anlamı olumlu etkileyecek, tahminler yapmalarını sağlayacak resimleri inceleme, başlığı okuma ve metnin uzunluğunu kestirme gibi metnin i ve dış yapı özelliklerini gözden geçirirler. Okuma öncesinde ve esnasında metni n bilgileriyle ilişkilendirirler, notlar alırlar, grselleştirebilirler, sorular sorabilirler ve gerekli gördükleri noktalarda okuma hızlarını yavaşlatabilir veya artırabilirler (DeJournett, 2017; Lyon, 1998; Therrien, Wickstrom & Jones, 2006). Dolayısıyla stratejik okuma bir okuma prensibidir ve başarılı okuyucular stratejik birer okuyucudur (Akyol, 2015).

Buna karşı zayıf okuyucular ise başarılı okuyucular gibi stratejik değildir. Anlamaya yardımcı stratejiler kullansalar da etkili bir şekilde okuma sürecine entegre edemezler (DeJournett, 2017). Bu sebeple düşük okuma hızı, doğruluğu, akıcılığı ve zayıf kavrama becerisine sahiptirler. Bu gibi becerilerle mücadele ettikleri için de okumaya daha az vakit ayırmaktadırlar. Bu durum ise Matthew etkisi olarak bilinen başarılı okuyucularla zayıf okuyucuların arasındaki makasın giderek açılmasına neden olmaktadır (Stanovich, 1986). Karşılıklı ğretim yaklaşımı ise tam olarak bu noktada devreye girmekte ve başarısız okuyucular ile başarısız kavrayıcıların stratejik birer okuyucu olmasına katkı sağlamaktadır. Bu katkıyı da sesli düşünme ve model olma gibi tekniklerle sağlamaktadır.

Karşılıklı ğretim, öğrencilerin birtakım bilişsel etkinliği öğretmenlerin huzurunda deneyimlediği ve ardından yavaş yavaş bu etkinlikleri tek başlarına uyguladıkları bir yaklaşımdır (Palinscar & Brown, 1984). Dolayısıyla iki önemli husus ne çıkmaktadır. Birincisi; metnin okunması sırasında bazı somut stratejilerle okuduğunu anlama becerisini geliştirmek, ikincisi ise bu stratejileri ğrenci-ğretmen arası etkileşimle eyleme dönüştürmektedir (Kula, 2018; Rosenshine & Meister, 1994). Dolayısıyla karşılıklı ğretim yaklaşımının temelinde etkileşimin olduğu hemen hemen her alanda ne çıkan sosyal yapılandırmacı kuram vardır diyebiliriz. Vygotsky (1978) tarafından geliştirilen sosyal yapılandırmacı kuramda öğrenme ve gelişim farklı ilerlemektedir. Kurama göre, öğrenme gelişimin önünde yer almalıdır. Ayrıca kuramda iki gelişim alanı yer almaktadır. Bunlar; ğrencinin yardım almadan kendi yeterliğiyle gerçekleştirebileceği eylemleri ifade eden bağımsız düzey/gerçek gelişim bölgesi, ikincisi ise daha yetenekli akranından veya öğretmeninden yardım alarak gerçekleştireceği eylemleri ifade eden muhtemel gelişim bölgesidir (Vygotsky, 1978).

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin, öğrencilerin metni nasıl daha iyi anlayacaklarına yönelik strateji öğretimi yapmadığını göstermektedir. Bunun yerine anlamın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmektedirler (Pressley & Wharton-McDonald, 1997; Rosenshine & Meister, 1994; Stricklin, 2011). Anlama becerisiyle ilgili bu durumu fark eden araştırmacılar, 1980'lerden itibaren öğrencilerin anlama becerilerini geliştirecek strateji, teknik ve yaklaşım arayışına girmişlerdir (Rosenshine & Meister, 1994). Bu arayışın bir sonucu olarak ortaya atılan karşılıklı öğretimin amacı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek adına öğrenci-öğretmen etkileşimi en üst düzeye çıkararak iş birliği içinde çalışmaktır (Güldenoğlu & Kargın, 2012). Bunlara ek olarak karşılıklı öğretim, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek stratejilerin öğretmen modellemesi yardımıyla kazandırılması ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmada ustalaşmalarını amaçlayan yapılandırmacı bir yaklaşımdır. Bu sebeple de temelinde bir öğrencinin henüz gelişmediği hususlarda, yetkin bir arkadaş veya öğretmenin yardımıyla adım adım hedeflenen seviyeye ulaşmasını öngören Vygotsky'nin (1978) muhtemel gelişim bölgesi olarak nitelendirdiği kavram yer almaktadır (Güldenoğlu & Kargın, 2012).

Karşılıklı öğretim yaklaşımında öğretmenlerin süreci yönetmek adına üç temel sorumluluğu vardır. Bu sorumluluklar; (i) okumadan önce öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek veya ön bilgisi olmayan öğrencilere ön bilgi sağlamak, (ii) öğrencilerin stratejileri (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme) kullanmalarına yardımcı olmak, bireysel ve grup çalışmalarında teşvik edici tavır almak, (iii) okuma sonrasında öğrencileri derinlemesine düşünmeye teşvik etmek ve hangi stratejinin öğrencilerin anlamalarına daha çok katkı sağladığını sorgulamalarına yardımcı olmaktır (Stricklin, 2011). Öğretmenlerin yer verilen bu hususlara dikkat etmeleri karşılıklı öğretim yaklaşımını diğer stratejilerden ayıran özelliklerinin daha belirgin hale gelmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Clark ve Graves (2005) karşılıklı öğretim yaklaşımının özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- (i) Öğrencilere sadece basit yetenekler kazandırmaktan ziyade daha üst düzey zihinsel süreçlerini kullanmalarını gerektiren kolay uygulanabilir ve oldukça etkili bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda öğrenciler analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak bilgi sahibi olmaktadır (Clark & Graves, 2005). Baker ve Beall (2009) ve Dymock (1993) papağan okuyucuların üstbilişsel stratejileri algılayamadığını ve bu sebeple okuduğunu anlamada problem yaşadıklarını aktarmaktadır. Dolayısıyla karşılıklı öğretim yaklaşımı bu özelliği

ile papağan okuyucular açısından ön plana çıkarak diğer anlama stratejilerinden farklılaşmaktadır.

- (ii) Karşılıklı öğretim yaklaşımının alt stratejileri metnin açıkça anlaşılmasını sağlamaktadır (Clark & Graves, 2005). Karşılıklı öğretim yaklaşımı tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme olmak üzere dört stratejiden oluşmaktadır (Güldenoğlu & Kargın, 2012; Palinscar & Brown, 1984). Bu stratejiler başarılı okuyucular ve başarılı kavrayıcılar tarafından otomatik bir şekilde kullanıldığı için seçilmiştir (Palinscar & Brown, 1984).
- (iii) Karşılıklı öğretim yaklaşımı öğretmenlere, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bilgi sağlama serbestliği sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin sürece aktif katılımıyla bilgiye ulaşmalarını ve bilgiyi yapılandırmalarını sağlamaktadır (Clark & Graves, 2005; Oczkus, 2006, 2010). Bu noktadan hareketle karşılıklı öğretim yaklaşımının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu yorumu yapılabilir (Ahmadi & Gilakjani, 2012; Carter, 1997).

Bu gibi avantajlarının dışında kısa vadede okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkileri, kullanımının kolay olması, acemi okuyucuların başarılı okuyucuların kullandıkları stratejileri içselleştirmelerini sağlaması, sürece aktif katılım ve etkileşimi ön plana çıkarması gibi avantajları da karşılıklı öğretim yaklaşımını öne çıkarmaktadır (Carter, 1997). Bunun dışında karşılıklı öğretim yaklaşımı, her biri birer okuduğunu anlama stratejisi olan dört stratejinin bir arada kullanılmasına dayanmaktadır (Güldenoğlu & Kargın, 2012; Palinscar & Brown, 1984).

Tahmin Etme

Bir okuma öncesi anlama stratejisi olan tahmin etmede (Çöğmen, 2008; Epçaçan, 2009) öğrenciler, yazarın metinde neler anlatmış olabileceği üzerine çıkarımlarda bulunmaktadır (Güldenoğlu & Kargın, 2012). Tahminde bulunan öğrenciler metni daha dikkatli okur veya dinler ve tahminlerinin doğruluğunu sürekli olarak gözden geçirip revize ederler (Çöğmen, 2008; Güldenoğlu & Kargın, 2012). Tahmin stratejisi aynı zamanda öğrencilerin bir okuma amacı oluşturmalarına da yardımcı olmaktadır (Güldenoğlu & Kargın, 2012; Oczkus, 2006, 2010). Tahminler genellikle metnin başlığı, varsa görselleri, eğer bir kitapsa ön ve arka kapakları, biliniyorsa yazarın veya yayınevinin önceki kitaplarını göz önünde bulundurarak ortaya koyulabilir. Bu gibi metnin dış yapı özelliklerini göz önünde bulundurarak yapılan tahminler, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için kullanılabilir etkili bir yoldur

(Güldenoğlu & Kargın, 2012; Karasu, 2013). Rosenblatt'ın Okur Tepki Teorisine göre, ön bilgiler okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkilidir ve bireyin bir konu hakkındaki ön bilgileri ne kadar fazla ise metni o derece kavrayacağını rahatlıkla söyleyebiliriz. Dolayısıyla okumanın bir anlam kurma süreci olduğunu ve bu süreçte ön bilgilerin oldukça etkili bir değişken olduğunu (Akyol ve diğerleri, 2013) söylemek mümkündür. Akyol'un (2015) da belirttiği gibi, hiçbir yazılı kaynak kendi kendini ifade edemez. Okuduğunu anlama üzerinde bu derece önemli olan ön bilgileri, harekete geçirmesi açısından tahmin stratejisi oldukça önemlidir. Ayrıca tahmin stratejisinin uygulanması aşamasında yapılan yan metinsel unsurlar üzerine konuşmak, diğer bir adıyla peritextual okuma (Ateş, 2011) yapmak ön bilgileri harekete geçirdiği gibi ön bilgisi olmayan öğrencilere ön bilgi sağlama konusunda da etkilidir. Dolayısıyla tahmin etme, okuma materyalinin daha iyi anlaşılmasını sağlayan (Karasu, 2013) okuma öncesi işe konulan bir anlama stratejisidir (Epçayan, 2009).

Soru Sorma

Sorgulama bilinen en eski pedagojik yöntemdir (Chaudhari, 1974). Sokrates soruların zihinde yeni fikirlerin doğmasını sağlayan bir ebe olduğunu ileri sürmektedir (Chaudhari, 1974). Çocuklar ise bu beceride oldukça mahirdir. Çocuklar çok sık sorgularlar ve bu yetenek en doğal insan davranışlarından biridir (A. Cunningham & Shagoury, 2005). Soru sorma stratejisi iki şekilde yürütülmektedir. Metinden elde edilen anlamı artırmak için öğrenciler kendi sorularını oluşturabilir veya öğretmen tarafından sorulan sorulara cevap verebilir (Güldenoğlu & Kargın, 2012). İlk seçeneğin tercihi anlama üzerinde oldukça önemli etkiye yol açmaktadır. Metin hakkında kendi sorularını oluşturan öğrenci, metnin anlamına vakıf olmuş ve bu sorunun çözüm yollarını da düşünmeye başlamıştır diyebiliriz (Karasu, 2013). Tabaoda ve Guthrie (2006) ise öğrencilerin kendi sorularıyla sorgulama sürecini yönetmelerinin okuduğunu anlamayı yordadığını bildirmektedir (Aktaran K. Yıldırım, 2012). Çocukların soru sorması aynı zamanda öğrenme konusunda istekli ve hazır olduklarının bir göstergesidir (Tuğrul, 2002).

İkinci tercih de oldukça önem arz etmektedir. Soru sorma basamağının öğretmen tarafından yöneltilen sorularla sağlanması da öğrencilerin anlama becerileri üzerinde etkilidir. Ancak burada dikkat edilecek husus soruların kalitesidir. İyi hazırlanmış, amaca hizmet eden sorular okuyucuların okuma materyaliyle etkileşime girmesine ve anlamı zihinlerinde yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır (Akyol ve diğerleri, 2013). Bunlara ek olarak sorular, kavram geliştirmeye, ön bilgileri harekete geçirmeye ve öğrencilerin üst düzey

zihinsel süreçleri kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Gunning'den Aktaran Kocaarslan & Yamaç, 2018). Bildiğimiz gibi alan yazında soruları çeşitli şekillerde sınıflandıran taksonomiler mevcuttur. Ancak anlama sorularını basit ve çıkarımsal olmak üzere iki ana gruba ayırabiliriz. Basit anlama soruları, metinde açıkça yer alan bilgilerin hatırlanmasını gerektiren sorulardır (K. Yıldırım, 2012). Yüzeysel, metin içi ve cevabı gözle bulunabilen sorular olarak da bilinen basit anlama soruları genellikle hatırlama becerisini ölçmektedir ve bu soruların yaygınlığının sınıf kademeleri ilerledikçe azalması gerekmektedir (Akyol, 2003a, 2019).

Alan yazında yer alan birçok çalışma gerek öğretmenler tarafından sorulan gerekse ders kitaplarında yer alan metin arkası soruların neredeyse tamamının basit anlama sorularından oluştuğunu gözler önüne sermektedir (Akyol, 2001, 2003a; Ateş, 2011; Kutlu, 1999). Bu vahim durum da öğrencileri düşünerek cevap aramaktan çok metne tekrar göz atarak cevap aramaya yönlendirmektedir. Rosenblatt'ın (1978) da ifade ettiği gibi, sınıflarda yoğun bir şekilde basit anlama sorularının sorulması öğrencilerin zihinleri yerine gözlerinin çalışmasına ve bu yolla da öğrencilerin bilgi amaçlı okumaya mahkûm edilmesine yol açmaktadır.

Çıkarım temelli sorular ise metin dışı, metinler arası, derinlemesine anlam kurma soruları olarak da adlandırılmaktadır. Çıkarımsal anlama soruları basit anlama sorularından daha fazla çaba gerektirmektedir (Kocaarslan & Yamaç, 2018; K. Yıldırım, 2012). Çıkarımsal anlamada öğrenciler metinden hareketle kendi deneyim ve sezgilerini kullanarak tahminler yapmaktadır (K. Yıldırım, 2012). Dolayısıyla da çıkarımsal anlama sorularını metin, ön bilgiler ve deneyimlerle bağ kurularak cevaplanması beklenen sorular olarak tanımlamak mümkündür. Yapılan çalışmalar gerek öğretmenlerin sorduğu gerekse ders kitaplarında yer alan anlama sorularında çıkarımsal anlama sorularının oldukça az olduğu yönündedir (Aktaş, 2017; Akyol, 2001, 2003a; Akyol ve diğerleri, 2013; Sezgin & Özilhan, 2019). Dolayısıyla karşılıklı öğretim yaklaşımında soru sorma sürecinde öğretmen sorularının öğrencileri düşünmeye sevk edici sorular olması oldukça önemlidir. Çünkü soru sorma ve cevaplama bir tür iletişimdir. Önemli bilgileri önemsiz olandan ayırmaya, fikirlerin belirginleştirilmesine yardımcı olan sorular aynı zamanda öğrencide oluşturulması hedeflenen düşüncenin öğrenci tarafından önemsenmesini de sağlamaktadır (Karasu, 2013). Bu sebeple de gerek anlama becerisi için gerekse karşılıklı öğretim yaklaşımı için oldukça önemli bir stratejidir.

Açıklama

Açıklama stratejisi, metindeki anlamı bilinmeyen kelimelerin araştırılması ve kafa karıştırıcı noktaların aydınlatılmasını gerektirdiği için metnin bütüncül olarak anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Güldenoğlu & Kargın, 2012; Karasu, 2013; Oczkus, 2010). Güldenoğlu ve Kargın (2012) açıklama stratejisinin öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri araştırması ve öğretmenin kafa karıştırıcı noktaları açıklaması olarak iki şekilde gerçekleştirilebileceğini aktarmaktadır. Ancak açıklama stratejisinin bu iki biçiminin de aynı anda kullanılmasının metinden elde edilen anlamı da artıracığı söylenebilir. Bu sayede öğrenciler anlama becerilerini neyin engellediğini keşfedebilirler (Palinscar & Brown, 1984). Böylelikle de öğrenciler, sadece metni hızlı bir şekilde seslendirmekten çok anlama odaklanmaya başlayacaklardır (Karasu, 2013).

Özetleme

Özetleme üstbilişsel süreçleri harekete geçiren bir okuduğunu anlama stratejisidir (Susar Kırmızı, 2010). Oldukça karmaşık bir zihinsel süreç olan özetleme stratejisinde öğrencilerin okumanın ardından akılda kalan noktaları uzun süreli bellekten geri çağırması, önemli hususları sıralı ve düzenli olarak organize ederek aktarması gerekmektedir (Güldenoğlu & Kargın, 2012). Özetleme, okuma sonrasında kullanılacak etkili bir anlama stratejisidir. Özetleme, karmaşık bir süreç olmasından dolayı öğrencilerin en çok zorlandığı anlama stratejilerinden biridir. Bu sebeple öğretmen modellemesinin ve sesli düşünme yönteminin diğer stratejilere oranla süre olarak daha fazla tercih edilmesi gerekmektedir. Sesli düşünme ve modelleme aşamasında öğretmenler şu basamaklara dikkat etmelidirler. Wormeli (2004) ve Garcia ve Michaelis'e (2001) göre, öğretmen her paragrafın ana ve yardımcı düşüncelerini belirlemeli, metindeki hayati öneme sahip paragrafı belirlemeli, ana fikri belirleyip bu fikri temel alarak özet oluşturmalı ve özeti oluştururken kendi cümleleriyle ifade etmelidir (Aktaran Susar Kırmızı, 2010). Öğrencilerin karşılıklı öğretim yaklaşımını öğrenme aşamalarında öğretmen modellemesi ve sesli düşünme gibi yöntemlerin yanında metnin bütünü yerine paragraf paragraf özetler oluşturma çalışmaları da etkili bir yoldur (Palinscar'dan Aktaran Karasu, 2013).

Kısaca özetlemek gerekirse, tahmin stratejisi öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarına, çıkarım yapmalarına ve şemalarını kullanmalarına izin vermektedir. Açıklama, okuyucunun metni anlayıp anlamadığını ortaya çıkarır. Sorular sorma, okuyucunun gerekli olan detaylara dikkat etmesine ve ana fikre odaklanmasına yardımcı olmaktadır. Özetleme ise tüm bu süreçleri içermekte ve nihayetinde metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymaktadır

(Takala, 2006). Karşılıklı öğretim tüm süreçlerde ön bilgilerin kullanımını gerektirmektedir ve bu yönüyle diğer strateji ve yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra karşılıklı öğretimin iki önemli avantajı daha vardır. İlki; anlamayı geliştirmesi, ikincisi ise öğrencilere anlamayı izleme konusunda model olmasıdır (Güldenoğlu & Kargın, 2012; Palinscar & Brown, 1984; Takala, 2006). Bu sebeple de alan yazında yer alan ortak görüşe göre, karşılıklı öğretim okuduğunu anlamayı geliştirmekte (Carter, 1997; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Palinscar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994), diğer branşlarda da akademik başarıyı olumlu etkilemekte (Carter, 1997), sözel dili kullanma ve akıcı konuşma becerisini geliştirmektedir (Klingner ve Vaughn'dan Aktaran Güldenoğlu & Kargın, 2012).

Hızlı İsimlendirme

İşleyen belleğin okuma sırasında kelime hazinesini ve akademik başarıyı geliştirmenin yanı sıra özellikle anlamı artırma gibi işlevleri vardır (Özenici, 2009). Öte yandan anlamı artırma hususunda önemli bir diğer beceri de akıcı okumadır. Çünkü akıcı okuma becerisini kazanmış okuyucular çabalarının büyük bir kısmını anlamın oluşması için harcamaktadırlar (Akyol & Kodan, 2016; Keskin & Baştuğ, 2013; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2012; Samuels, 2006). Başarılı bir okumanın en önemli belirtisi olan akıcı okuma (Adams, 1990), okumayı olumsuz etkileyen kelime tanıma problemlerinden arınmış olan okumadır (Harris & Hodges, 1995). Gerek çalışma belleğiyle (Acar, 2018; Cowan ve diğerleri, 1998; Hulme, Newton, Cowan, Stuart & Brown, 1999; M. Li ve diğerleri, 2011) gerekse akıcı okumayla yüksek düzeyli ilişki gösteren süreçlerin başında hızlı isimlendirme becerisi gelmektedir (Denckla & Rudel, 1976c; Georgiou, Parrila & Kirby, 2006; Jones ve diğerleri, 2009; Karadağ, Keskin & Arı, 2019; Norton & Wolf, 2012; Wolf, Bowers & Biddle, 2000).

Hızlı isimlendirme becerisi, görsel sembolleri doğru olarak (Bakır & Babür, 2018) uzun süreli bellekten hızlı bir şekilde (P. F. de Jong, 2011; Warmington & Hulme, 2012) geri çağırma yeteneğidir (Denckla & Rudel, 1976a, 1976b; Wolf & Denckla, 2005). Alan yazında hızlı, sürekli hızlı, görsel isimlendirme gibi farklı isimlerle de (Norton & Wolf, 2012) yer bulan bu yeteneği ölçmek için yaygın olarak kullanılan araç ise Hızlı İsimlendirme Testidir (HİT). Bu test, hızlı isimlendirme, dikkat, görsel ayırım, semantik bilgiyi entegre etme, fonolojik özellikler, sesletim gibi bileşenlere sahiptir ve bu bileşenler HİT görevlerinin tamamlanmasında çok büyük öneme sahiptir (Siddaiah & Padakannaya, 2015). Öte yandan HİT'in oluşturulmasına hizmet eden ilk araştırma davranışsal nörolog olan Geschwind (1965) tarafından gerçekleştirilen nörolojik çalışmalara dayanmaktadır. Bu çalışmalar

sonucu Geschwind (1965) çocukların renkleri adlandırma yaşı ile okuma becerisini kazanmaları arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Çünkü hem renkleri adlandırma hem de okuma becerisi, görsel uyarıcıları seslendirmeyi gerektirmesi nedeniyle benzer bilişsel süreçleri kullanmaktadır (Abolafya, 2008; Geschwind, 1965). Bu durumun bir başka göstergesi ise okuma anında da nesneleri adlandırma anında da beynin aynı bölgesinin çalışmasıdır (Lervag & Hulme, 2009; Litt, 2010). Dolayısıyla gerek adlandırma gerekse okuma, görsel tanıma süreçlerini etkinleştirerek beynin sol yarıküresinin arka kısmında yer alan oksipitotemporal bölgeyi harekete geçirir (Dehaene, 2017).

Kullanımı oldukça kolay olan HİT'in tam olarak neyi ölçtüğü konusunda tartışmalar göze çarpmaktadır (Denckla & Cutting, 1999). Ancak Wolf'un (1984) da savunduğu en yaygın görüşe göre, isimlendirme süreci okumaya oldukça benzerdir. Bu görüş dışında alan yazında yer alan pek çok çalışmanın sonuçları hızlı isimlendirme ile okuma arasında güçlü bir ilişki olduğu yönündedir (Babayiğit & Stainthorp, 2010; Badian, McAnulty, Duffy & Als, 1990; Blachman, 1984; Denckla & Rudel, 1976a; Keskin & Karadağ, 2017; Lervag & Hulme, 2009; M. Li ve diğerleri, 2011; McBride-Chang & Manis, 1996; Neuhaus, Foorman, Francis & Carlson, 2001; Norton & Wolf, 2012; Warmington & Hulme, 2012). Bunun yanı sıra A. E. Cunningham (2006) ve Scarborough (1998) ise HİT'in okuma becerisi ile düşük düzeyde bir korelasyon gösterdiğini rapor etmişlerdir. Ancak Araújo ve diğerleri (2015) 28.826 katılımcının dâhil olduğu 137 araştırmayla gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında, HİT'in en çok okumayla ilişkisinin sorgulandığını ortaya koyarken Warmington ve Hulme (2012) ise farklı değişkenler arasında en yüksek korelasyonun okumayla sağlandığını belirtmektedir. Bu duruma neden olarak Lervag ve Hulme (2009) hızlı isimlendirme becerisinin aynı zamanda okumanın gelişimi üzerinde de etkili olmasını göstermektedir. Çocukların okul öncesinde HİT uyarılarından semboller ve renkleri daha hızlı isimlendirirken okumanın öğrenilmesinden sonra rakamları ve harfleri daha hızlı isimlendirmeleri (Norton & Wolf, 2012) Lervag ve Hulme'un (2009) görüşünü doğrular niteliktedir. Ayrıca okul öncesi dönemde isimlendirme becerisi zayıf olan, HİT görevlerini yaşitlarından geç sürede tamamlayan çocuklara disleksi tanısı konulması da (Denckla & Rudel, 1976a; Escribano, 2007; Ibrahim, 2015; Norton & Wolf, 2012) bu görüşü desteklemektedir. Öte yandan HİT, okuma dışında okumanın temel bileşenleri olan doğru ve hızlı okumayla (Babayiğit & Stainthorp, 2010; Keskin & Karadağ, 2017), matematik başarısıyla (D'Amico & Passolunghi, 2009; Fuchs ve diğerleri, 2005), akıcı okumayla (Donker ve diğerleri, 2016; Georgiou ve diğerleri, 2006; Jones ve diğerleri, 2009; Lervag &

Hulme, 2009; Young & Bowers, 1995) ve okuduğunu anlamayla da güçlü bir ilişkili göstermektedir (Araújo ve diğerleri, 2015; M. Li ve diğerleri, 2011; Meyer ve diğerleri, 1998; Scarborough, 1998). Yapılan bu çalışmaların sonuçları aynı zamanda hızlı isimlendirmenin önemini de ortaya koymaktadır.

Bu denli önemli olan hızlı isimlendirme becerisinin ilişkili olduğu beceriler kadar uygulanma biçimi de önem arz etmektedir. Alan yazında HİT'in görevleri ve uygulanış biçimi bakımından ikişer formatı yer almaktadır. HİT alfanümerik ve alfanümerik olmayan görevler bakımından ikiye ayrılmaktadır. HİT'in uyaranları arasında yer alan rakamlar ve harfler alfanümerik görevler oluştururken, semboller ve renkler ise alfanümerik olmayan görevleri oluşturmaktadır (Donker ve diğerleri, 2016). HİT uyaranlarını bu şekilde sınıflamak elde edilen sonuçları daha iyi yorumlamaya hizmet etmektedir. Alan yazındaki bu perspektifte yapılan çalışmalardan çıkan ortak sonuç; HİT'in alfanümerik uyaranlarının normal ve zayıf okuyucular arasında ayırım yapmamızı sağlarken alfanümerik olmayan uyaranların ise daha iyi okuma sonuçlarını öngörmemizi sağladığı yönündedir (Bowey, McGuigan & Ruschena, 2005; Cardoso-Martins & Pennington, 2004; Donker ve diğerleri, 2016; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman & Fletcher, 2002). Ayrıca Donker ve diğerlerinin (2016) yapmış olduğu çalışmada, alfanümerik olan HİT uyaranlarının alfanümerik olmayan uyaranlara göre okuryazarlık yetenekleriyle daha yüksek korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında HİT uygulanma bakımından seri ve ayrıklı şeklinde ayrılmaktadır (Leong, Tse, Loh & Hau, 2008; Walker, 2002). Seri HİT, her satırda 10 uyaranın bulunduğu beş satırdan oluşan ve basılı halde bulunan geleneksel HİT'tir (P. F. de Jong, 2011; Georgiou, Parrila, Cui & Papadopoulos, 2013). HİT'in ayrıklı formatında ise semboller bilgisayar ekranında tek tek sunulur ve genellikle adlandırmada gecikme süresi ölçülür (P. F. de Jong, 2011; Georgiou ve diğerleri, 2013). Yapılan çalışmalara göre, seri HİT ayrıklı HİT'e göre okumayla daha güçlü ilişki göstermektedir (Bowers & Wolf, 1993; Chiappe, Stringer, Siegel & Stanovich, 2002). Öte yandan seri HİT ayrıklı HİT'e göre bilimsel araştırmalarda daha çok tercih edilmektedir (P. F. de Jong, 2011). Bu gibi sebeplerden dolayı mevcut araştırmada seri HİT tercih edilmiştir. Alan yazında görevlerde yer alan renk, nesne, rakam ve harf gibi uyaranların boyutlarının değiştirilmesine dayanan araştırmalar da mevcuttur. Bu doğrultuda Di Filippo, Zoccolotti ve Ziegler (2008) nesne ve rakam testindeki uyaranların boyutlarının artırılması sonucu bu durumun normal öğrenciler ile disleksili öğrenciler arasındaki farkın artmasına sebep olduğunu bildirmişlerdir.

Hızlı isimlendirme, okuma becerisinin (Babayiğit & Stainthorp, 2010; Badian ve diğerleri, 1990; Blachman, 1984; Denckla & Rudel, 1976b; Keskin & Karadağ, 2017; Lervag & Hulme, 2009; J. J. Li ve diğerleri, 2009; M. Li ve diğerleri, 2011; McBride-Chang & Manis, 1996; Neuhaus ve diğerleri, 2001; Norton & Wolf, 2012; Warmington & Hulme, 2012), doğru, hızlı (Babayiğit & Stainthorp, 2010; Keskin & Karadağ, 2017) ve akıcı okumanın (Donker ve diğerleri, 2016; Georgiou ve diğerleri, 2006; Jones ve diğerleri, 2009; Lervag & Hulme, 2009; Young & Bowers, 1995), okuduğunu anlamının (Araújo ve diğerleri, 2015; M. Li ve diğerleri, 2011; Meyer ve diğerleri, 1998; Scarborough, 1998) ve matematik başarısının (D'Amico & Passolunghi, 2009; Fuchs ve diğerleri, 2005) önemli bir yordayıcısıdır. Görüldüğü gibi hızlı isimlendirme becerisi hem okuduğunu anlama ile hem de akıcı okumayla yüksek düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir. Dolayısıyla papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerisine yönelik yeterliklerini belirlemek hem bu okuyucuların tespit edilmesi açısından alan yazına ve öğretmenlere katkı sağlayacaktır. Hem de papağan okuyucuların kelime tanıma becerisinde başarılı olup olmadığı yönündeki Smith (1978) ve Stanovich'in (1986) iki zıt görüşüne de ışık tutacaktır.

Sözel Çalışma Belleği

Çalışma belleği problemleri, okuduğunu anlama güçlüğü'nün altında yatan nedenlerin başında gösterilmektedir (Rosston, 2008). Çünkü zayıf okuma becerisi genellikle zayıf kısa süreli bellek ve zayıf çalışma belleği ile ilişkilendirilmektedir (Banales, Kohnen & McArthur, 2015). Baddeley'e (2012) göre, kısa süreli bellek; tekrar yoluyla geliştirilebilen bilginin iki saniye gibi kısa bir süre boyunca saklanmasıdır. Çalışma belleği ise bilginin hem saklanmasını hem de manipüle edilmesini kapsayan bir süreçtir (Baddeley, 2012). Banales ve diğerleri (2015) kısa süreli belleği ve çalışma belleğini şu örnekle açıklamaktadır:

Arkadaşınıza alacağınız “büyük boy, ekstra sıcak, üç şekerli ve fındık aromalı latte” siparişini vermek için tezgâha ulaşana kadar siparişi hatırlamanıza kısa süreli bellek izin verir. Tezgâha ulaşmadan birinin size en yakın tren istasyonunu sorması üzerine ona yol tarifi yapabilmeniz ve bir yandan da arkadaşınızın siparişini aklınızda tutmanıza ise çalışma belleği izin verir.

Bellek, öğrenilen bilgilerin depolanması ve gerektiğinde bu bilgilere erişilmesini sağlayan bir bilgi işleme sistemidir (Engin, Calapoğlu & Gürbüzöğlu, 2008). Öktem (1992) ise belleği, öğrenilen bilgilerin kaydedilip depolanması, uzun süreli bellekte saklanması ve

gerek duyulduğu anda hatırlanması süreçlerini kapsayan bir sistem olarak tanımlamaktadır (Aktaran Sözen, 2005). Bilindiği gibi bellek; kısa süreli, uzun süreli ve tersiyer olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bilgi ilk olarak kısa süreli belleğe iletilir. Gelen bilgi kısa süreli bellekte işlenir ve daha sonra hatırlanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilir. Herhangi bir ilişkilendirmenin, işlemin yapılmadığı bilgiler unutulur ve bir daha hatırlanması söz konusu değildir (Sözen, 2005). Uzun süreli bellek, kısa süreli bellekteki bilgilerin sık sık tekrar edilmesi sonucu oluşan ve kapasitesi sınırsız olan bellektir (Korkmaz & Mahiroğlu, 2007; Sözen, 2005). Tersiyer bellek ise çok iyi anlaşılmış bilgileri depolamaktadır. Yaşam boyu bu bilgiler rahatlıkla hatırlanabilmektedir (Korkmaz & Mahiroğlu, 2007).

Kısa süreli bellek sistemi, görsel deneyimlerin yer aldığı; görsel bellek, fiziksel hareketlerin yer aldığı; motor bellek ve işitilenlerin yer aldığı; işitsel bellekten oluşmaktadır (Schaffer'dan aktaran Özyürek & Ömeroğlu, 2013). Uzun süreli bellek sistemi ise sözel bilgilerin saklandığı sözel bellek, belirli işlerin nasıl yapılacağına yönelik bilgilerin yer aldığı işlemsel bellek, dikkat gerektiren uğraşlara yönelik bilgilerin yer aldığı açık bellek, zaman ve mekanlarla ilgili bilgilerin yer aldığı örtük bellek ve deneyimlere yönelik bilgilerin yer aldığı öyküsel bellekten oluşmaktadır (Özyürek & Ömeroğlu, 2013).

Ancak Cowan (2008), Ergül, Yılmaz ve Demir (2018) ve Yılmaz ve Yaşaroğlu (2020) sözel belleğin sözel kısa süreli bellek ve sözel çalışma belleğinden oluştuğunu bildirmektedir. Sözel kısa süreli bellek, sözel olarak algılanan bilgilerin birkaç saniye boyunca tutulmasına olanak tanıyan bellek olarak tanımlanabilir (Ergül ve diğerleri, 2018; Yılmaz & Yaşaroğlu, 2020). Sözel çalışma belleği ise daha karmaşıktır. Bireyin algıladığı sözel bilgilerin, diğer bir ifadeyle sözel kısa süreli belleğinde birkaç saniye tutulan bilgilerin uzun süreli bellekten gelen bilgilerle birleştirilmesidir (Cowan, 2008; Ergül ve diğerleri, 2018; Yılmaz & Yaşaroğlu, 2020). Diğer bir ifadeyle sözel kısa süreli bellek pasif bir depolamayı temsil ederken, sözel çalışma belleği elde edilen sözel bilgilerin işlenip depolanmasını temsil etmektedir (Yılmaz & Yaşaroğlu, 2020). Algılanan sözel bilgilerle uzun süreli bellekten çağrılan sözel bilgilerin işlenmesi süreci, okunanlarla ön bilgilerin ilişkilendirilmesine dayanan şema kuramında, metinlerarasılıkta ve okur tepki teorisinde karşımıza çıkmaktadır. Bazı öğrencilerin mevcut okuma materyali ile ilgili ön bilgiye sahip olamamasının yanında bazı öğrenciler de ön bilgilerini nasıl harekete geçireceklerine yönelik bilgiye sahip değildir (Harvey, 2011). Harvey'in (2011) aktardığı bu eksiklik, öğrencilerin karşılaştığı sözel bilgileri, uzun süreli bellekten çağrılan bilgilerle sözel çalışma belleğini kullanarak ilişkilendirememesinden kaynaklanıyor olabilir mi? Nation ve diğerleri (1999), Swanson ve

diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmalara göre, okuduğunu anlama problemleri yaşayan okuyucuların sözel çalışma belleği açısından ortalama anlama başarısı gösteren akranlarına göre dezavantajlı konumda yer almaktadır. Çünkü Gathercole ve Alloway (2007) çocukların uzun yönergeleri ve okunan metindeki bilgileri hatırlamasında sözel çalışma belleği kapasitesinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazında okuduğunu anlama ile sözel kısa süreli bellek arasında anlamlı bir ilişki olmadığı veya düşük düzeyde ilişki olduğu yönündeki araştırmalar yer almaktadır (Cain, 2006; Nation ve diğerleri, 1999). Dolayısıyla sözel kısa süreli belleğin zayıf okuduğunu anlama ile başarılı okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencileri ayırt etmede etkili olmadığı yorumu yapılabilmektedir. Ancak yine yapılan çalışmalar dikkate alındığında, sözel çalışma belleği ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Sözel çalışma belleği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin bu kadar net olmasının nedeni, araştırmalarda tercih edilen ölçme araçları olabilir. Sözel çalışma belleği sayı, kelime ve cümle tekrar listeleriyle ölçülebilmektedir. Ancak alan yazında yer alan çalışmalar dikkate alındığında, anlamsız sözcük tekrarı (nonword repetition) listelerinin dil gelişimiyle daha yakından ilişkili olması sebebiyle sözel çalışma belleğinin ölçülmesi noktasında kullanılması önerilmektedir (Akoğlu, 2011; Gathercole & Pickering, 2001; Gupta, 2003). Bir başka ifadeyle anlamsız sözcük tekrarları, sözel çalışma belleğinin ölçülmesinde daha hassas sonuçlar vermektedir (Akoğlu, 2011).

Papağan okuyucuların sözel çalışma belleklerinde bilgiyi işleyememelerinden kaynaklanan bir problemin varlığını ortaya koymak alan yazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda Stanovich'in (1993) papağan okuyucuların kelime tanıma ve okuduğunu anlama olmak üzere iki değişkene yönelik yeterlikleri dikkate alınarak tespit edilmesine yönelik eleştirisine de çözüm olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde papağan okuyucuları sözel çalışma belleği yönünden inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak Rosston (2008) tarafından İspanyol asıllı ikinci dil olarak İngilizce öğrenen beşinci ve altıncı sınıf papağan okuyucuların katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, papağan okuyucuları işleyen bellek yönünden normal akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre papağan okuyucular ve normal akranları arasında işleyen bellek yönünden anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan hareketle papağan okuyucuların işleyen bellek açısından dezavantaja sahip olduğu yorumu yapılabilir. Ancak çalışmaya katılan öğrenciler iki dillidir ve ana dilleri İngilizce değildir.

İkinci dil öğrenen bireylerin neredeyse tamamında okuma akıcılığına göre okuduğunu anlama becerisi daha geç gelişim göstermektedir. Dolayısıyla ana dillerinde eğitim alan papağan okuyucuları, okuduğunu anlama becerisiyle anlamlı ilişki gösteren sözel çalışma belleği açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamış olması da önem arz etmektedir.

Dikkat

Eğitim araştırmalarındaki önemli sorulardan biri, bireylerin okumada öğrendikleri belirli fikir ve bilgilerin diğerlerine oranla neden öncelikli olduğuna yöneliktir. Uzun yıllar boyunca araştırmacılar önemli görülen bilgilerin, önemsiz olanlara göre daha kolay öğrenildiğine yönelik bulguları rapor etmişlerdir (Hidi, 1995). Reynolds ve Anderson (1982) bu durumun nedenini, okuyucunun önemli gördüğü noktalara daha fazla dikkat tahsis etmesinin bir sonucu olarak açıklamıştır. Dikkat, bireyin duyu organları vasıtasıyla farkına vardığı, çevresinde yer alan uyarıcılara zihinsel alıcılarını yönlendirmesidir (Irak & Karakaş, 2002; Karakaş, 1997). Kısaca dikkat, bilincin bir noktada toplanmasıdır. İnsanlar günlük hayatta birçok uyarana karşılaştıkça, ancak bunlardan çok azını algılamaktadır (Selçuk'tan aktaran Gür, 2018). Dolayısıyla dikkati irade bağlamında incelersek, pasif ve aktif dikkat olarak ikiye ayırabiliriz. Pasif dikkat bir ışık, ses veya kokuya istemsizce tepki verilen bir süreçtir. Aktif dikkat ise konsantrasyon, ilgi, merak ve hazırbulunuşluk gibi faktörler tarafından etkilenen istemli bir süreçtir (Yaycı, 2007). Bu noktadan hareketle dikkat öğrenme üzerinde oldukça etkilidir yorumu yapılabilir (Selçuk'tan aktaran Gür, 2018). Çünkü bilginin, duysal bellekten kısa süreli belleğe aktarılması ve uzun süreli bellekten geri çağırılan bilgilerle ilişkilendirilmesi için fark edilmesi ve seçilmesi dikkate bağlıdır (Yıldız & Çetinkaya, 2017). Bunun yanı sıra dikkat; problem çözme, iletişim kurma, anlama, algılama gibi bilişsel etkinlikler üzerinde de oldukça etkilidir (Gür, 2018).

Alan yazın incelendiğinde dikkatin seçici, sürdürülebilir, bölünmüş, yoğunlaştırılmış ve görsel dikkat olarak beşe ayrıldığı görülmektedir (Sürücü & Kula, 2016). Okuma sürecinde oldukça etkili olan sürdürülebilir dikkat, bir göreve uzun süreler boyunca odaklanmak demektir (Sürücü & Kula, 2016). Bilindiği gibi kelime tanımada otomatikleşme teorisi dikkat üzerine inşa edilmiştir. Dolayısıyla dikkatin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerisi için hayati öneme sahip olduğu söylenebilir (Yıldız & Çetinkaya, 2017). Dikkat ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmalar da bu görüşü kanıtlar niteliktedir. Stern ve Shalev (2013) tarafından yaşları 15 ile 18 arasında değişen 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, dikkat becerisi ile okuduğunu anlama

arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Yıldız ve Çetinkaya (2017) tarafından gerçekleştirilen ortalama okuma başarısına sahip öğrencilerin katıldığı çalışmada dikkatin, okuma hızı, okuduğunu anlama, prozodi ve kelime tanıma becerileriyle önemli düzeyde ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Bunlara ek olarak dikkat becerisini geliştirmeye yönelik yapılan müdahaleler sonucu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği yönündeki çalışmalar da mevcuttur (Solan ve diğerleri, 2003).

Okuduğunu anlama becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu birçok çalışma tarafından raporlanan dikkat becerisi, karşılıklı öğretim yaklaşımıyla da geliştirilebilen bir beceri olması sebebiyle mevcut çalışmada bir değişken olarak tercih edilmiştir. Dokur (2017), Güldenoğlu ve Kargın (2012) karşılıklı öğretim yaklaşımının dikkat becerisini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Bu gelişimde karşılıklı öğretim yaklaşımı içinde yer alan tahmin stratejisinin etkisi oldukça büyüktür. Okumadan önce metne veya kitaba yönelik yapılan tahmin çalışmaları sayesinde öğrencinin odağı/dikkati metne çekilmiş olmaktadır. Ayrıca okuma öncesinde yapılan bu tahminler öğrenciler tarafından doğrulanabilir veya yanlışlanabilir olması sebebiyle okuma sırasında da dikkatin sürekli metinde olmasını sağlamaktadır.

İlgili Araştırmalar

Alan yazında yer alan ilgili araştırmalara, papağan okuyucuların yaygınlığını belirlememek, papağan okuyuculara yönelik müdahaleler ve karşılıklı öğretim yaklaşımına yönelik çalışmalar olarak üç başlık altında yer verilmektedir.

Papağan Okuyucuların Yaygınlığına Yönelik Çalışmalar

Hamilton ve Shinn (2003) 66 üçüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin (n=29) katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin papağan okuyucuları tanımlama yetenekleri araştırılmıştır. 25 ilkokuldaki 29 öğretmene “Sınıfınızda akıcı bir şekilde okuyabilen, ancak okuduklarını anlamada problem yaşayan öğrencileriniz var mı?” sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda 33 papağan okuyucu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerden papağan okuyuculara benzer akıcılık seviyesinde yer alan, ancak anlayarak okuyan öğrencileri de belirlemeleri istenmiştir ve bu doğrultuda 33 öğrenci belirlenmiştir. Daha sonra yapılan ilgili ölçümler sonucunda, öğretmenler tarafından papağan okuyucu olarak tanımlanan 33 öğrenciden hiçbirinin papağan okuyucu ölçütlerini karşılamadığı

görülmüş ve araştırmacılar tarafından öğretmenlerin papağan okuyucuları tespit etme konusunda yetersiz oldukları yorumu yapılmıştır.

Meisinger ve diğerleri (2009) ilkokulda papağan okuyucuların yaygınlığını belirlemek ve öğretmenlerin bu okuyuculara yönelik yargılarının doğruluğunu test etmek amacıyla iki aşamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın ilk aşamasına 521 ikinci sınıf, 347 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan bu 868 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden %1,4'ü (n=12) papağan okuyucu olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasına ise 110 üçüncü sınıf, 92 beşinci sınıf öğrencisi ve 21 öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar Hamilton ve Shinn'in (2003) öğretmenlere yönelttiği soruyla öğretmenlerin papağan okuyucuları belirleme yeteneklerini ölçmüştür. Bu doğrultuda 21 öğretmen, öğrencilerinden %22,3'ünü papağan okuyucu olarak sınıflamıştır. Yapılan akıcı okuma ve okuduğunu anlama ölçümleri sonucunda öğretmenler tarafından papağan okuyucu olduğu öne sürülen öğrencilerin üçüncü sınıf için %1,8'i, beşinci sınıf için ise %9,78'i papağan okuyucu olarak tanımlanmıştır. Son olarak araştırmaya katılan 21 öğretmenden akıcı okumayı ve okuduğunu anlamayı tanımlamaları istenmiş ve öğretmenlerin %61,9'u anlama özelliklerini içinde barındıran geniş kapsamlı bir akıcı okuma tanımı yapabilmıştır. Buna karşın, yapılan okuduğunu anlama tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin %90,5'i metin içi bağlantı kurma, anlamı izleme, hikâyeyi özetleme, hikâyeyi yeniden anlatma gibi anahtar kelimeleri içeren tanımlar yapmışlardır. Öğretmenlerin %9,5'i ise tanımlarında hız, doğruluk, prozodi gibi akıcı okuma bileşenlerinden de bahsetmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin akıcı okumayı anlama için gerekli bir beceri olarak görmediği yorumu yapılabilir.

Meisinger ve diğerleri (2010) öğretmenlerin papağan okuyuculara yönelik akıcı okuma ve okuduğunu anlama kavramlarına ilişkin algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya, 408 ikinci sınıf öğrencisi ve 31 öğretmen katılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin papağan okuyucu tanımları alınmış ve öğretmenlere sınıflarında papağan okuyucu olup olmadığı sorulmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin %25'ini papağan okuyucu olarak aday göstermiştir. Yapılan akıcı okuma ve okuduğunu anlama testlerin sonucunda öğrencilerin %1,2'sinin papağan okuyucu olduğu görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin tanımları incelendiğinde, papağan okuyucu kavramına yönelik tutarsızlıklar olduğu, ancak akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili tanımlarının tutarlı olduğu görülmüştür.

Buly ve Valencia (2002) 18.000 öğrencinin yer aldığı, etnik açıdan çeşitlilik gösteren bir okul bölgesinde, 17 ilkokuldan seçilen 108 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada,

öğrencilerin %18'inin otomatik papağan okuyucu, %17'sinin yavaş papağan okuyucu ve %15'inin mücadele eden papağan okuyucu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada bu papağan okuyucu gruplarının kelime tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma, okuma hızı, kelime hazinesi gibi değişkenler bakımından düzeyleri de tespit edilmiştir.

Knight-Teague ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 199 üçüncü, 196 beşinci öğrencisinden oluşan bir örnekleme papağan okuyucuların sıklığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, üçüncü sınıf öğrencilerinin; %6'sı, beşinci öğrencilerinin %8'i papağan okuyucu olduğu tespit edilmiştir.

Quirk ve Beem (2012) tarafından ikinci dil olarak İngilizce öğrenen ve tamamı İspanyol asıllı olan 171 ilkokul öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin %15,8'inin ($n=27$) papağan okuyucu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya ikinci sınıftan katılan öğrencilerin; %14.3'ü, üçüncü sınıftan katılan öğrencilerin; %11.7'si ve beşinci sınıftan katılan öğrencilerin; %21.4'ü papağan okuyucu özelliklerini taşımaktadır.

Papağan Okuyuculara Yönelik Müdahale Çalışmaları

Grant (2013) gerçekleştirmiş olduğu deneysel çalışmada, karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuma başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. 50 dakikalık haftada iki oturum olmak üzere 12 hafta süren müdahale sonucunda, papağan okuyucuların karşılıklı öğretim stratejilerini benimsedikleri ve okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

Rosston (2008) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen beşinci ve altıncı sınıfa devam eden İspanyol papağan okuyucularla gerçekleştirdiği çalışmada iki dilli papağan okuyucuları kelime bilgisi, dilbilgisi, dinlediğini anlama, çalışma belleği ve İngilizce kelimeleri doğru seslendirme becerileri bakımından ortalama başarı gösteren akranlarıyla karşılaştırmıştır. Elde edilen bulgular göre, papağan okuyucularla normal akranları arasında dilbilgisi ve işleyen bellek değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Karşılıklı Öğretim Yaklaşımına Yönelik Çalışmalar

Kula (2018) 50 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, karşılıklı öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama becerisi ve kalıcılığa olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel olarak planlanan çalışmada, dört haftalık karşılıklı öğretim

müdahalesinin ardından deney grubu öğrencileri kontrol grubuna oranla okuduğunu anlama ve kalıcılık puanları açısından anlamlı düzeyde gelişim göstermiştir.

Güldenöglü ve Kargın (2012) karşılıklı öğretim yaklaşımının hafif zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya üç hafif düzey zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Altıncı, dördüncü ve üçüncü sınıfta bulunan, ancak sesli okuma yönünden ikinci sınıf düzeyinde yer alan okuyucularla sekiz oturum süren karşılıklı öğretim yaklaşımı müdahalesinin ardından katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Karasu (2013) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, karşılıklı öğretim yaklaşımının akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 80 öğrencinin katıldığı çalışmada 12 hafta boyunca uygulanan karşılıklı öğretim yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirme noktasında etkili olduğu görülmüştür.

Rosenshine ve Meister (1994) öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan deneysel çalışmaları incelediği araştırmada, ERIC veri tabanında yer alan, karşılıklı öğretim ifadesinin açıkça yer aldığı ve Palincsar ve Brown'a (1985) atıf yapan 19 araştırmaya yer vermiştir. Elde edilen bulgulara göre, karşılıklı öğretim sürecinden önce öğrencilere, bilişsel stratejiler konusunda açık talimatlar verildiğinde daha başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Karşılıklı öğretim ortalamasının altındaki öğrencilere uygulandığında daha sınırlı bir etkiye sahip olduğu keşfedilmiştir. Son olarak, karşılıklı öğretim yaklaşımını müdahale programı olarak uygulayan 19 deneysel araştırmaya göre, anlama testi deneyi uygulayan araştırmacılar tarafından geliştirildiğinde standart anlama testlerine oranla daha anlamlıdır.

McAllum (2014) tarafından yapılan karşılıklı öğretim yaklaşımının güçlü ve zayıf yönlerinin ele alındığı çalışmada, karşılıklı öğretimin anlama öğretiminde etkili olması, farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde düzenlenebilmesi, öğrencilerin öğrenmeyi sahiplenmesini kolaylaştırması, kültürel farklılıklara duyarlı olması, diğer müfredat alanlarına uygulanabilir olması ve farklı yaş grupları için uyarlanabilir ve uygulanabilir olması gibi avantajlarının bulunduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, karşılıklı öğretimin kalabalık gruplar veya çok öğrencili sınıflar için kullanışlı olmaması ve karşılıklı öğretimin işbirliğine dayalı, ortak hareket etmeyi gerektiren, öğrenciler arası etkileşimi en üst düzeye

çıkaran yapısından dolayı birebir öğrenci çalışmalarına uygun olmaması gibi sınırlılıkları da mevcuttur.

Alan yazın incelendiğinde çalışmaların genellikle papağan okuyucuların yaygınlıklarını belirleme ve öğretmenlerin bu okuyuculara yönelik bilgi ve algı düzeylerini konu edindiğini görmekteyiz. Yapılan bu çalışmalar, papağan okuyucuların düşük oranda da olsa var olduğunu ve eğitim kademesi yükseldikçe sayılarının da artmakta olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin papağan okuyucuları belirlemede başarısız oldukları da ortaya konmuştur. Sayıları her geçen gün artan papağan okuyucuların öğretmenler tarafından fark edilememesi durumu ciddi bir problemdir. Bilindiği üzere öğretmenlerin eyleme geçebilmesi için önce bu okuyucular hakkında fikir sahibi olmaları ve bu okuyucuları kolaylıkla tespit edebilmesi, en az yapılacak eğitimsel müdahaleler kadar önemlidir. Bu sebeple de araştırmacıların “öğretmenler papağan okuyucuları tespit etme konusunda niçin başarısızlardır?” sorusunu sormaları ve uygun cevapları aramaları oldukça önem arz etmektedir.

Öğretmenler tarafından tespiti zor bir okuyucu profili olan papağan okuyucular, sadece akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik ölçümlerle belirlenmektedir. Papağan okuyucuları tespit etmede kullanılacak değişkenlerin artması hem daha kolay belirlenmesine hem de daha hassas ölçme imkanı sağlayacak olmasından dolayı farklı okuyucu profillerinin de papağan okuyucu olarak tanımlanmasını engelleyecektir. Bir başka ifadeyle, değişken sayısının artması, papağan okuyucuların daha yakından tanınmasının yanında, öğretmenlerin daha iyi müdahale ve daha güçlü mücadele etmesinin de önünü açacaktır.



BÖLÜM III

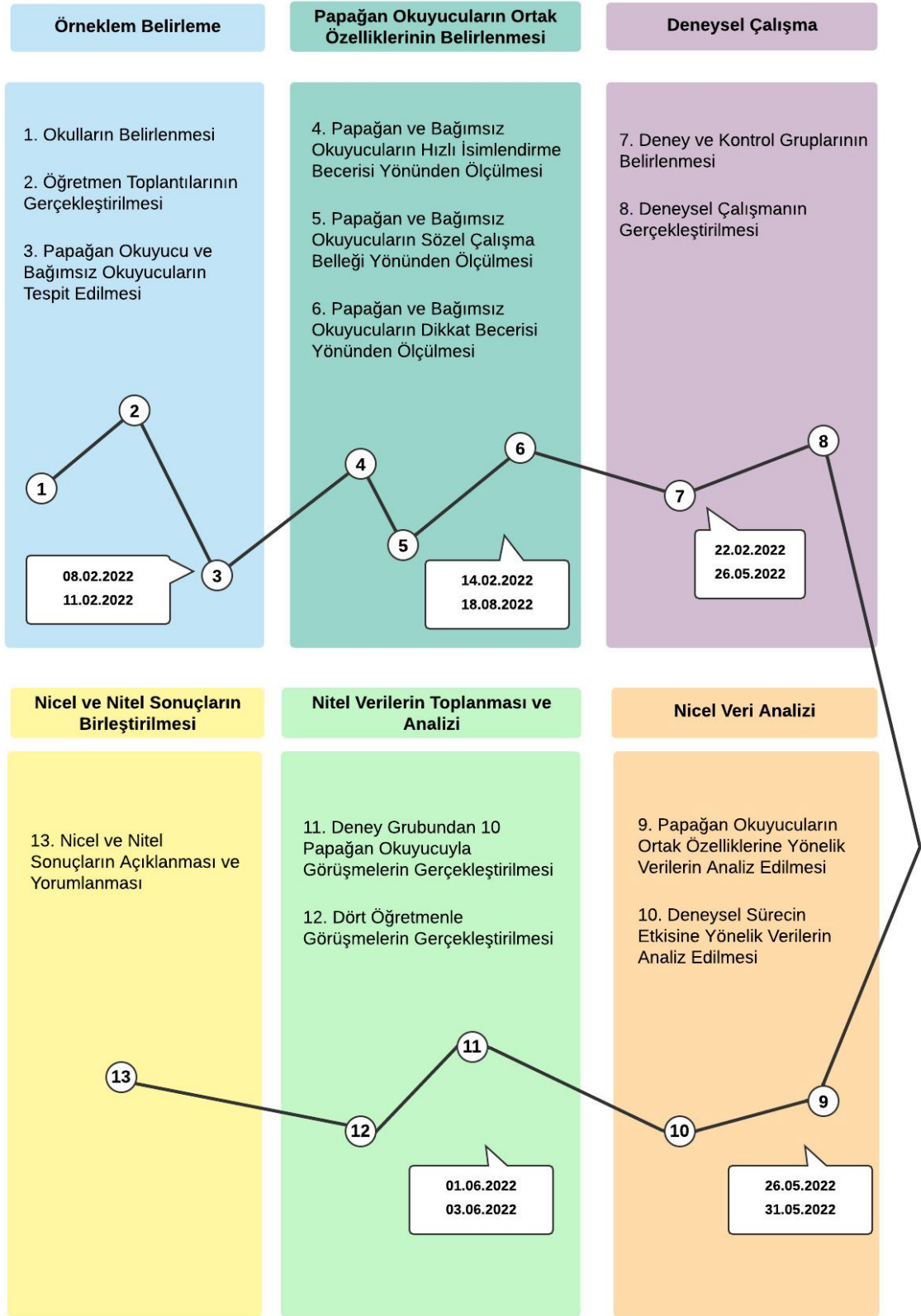
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılması planlanan veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıfa devam eden papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri açısından değerlendirmek ve karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemek amacıyla planlanmış bu çalışma üç boyuttan oluşan bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem, bir araştırma içerisinde, nicel ve nitel verilerin bir arada toplanması ve analiz edilmesidir (Creswell, 2017). Araştırmada tercih edilen karma yöntem deseni ise açıklayıcı sıralı desendir. Desene göre, nicel veriler toplanıp analiz edilmekte, sonrasında nicel bulguların daha detaylı açıklanması için nitel veriler toplanmaktadır (Creswell, 2017; A. Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmada papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri açısından değerlendirme boyutu tarama desenini, bu okuyucuların karşılıklı öğretim yaklaşımıyla anlama becerilerini geliştirme boyutu yarı deneysel deseni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinin ardından papağan okuyucularla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler ise çalışmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Mevcut araştırmada tercih edilen açıklayıcı sıralı karma yöntemin aşamaları şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırmanın akış şeması

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 öğretim yılında Mersin ili Merkeze bağlı iki ilkokula devam eden dördüncü sınıf öğrencilerden 25 papağan okuyucu ve 21 de bağımsız okuyucudan oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında iki örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemlerin ilki; araştırmanın yürütüleceği ilkokulun belirlenme aşamasında tercih edilen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemidir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve ulaşılabilir olan kolay durumu seçerek araştırmaya hız, pratiklik ve ekonomiklik sağlamaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu doğrultuda yakınlık ve fazla şube sayısı gibi nedenlerden dolayı Mersin ili Merkeze bağlı devlet ilkokulları tercih edilmiştir.

Tercih edilen ikinci yöntem ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemedir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak seçilen, zengin durumları içinde barındıran ve derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017; Cohen ve diğerleri, 2007). Ölçüt örnekleme ise bir çalışmada gözlem birimlerinin bazı niteliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumlardan oluşmasıdır. Dolayısıyla mevcut araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri arasından kelime tanıma serbest, okuduğunu anlamada endişe düzeyinde yer alan öğrencilerin seçilmesi sebebiyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme etkili olmuştur.

Araştırmada ilk iş olarak sınıf öğretmenlerinden sınıflarında “en iyi okuyan” olarak tanımladıkları öğrencileri bildirmeleri istenmiştir. Ardından öğretmenler tarafından bildirilen öğrencilerin kelime tanıma becerisinde hangi düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak kelime tanıma becerisinde serbest düzeyde olma şartını sağlayanlar ve sağlamayanlar olarak sınıflandırılmıştır. Kelime tanıma becerisinde serbest düzeyde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ölçülmüş ve anlamada endişe düzeyinde yer alan öğrenciler papağan okuyucu olarak, serbest düzeyde yer alan öğrenciler ise bağımsız okuyucu olarak tanımlanmıştır.

Araştırmada hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinde yetersizliğin papağan okuyucuların ortak özelliklerinden olup olmama durumunu tespit etmek için bağımsız okuyucu olarak nitelendirilen hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama becerisinde serbest düzeyde olan dördüncü sınıf öğrencileri de yer almaktadır. Bu doğrultuda papağan okuyucuların ve bağımsız okuyucuların kelime tanıma becerisinde serbest düzeyde

olması, okuduğunu anlama becerisinde ise papağan okuyucuların endişe, bağımsız okuyucuların serbest düzeyde olması araştırmanın önkoşuludur.

Normallik testi sonuçlarına göre, papağan okuyucular ve bağımsız okuyucuların kelime tanıma yüzdesine ait skorları normal dağılım göstermektedir ($Z_{\text{carp}}=1.55$, $Z_{\text{bas}}=.47$). Normallik testinden elde edilen bu sonuçtan hareketle, papağan okuyucular ve bağımsız okuyucuları kelime tanıma yüzdesine ait skorları açısından karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Papağan Okuyucular ve Bağımsız Okuyucuların Kelime Tanıma Yüzdesine Ait Test Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Kelime Tanıma Yüzdesi	Papağan Okuyucu	25	99.22	44	.214	.832
	Bağımsız Okuyucu	21	99.19			

Yapılan analiz sonucunda, papağan okuyucuların ve bağımsız okuyucuların kelime tanıma becerisi verilerinde varyanslar homojen dağılım göstermektedir ($F(44)=.005$, $p=.944$). Tablo 5’de yer alan test sonuçlarına göre, papağan okuyucu ve bağımsız okuyucu grubu öğrencilerinin kelime tanıma yüzdesine ait skorları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{44}=.214$, $p=.832$). Ayrıca tablo incelendiğinde papağan okuyucuların da bağımsız okuyucuların da kelime tanıma becerisinde serbest düzeyde yer aldıkları görülmektedir.

Normallik testi sonuçlarına göre, papağan okuyucular ve bağımsız okuyucuların okuduğunu anlama skorları normal dağılım göstermektedir ($Z_{\text{carp}}=.085$, $Z_{\text{bas}}=-1.93$). Normallik testinden elde edilen bu sonuçtan hareketle, papağan okuyucular ve bağımsız okuyucuları okuduğunu anlama skorları açısından karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Tablo 6

Papağan Okuyucu ve Bağımsız Okuyucuların Anlama Testine Ait Test Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Papağan Okuyucu	25	5.32	44	-36.47	.000**
	Bağımsız Okuyucu	21	14.14			

Yapılan analiz sonucunda, papağan okuyucuların ve bağımsız okuyucuların okuduğunu anlama becerisine ait verilerinde varyanslar homojen dağılım göstermemektedir ($F(44)=23.43$, $p=.000$). Tablo 6’da yer alan test sonuçlarına göre, papağan okuyucu ve bağımsız okuyucu grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama skorları arasında anlamlı fark vardır ($t_{44}=-36.47$, $p=.000$). Ayrıca tablo incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinde papağan okuyucuların; endişe düzeyinde, bağımsız okuyucuların ise serbest düzeyde yer aldıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar; hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinde papağan okuyucular ile bağımsız okuyucuların karşılaştırılarak bir çıkarım yapılabileceğini göstermektedir.

Tablo 7

Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Verisi

	Grup	Cinsiyet	n	%
Papağan Okuyucu	Deney	Kız	5	41.7
		Erkek	7	58.3
		Toplam	12	100
	Kontrol	Kız	6	46.2
		Erkek	7	53.8
		Toplam	13	100
Bağımsız Okuyucu		Kız	10	47.6
		Erkek	11	52.4
		Toplam	21	100

Araştırmaya katılan papağan okuyuculardan 12 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi deney grubunu, 13 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin %41.7’si ($n=5$) kız, %58.3’ü ($n=7$) erkektir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin %46.2’si ($n=6$) kız, %53.8’i ($n=7$) erkektir. Öte yandan araştırmaya katılan bağımsız okuyucuların ise %47.6’sı ($n=10$) kız, %52.4’ü ($n=11$) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın deneysel boyutu için gerekli olan deney ve kontrol grupları iki farklı ilkokulda dördüncü sınıfa devam eden 25 papağan okuyucudan oluşmaktadır. Araştırmada verilerin normalliğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda grupların kelime tanıma skorları ($Z_{\text{çarp}}=1.53$, $Z_{\text{bas}}=.46$) ile okuduğunu anlama skorlarının ($Z_{\text{çarp}}=.030$, $Z_{\text{bas}}=-.76$) normal dağılım gösterdiği yorumu yapılabilmektedir ve bu veriden hareketle bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu kelime tanıma ile okuduğunu anlama becerisi açısından karşılaştırmak adına Bağımsız Örneklem T testi uygulanmıştır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma Yüzdesi ve Anlama Skorlarına Ait Test Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Kelime Tanıma	Deney Grubu	12	99.28	23	.795	.435
	Kontrol Grubu	13	99.15			
	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Okuduğunu Anlama	Deney Grubu	12	5.33	23	.055	.957
	Kontrol Grubu	13	5.31			

Yapılan analiz sonucunda, grupların kelime tanıma ($F(23)=.993$, $p=.329$) ve okuduğunu anlama ($F(23)=.749$, $p=.396$) verilerinde varyansların homojen dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir. Tablo 8'e göre, grupları oluşturan öğrenciler hem kelime tanıma ($t_{23}=.795$, $p=.435$) hem de okuduğunu anlama ($t_{44}=.055$, $p=.957$) becerisi açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu noktadan hareketle grupların deney ve kontrol grubu olarak atanması mümkündür. Dolayısıyla gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır.

Ön test hızlı isimlendirme becerisine ait verilerin analiz edileceği teste karar vermek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Normallik testine göre, HİT görevlerinden nesne isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=.810$, $Z_{\text{bas}}=.682$), harf isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=.155$, $Z_{\text{bas}}=-.930$) ve rakam isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=.590$, $Z_{\text{bas}}=-.857$) puanları normal dağılım gösterirken, renk isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=2.78$, $Z_{\text{bas}}=10.19$) puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu doğrultuda bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test HİT görevlerine ait puanlarını karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi ve Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test HİT Testi Görevlerinden Nesne, Rakam ve Harf İsimlendirme Puanlarına Ait Sonuçlar

	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
HİT Nesne	Deney Grubu	12	42.75	23	-1.53	.138
	Kontrol Grubu	13	45.77			
	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
HİT Harf	Deney Grubu	12	24.00	23	1.60	.126
	Kontrol Grubu	13	22.62			
	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
HİT Rakam	Deney Grubu	12	25.50	23	.094	.926
	Kontrol Grubu	13	25.38			

Yapılan analiz sonucunda tablo 9 incelendiğinde, varyansların homojen dağılım gösterdiği ($F(23)=2.958$, $p=.099$) HİT görevlerinden nesne isimlendirmede deney grubu ($\bar{x}=42.75$ saniye) ile kontrol grubu ($\bar{x}=45.77$ saniye) arasında anlamlı farklılık yoktur ($t_{23}=-1.53$, $p=.138$). Yine tabloya göre, varyansların homojen dağılım göstermediği ($F(23)=4.442$, $p=.046$) HİT görevlerinden harf isimlendirmede deney grubu ($\bar{x}=24$ saniye) ile kontrol grubu ($\bar{x}=22.62$ saniye) arasında anlamlı farklılık yoktur ($t_{23}=1.60$, $p=.126$). Benzer şekilde varyansların homojen dağılım gösterdiği ($F(23)=1.70$, $p=.205$) rakam isimlendirmede deney grubu ($\bar{x}=25.50$ saniye) ile kontrol grubu ($\bar{x}=25.38$) arasında anlamlı farklılık yoktur ($t_{23}=.094$, $p=.926$).

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test HİT Testi Görevlerinden Renk İsimlendirme Puanlarına Ait Sonuçlar

	Gruplar	n	Sıra Ort.	U	Z	p
HİT Renk	Deney Grubu	12	11.67			
	Kontrol Grubu	13	14.23	62.00	-.87	.381
	Toplam	25				

Tablo 10 incelendiğinde ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test HİT görevlerinden renk isimlendirme puanları ($D=25$, $z=-.87$, $p>.05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablo 9 ve 10 incelendiğinde, ön test HİT görevlerinin tamamında deney ve kontrol grubu arasında

anlamli farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesinin uygun olduğu yorumu yapılabilir.

Ön test sözel çalışma belleği becerisine ait verilerin analiz edileceği teste karar vermek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım ($Z_{\text{carp}} = -.613$, $Z_{\text{bas}} = -.694$) göstermesinden yola çıkarak bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test AST Listesi Puanlarına Ait Sonuçlar

Sözel Çalışma Belleği	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
AST Listesi	Deney Grubu	12	191.50	23	-2.00	.060
	Kontrol Grubu	13	195.50	23		

Tablo 11'e göre, varyansların homojen dağılım göstermediği ($F(23)=5.592$, $p=.027$) sözel çalışma belleği becerisini ölçmek için kullanılan AST listesinde deney grubu ($\bar{x}=191.50$ DÜSS) ile kontrol grubu ($\bar{x}=195.50$ DÜSS) arasında anlamlı farklılık yoktur ($t_{23}=-2.00$, $p=.060$).

Ön test dikkat becerisine ait verilerin analiz edileceği teste karar vermek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım ($Z_{\text{carp}} = -.07$, $Z_{\text{bas}} = -1.56$) göstermesinden yola çıkarak bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Bourdon Dikkat Testi Puanlarına Ait Sonuçlar

Dikkat	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Bourdon Dikkat Testi	Deney Grubu	12	73.33	23	-.162	.873
	Kontrol Grubu	13	74.23	23		

Tablo 12'ye göre, varyansların homojen dağılım gösterdiği ($F(23)=1.960$, $p=.175$) dikkat becerisini ölçmek için kullanılan Bourdon Dikkat Testi'nde deney grubu ($\bar{x}=73.33$) ile kontrol grubu ($\bar{x}=74.23$) arasında anlamlı farklılık yoktur ($t_{23}=-.162$, $p=.873$).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış, 2018-2019 öğretim yılında dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından (Kaftan Ayan, Arslan, Kul & Yılmaz, 2018) seçilen “Gizemli Canlılar” metni ile toplanmıştır (Ek 6). Buna ek olarak, araştırmanın verileri aşağıda yer alan veri toplama araçları vasıtasıyla toplanmıştır.

Kelime Tanıma

Araştırmanın veri toplama aşamasında ilk olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma becerileri tespit edilmiştir. Bu amaçla da Akyol (2003b) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Çocuklarda ilk gelişen akıcı okuma alt bileşeni olan doğru okuma, kelime tanıma yüzdesinin hesaplanmasıyla belirlenmektedir. Kelime tanıma yüzdesi, öğrencilerin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak seslendirdiği kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenmektedir. Bu doğrultuda 60 saniyede doğru okunan kelime sayısı, toplam okunan kelime sayısına bölünür ve elde edilen sonuç 100 ile çarpılarak kelime tanıma yüzdesi hesaplanır (Akyol ve diğerleri, 2014, s. 10).

Okuduğunu Anlama

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için Akyol (2003b) tarafından uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri’nin anlama ölçeği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, her metin için üç basit anlama ve üç derinlemesine anlama soruları oluşturulmuştur. Basit anlama sorularında, hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış sorulara 0; yarı cevaplanmış sorulara 1; tam cevaplanmış sorulara ise 2 puan verilmiştir. Derinlemesine anlama sorularında ise hiç cevaplanmamış veya yanlış cevaplanmış sorulara 0; yarı cevaplanmış sorulara 1; beklenen ancak eksik olan cevaplara 2; tam ve etkili olan cevaplara ise 3 puan verilmiştir (Akyol, 2019).

Hızlı İsimlendirme

Araştırmanın verilerinin toplanmasını sağlayan bir diğer materyal olan hızlı isimlendirme testleri, karışık bir sırayla verilen, renkler, rakamlar, harfler ve çocuk tarafından yaygın olarak tanınan sembollerin (Denckla & Rudel, 1976b; Walker, 2002; Wolf & Denckla, 2005) hızlı ve doğru bir şekilde isimlendirilmesine dayanan bir dizi görevden oluşmaktadır (Araújo

ve diğerleri, 2015; Denckla, 1972; Litt, 2010; Norton & Wolf, 2012; Sideridis, Simos, Mouzaki & Stamovlasis, 2016; Walker, 2002; Warmington & Hulme, 2012). Hızlı isimlendirme testleri, beş sıra halinde ve her sırada 10 madde olmak üzere düzenlenmiş uyarılar (Jones ve diğerleri, 2009), 8,5 x 11" boyutlarında beyaz, parlak ve kalın kâğıt üzerinde sunulmuştur (Neuhaus ve diğerleri, 2001; Wolf & Denckla, 2005). Hızlı isimlendirme testinin verimliliği, toplam adlandırma süresi ve uyarıların doğru bir şekilde adlandırılmasına bağlı olması (Walker, 2002) sebebiyle süre ölçümü yapılır ve toplam süre ham puan olarak kaydedilir (Denckla & Rudel, 1976b).

Araştırmada öğrencilerin hızlı isimlendirme becerilerini ölçmek adına Ergül ve Demir (2022) tarafından geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için test, beş farklı alandan 13 uzmanın görüşüne sunulmuş ve anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan öğrenciler için görevlerin tanınırlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen ortalamalar, uzmanlar arasında %90 uzlaşma olduğunu göstermiştir.

60-125 ay arasındaki 860 öğrenci ile geliştirilen testin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Dört alt testin birlikte ve tek bir faktör altında açıkladığı varyans %67,53 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise model veri uyumu ile test edilmiştir. Testin dört gözlenen değişken içerdiği de dikkate alındığında, ulaşılan uyum iyiliği indekslerinin çoğunluğu kabul edilebilir düzeyde model-veri uyumuna sahiptir (CFI=.937, GFI =.947, NFI=.935, IFI=.937, TLI=.810, χ^2/sd = RMSEA=.229, SRMR=.046). Uygulanan analizler sonucunda, HİT'in dört alt görevinin yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan HİT'in tek yönlü ANOVA ve ANOVA devam testlerinden Tamhane Testi sonuçları dikkate alındığında, sınıf düzeylerine göre ayıricılık geçerliğine sahip olduğu da belirtilmiştir.

HİT'in güvenilirliği test-tekrar test yöntemi ile sınanmıştır. Test araştırmaya katılan 860 öğrenci arasından seçkisiz olarak tespit edilen 86 öğrenciye iki hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesiyle birlikte "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" ile güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla birlikte HİT'in dört alt görevinin de yüksek korelasyon göstermesi sebebiyle devamlılık-kararlılık anlamında yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sözel çalışma belleklerini ölçmede 3-9 yaş grubu çocuklar için geliştirilen Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi (AST) kullanılmıştır. 36 anlamsız kelimeden oluşan liste 3-9 yaş arası 152 çocuğa uygulanmış ve gözlemciler arası güvenirlik %83 olarak bulunmuştur (Akoğlu, 2011; Akoğlu & Acarlar, 2014). Araştırmada sözel çalışma belleği becerisini ölçmek için katılımcılar okulun sessiz bir bölümünde bireysel olarak değerlendirmeye alınmıştır. AST ile veri toplama aşamasında öğrencilerden dinledikleri kelimeleri tekrar etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda çevreden kaynaklı gürültülerin önüne geçmek adına kulaklık ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğrencilerin kelimeleri daha net duyması adına gürültü engelleme özelliği olan bir kulaklık kullanılmıştır (Rampage Rm-k48 X-coral). Akoğlu ve Acarlar (2009'dan aktaran Akoğlu, 2011) tarafından geliştirilen AST listesi için araştırmacılar tarafından gerekli izinler elektronik posta yoluyla alınmıştır (EK 1).

Bourdon Dikkat Testi

Bourdon Dikkat Testi, Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiştir. İki farklı formdan oluşan test, ilk formunda karışık halde verilmiş harfler arasından belirli harfleri bulma ve işaretleme; ikincisinde ise belli şekilleri karışık olarak verilmiş şekiller arasından bulma ve işaretleme görevidir. Testin harf formunda toplam 660 harf bulunmaktadır. Testin şekil formu bir sayfadan oluşmakta ve bu sayfada toplam 450 adet küçük şekil yer almaktadır. Testin değerlendirilmesinde doğru sayısı, zaman ya da hata sayısı dikkate alınabilir. Bu araştırmada Bourdon Dikkat Testi'nin harf formu kullanılmıştır. Öğrencilerden “b, d, g ve p” harflerini bulmaları ve işaretlemeleri istenmiştir. Testin değerlendirilmesinde, çocukların verdiği doğru cevaplar dikkate alınmış ve her doğru cevap için bir puan verilmiştir (Karaduman, 2004).

Bourdon Dikkat Testi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Karaduman (2004) tarafından dördüncü ve beşinci sınıf 150 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Testin güvenirliği test tekrar test yöntemiyle sınanmıştır ve test sonucu korelasyon katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Öte yandan testin geçerliği d2 dikkat testiyle sınanmış ve testler arası korelasyon .63 olarak bulunmuştur (Karaduman, 2004). Bourdon Dikkat Testi'nin (EK 2) mevcut çalışmada kullanımı için gerekli izinler elektronik posta yoluyla alınmıştır.

Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. En az iki kişi arasında olan, araştırmacıların öncelikle kendileri için önem arz eden amaçlar doğrultusunda sorular sorduğu ve katılımcıların eğilimleri doğrultusunda cevaplar verdiği bir veri toplama yöntemidir (Glesne, 2015, ss. 140-141). Bu doğrultuda araştırmaya ilişkin veriler, görüşme türlerinden birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar, katılımcılara esneklik sağlayarak soruları görüşmenin gidişatına göre yeniden düzenleyebilir (Creswell, 2017; Karasar, 2019; A. Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler için hazırlanan form, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndan iki, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndan bir olmak üzere üç öğretim üyesinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır (EK 3).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. Bu aşamaların ilki, hazırlık aşamasıdır. İkincisi ise uygulama aşamasıdır.

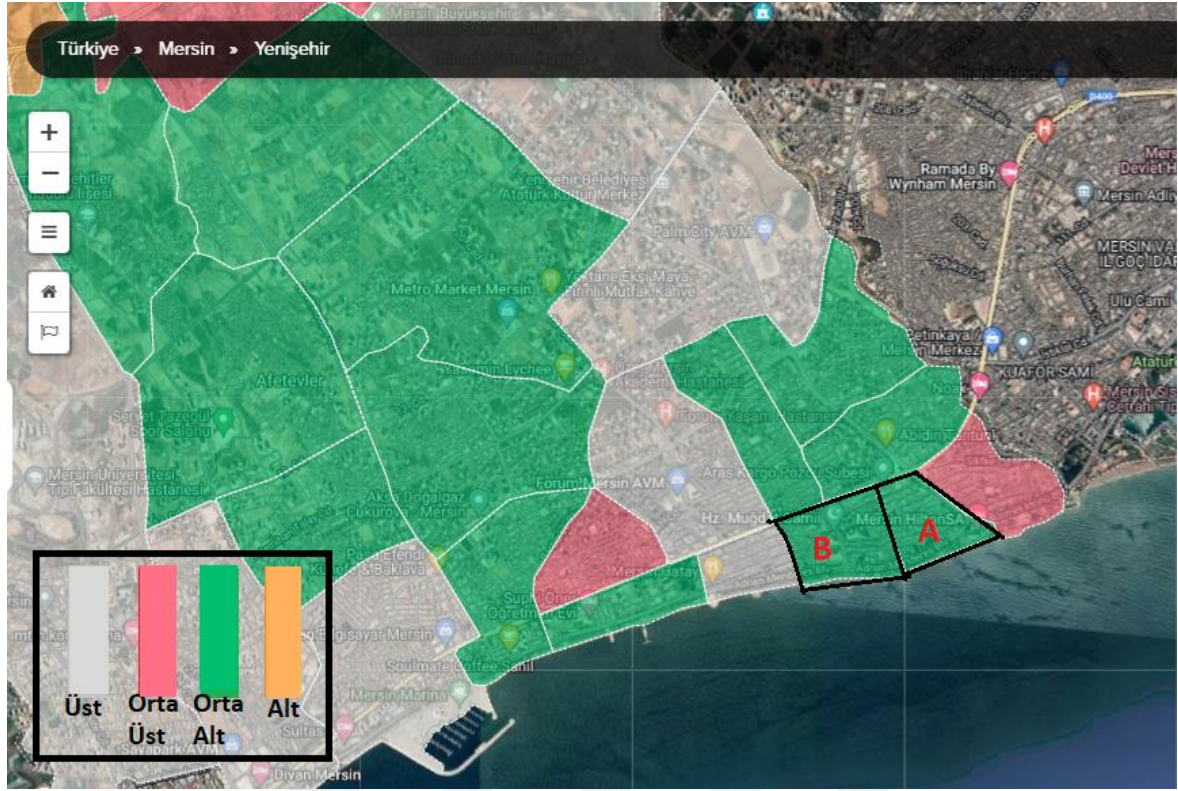
Hazırlık Aşaması

Araştırmanın hazırlık aşaması gerekli izinlerin alınmasıyla başlamıştır. İlk olarak Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 02.11.2021 tarih ve 17 sayı ile çalışmanın etik açıdan uygunluğunu gösteren belge alınmıştır (EK4). Ardından Mersin ili Merkez ilçede 200 ve üzeri dördüncü sınıf öğrencisi bulunan ilkokullar tespit edilmiştir. Bu işlemin ardından okul listesi, Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu, Etik Komisyon Onayı, AYSE Başvurusu, dilekçe, Tez Önerisi ve ölçekler Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne teslim edilmiş ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni (EK5) için gerekli işlemler başlatılmıştır.

Bu süreçte aynı zamanda çalışmada kullanılacak resimli çocuk kitaplarıyla alakalı uzman görüşü alınmıştır. Sınıf Eğitimi bölümünde Çocuk Edebiyatı dersi veren üç öğretim üyesine ulaşılarak çalışma ve çalışma grubu hakkında bilgi verilmiştir. Uzmanlardan 15 resimli çocuk kitabı bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlar tarafından bildirilen resimli çocuk kitaplarından 24'ü araştırma materyali olarak temin edilmiştir.

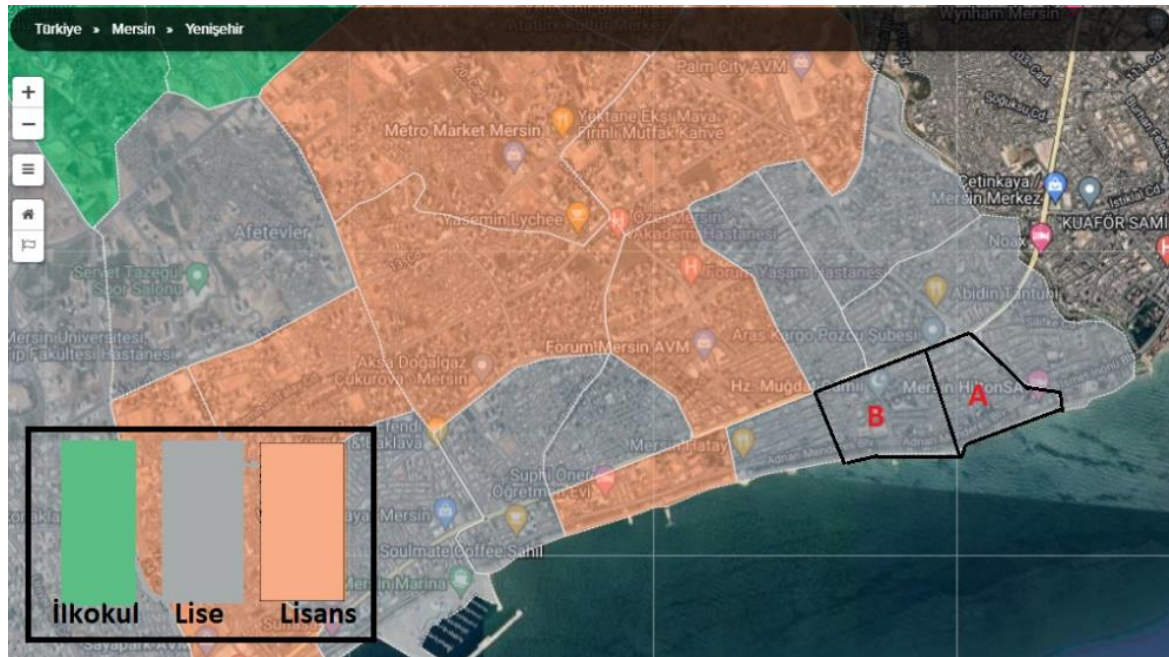
Mersin Valiliği tarafından uygulama izni 04.02.2022 tarihinde verilmiş ve 08.02.2022 tarihinde de papağan okuyucu tespit çalışmalarına başlanmıştır. Zaman tasarrufu açısından okulda bulunan her öğrenci tespit çalışmalarına dahil edilmemiştir. Bunun yerine öğretmenlerle toplantı gerçekleştirilmiş ve sınıflarında başarılı olarak tanımladıkları, okuma hızında makul düzeyde bulunan öğrencileri bildirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda bağımsız okuyucu grubunu oluşturan öğrenciler de tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla kelime tanıma becerisinde serbest düzeyde (99+), okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde (% 0-50) bulunan öğrenciler papağan okuyucu olarak, kelime tanıma becerisinde de okuduğunu anlama becerisinde de serbest düzeyde bulunan öğrenciler ise bağımsız okuyucu olarak sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda altı dördüncü sınıf şubesinin bulunduğu okulda öğretmenler tarafından 52 öğrenci bildirilmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda 15 öğrenci papağan okuyucu, 10 öğrenci de bağımsız okuyucu grubuna atanmıştır. Bir öğretmen öğrencilerinin çalışmaya katılmasına izin vermediği için papağan okuyucu sayısı 12'ye düşmüştür. Kontrol grubunun tespiti benzer sosyoekonomik düzeyde (SED) yer alan bir ilkokulda yürütülmüştür. Aynı şekilde yöneticilerden gerekli izinler alınarak öğretmenlerle bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda çalışma hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Yine öğretmenlerden sınıflarında okuma yönünden en başarılı olan öğrencileri bildirmeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından bildirilen 72 öğrenci arasından 13 öğrencinin papağan okuyucu, 10 öğrencinin ise bağımsız okuyucu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun öğrenimine devam ettiği okullar aynı ilçede yer almaktadır. İlçede toplam 24 ilkokul mevcuttur. Aile eğitim durumu, sosyoekonomik düzey gibi değişkenleri kontrol altına alabilmek için seçilen iki ilkokulun da aynı sosyoekonomik düzeyde yer alması amaçlanmıştır. İki okulun da yer aldığı mahalleye ait bilgiler şekil 3, 4, ve 5'te sunulmuştur. Şekillerde sunulan bu demografik veriler bir gayrimenkul değerlendirme platformundan ücretle elde edilmiştir (Endeksa, 2023).



Şekil 3. Deney ve kontrol grubu okullarının yer aldığı mahalleler ve SED. Endeksa. (2023). Türkiye, Mersin, Yenisehir demografik veriler. Erişim 01.01.2023. <https://www.endeksa.com/tr/analiz/mersin/yenisehir/demografi, 2023>

Şekil 3’de görüldüğü gibi deney grubunun yer aldığı ilkokulun bulunduğu ilkokul A mahallesinde, kontrol grubunun yer aldığı ilkokulun bulunduğu ilkokul ise B mahallesinde yer almaktadır. Şekilde yer alan yeşil renk orta alt SED’i temsil etmektedir. Dolayısıyla 6.238 kişinin yaşadığı A mahallesiyle 8.945 kişinin yaşadığı B mahallesi SED olarak aynı grupta yer almaktadır. Bu iki mahallede de genellikle işçi aileler yer almaktadır.



öğretmenin görev yaptığı okulda 670 ilkokul öğrencisi yer almaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin 39'u yabancı uyruklu öğrencidir. Tam gün eğitim-öğretim faaliyetinin sürdürüldüğü okulda, öğle yemeği uygulaması yoktur. Sınıflar ortalama 30/35 öğrenciden oluşmaktadır. Okulun bahçesi ve sınıflarının dar olduğu söylenebilir. Ancak koridorlarda ve sınıflarda yer alan pano ve duvarlar deney grubunun yer aldığı okula göre daha özenli olduğu da söylenebilir. Sınıf duvarlarında yer alan görseller genellikle öğrenciler tarafından yapılmış ürünlerdir. Ayrıca kontrol grubunun bulunduğu okulun deney grubunun bulunduğu okula göre sınıfların daha fazla doğal ışık aldığı da söylenebilir. Isınmanın klima ile sağlandığı okulda kütüphanenin bulunmaması büyük bir eksikliklerdir. Ancak sınıf kitaplıkları deney grubunun yer aldığı okulun aksine kilitli değildir.

Deney grubu öğrencilerinin yer aldığı okulda boş dersliğin bulunmaması sebebiyle veri toplama süreci ve 12 haftalık uygulama süreci okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın yürütüldüğü kütüphanede öğrencilerin oturması için 20 tabure yer almaktadır. Kilitli halde bulunan kütüphanenin bir bölümü tamamen camdan oluşmakta ve bu camlı bölüm koridora bakmaktadır.



Şekil 6. Uygulama ortamı

Uzun süredir kullanılmadığı şekil 6'dan da anlaşılan kütüphane, öncelikle görevliler tarafından temizlenmiştir. Bunun ardından araştırmacı tarafından beyaz yazı tahtası temin

edilmiştir. Kütüphanedeki kitap sayısına bağlı olarak raf sayısı da oldukça azdır. Bu da araştırmacı tarafından kullanılacak geniş alanın olmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla 12 deney grubu öğrencisiyle ısınma oyunlarının rahatlıkla oynanabildiği geniş bir derslik elde edilmiştir. Yer verilen bu hazırlıkların ardından araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama Aşaması

Öğrenci tespiti ve öğrencilerin gruplara atanmasının ardından çalışmanın tarama boyutuna ait veriler toplanmıştır. Bu işlem 5 iş günü sürmüştür ve 22.02.2022 tarihinde deneysel süreç başlamıştır. Deneysel süreç haftada iki gün ve 12 hafta olarak planlanmıştır. Dersler öğleden sonraki iki ders saatini kapsamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın deneysel süreci 12 hafta, 24 gün, 48 ders saati sürmüştür. Öte yandan karşılıklı öğretim yaklaşımı esas alınarak sürdürülen 12 haftalık deneysel süreçte resimli kitaplar kullanılmıştır. Çünkü resimli kitaplar her yaştan okuyucuya hitap eden (Pringle & Lamme, 2005), hem çocuklar hem de yetişkinlerle iletişim kurmak için tasarlanmışlardır (Nikolajeva & Scott, 2001). Çalışma materyalleri olarak tercih edilen resimli çocuk kitapları, yazarları ve yayınevleri tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Çalışmanın Materyalleri Olan Resimli Kitaplar

Hafta	Kitap	Yazar	Yayınevi
1	Koca Roni	Catherine Rayner	Türkiye İş Bankası Y.
1	Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Y.
2	Nasıl Başlar?	Silvano Tavano	Yapı Kredi Y.
2	Büyük Macera	Elina Ellis	Türkiye İş Bankası Y.
3	Yolculuk	Francesca Sanna	Taze Kitap
3	Benim Evim Nerede?	Sezen Aksu Taşyürek	Timaş Çocuk
4	Balıkçı Osman	Anne Hofmann	Yapı Kredi Y.
4	Eğer Bir Fareciğe Kurabiye Verirsen	Laura Numeroff	Bilgi Çocuk
5	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Y.
5	Sıradan Bir Okul Günü	Colin McNaughton	Nesin Yayınevi
6	Esrarengiz Kemancı	Kathy Stinson	Kuraldışı Çocuk Y.
6	Bir Kuş Olsaydım	Jean Leroy	Martı Yayınları
7	Eyvah Kalbim Kırıldı	Elif Yemenici Şen	Redhouse Kidz Y.
7	Babamın Battaniyesi	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Y.
8	Ferdinand	Munro Leaf	Pena Y.
8	Üç Kedi Bir Dilek	Sara Şahinkanat	Yapı Kredi Y.
9	Taşın Adımlar	Margriet Ruurs	Nesin Yayınevi
9	Hikâye Makinesi	Tom McLaughlin	Tübitak Y.
10	Dinazorlar Ne Kadar Büyüktü?	Anna Milbourne	Tübitak Y.
10	En Muhteşem Şey	Ashley Spires	Tübitak Y.
11	Sayıların En Büyüğü	Magnus Holm	Uçanbalık Y.
11	Carl ve Yaşamın Anlamı	Deborah Freedman	Kuraldışı Çocuk Y
12	Utangaç Ayı Monti	Duncan Beedie	Türkiye İş Bankası Y.
12	Babam Uyumak Bilmiyor	Coralie Saudo	Uçanbalık Y.

Araştırmaya dahil edilen resimli çocuk kitapları Çocuk Edebiyatı dersini yürütmüş üç uzmanın görüşü alınarak belirlenmiştir. Uzmanlara çalışma ve katılımcılar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda karşılıklı öğretim atölyeleri yapılabilecek 15 resimli çocuk kitabını sıralamaları istenmiştir. Kitapların baskısının bulunamaması, aynı kitapların farklı uzmanlar tarafından hazırlanan listelerde ortak olması gibi olumsuzlukların önüne geçebilmek adına uzmanlardan 15 kitap belirlemeleri istenmiştir. Bu doğrultuda uzmanlar tarafından belirlenen 24 resimli çocuk kitabı temin edilmiş ve bu kitaplarla 24 karşılıklı öğretim atölyesi gerçekleştirilmiştir.

İlk ders tanışma ve karşılıklı öğretim yaklaşımını oluşturan dört alt stratejinin tanıtımına ayrılmıştır. Öğrencilerin bu stratejileri daha kolay kavrayabilmesi için stratejiler, dört kahraman ile ilişkilendirilmiştir. Tahmin stratejisi için Güçlü Tahmin Edici Temel Reis, sorgulama stratejisi için Sorgulayıcı Nasrettin Hoca, açıklama stratejisi için Dikkatli Açıklayıcı Keloğlan ve özetleme stratejisi için Mükemmel Özetleyici Dede Korkut karakterleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu karakterleri ve dolayısıyla stratejileri daha kolay benimsemesi için her karakter birer materyal ile eşleştirilmiştir. Güçlü Tahmin Edici Temel Reis el ağırlıklarıyla (1 kg dambıl), Sorgulayıcı Nasrettin Hoca büyüteç ile, Dikkatli Açıklayıcı Keloğlan numarasız gözlük ile ve Mükemmel Özetleyici Dede Korkut ise kavuk ile eşleştirilmiştir.

Araştırmacı süreci modellemek adına sesli düşünme yöntemiyle Koca Roni kitabını seslendirmiştir. Öncelikle kitabın ön kapağını, arka kapağını, başlığını, yazarını, yayınevini ve kapaktaki görseli sesli düşünme yöntemiyle incelemiştir. Ardından el ağırlığını alarak “Şimdi Güçlü Tahmin Edici Temel Reis'im. Kitap hakkında tahminlerde bulunacağım. Bu kapaktaki hayvan at, eşek veya geyik olabilir. Aaa! Bir dakika at veya eşeğin boynuzu olmaz. O zaman bu bir geyik olabilir. Geyiğin yüzüne dikkatlice bakarsak mutsuz olduğunu görürüz. Bir problemi var gibi... Acaba bu problem arkadaşının olmaması olabilir mi?” Bu modellemenin ardından kitabın seslendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler hilal oturma düzenine göre oturmuş, kitap öğrencilere dönük bir şekilde ve her öğrencinin kitabı net görebildiğinden emin olduktan sonra seslendirilmeye başlanmıştır. İkinci strateji olan sorgulamayı modellemek adına araştırmacı el ağırlığını bırakıp büyüteci almıştır. “Akıllı Mini'nin aklına çok parlak bir fikir gelmiş.” cümlesinin ardından “işte bir öğretmenin öğrencilerine soru sorması için mükemmel bir yer.” diyerek diğer elindeki büyüteci de sayfaya yaklaştırarak “Sorgulayıcı Nasrettin Hoca konuşuyor, Sizce Akıllı Mini'nin aklına ne gelmiş olabilir?” diye sormuştur. Sorunun hemen ardından araştırmacı gözlüğü takarak

Dikkatli Açıklayıcı Keloğlan rolüne bürünerek soruya cevap vermiştir. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin anlamını bilmediğini düşündüğü “seloteyp” kelimesinin anlamını açıklamıştır. Böylelikle Dikkatli Açıklayıcı Keloğlan’ın görevinin sadece Sorgulayıcı Nasrettin Hoca’nın sorularına cevap bulmak değil, kitaptaki anlamı bilinmeyen kelimeleri, anlaşılmayan cümleleri de açıklamak olduğu vurgulanmıştır. Son olarak, araştırmacı kitabın seslendirilmesinin ardından kavuğu kullanarak Mükemmel Özetleyici Dede Korkut’u modellemiştir. Araştırmacı özeti oluşturmak için hikâyenin olay örgüsünü sesli olarak düşünmüş, hikâyenin kahramanlarına, olayın geçtiği mekanlara ve zamana atıf yaparak hikâyenin ana fikrini ifade etmiş ve özetleme süreci tamamlamıştır.

İkinci haftadan itibaren öğrencilerin her stratejiyi iyice içselleştirmesi için mevcut strateji o hafta gerçekleştirilen dört ders saati boyunca modellenmiştir. Böylelikle ikinci haftadan itibaren üçüncü haftaya kadar sadece tahmin stratejisi, takip eden haftalarda ise sorgulama, açıklama ve özetleme stratejileri üzerinde durulmuştur. Böylelikle altıncı haftadan itibaren seslendirilen her kitap için karşılıklı öğretim yaklaşımını oluşturan dört strateji de öğrenciler tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Altıncı hafta ile birlikte öğrenciler, karşılıklı öğretim yaklaşımını oluşturan stratejileri kavramışlar ve her hafta okunan kitaba rahatlıkla uygulayabilir hale gelmişlerdir. Bu haftadan sonra öğrencilerin muhtemel gelişim bölgeleri göz önünde bulundurularak ne yaptıkları konusunda anlayışları gelişmiştir ve araştırmacının rolü de yönlendirici rehberlikten çok öneri ve teşvik edici hale dönüşmüştür. Bu doğrultuda altıncı hafta ile birlikte karşılıklı öğretimin de temelini oluşturan öğrenci etkileşimini ön plana çıkaran etkinliklere yer verilmeye başlanmıştır. Çünkü karşılıklı öğretim, okuduğunu anlama becerisini geliştiren bir yaklaşım olmasının yanında sistematik bir tartışma tekniğidir. Genellikle öğrenciler sayısmaca tekniği ile dörtlü gruplara ayrılmıştır. Tartışma yoluyla öğrenci etkileşiminin en üst düzeye çıkarılması amaçlandığı için ilk altı haftaya göre yazma ve bireysel görevlere ayrılan süre azalmıştır. Gruplar karşılıklı öğretim stratejilerini birlikte uygulamış ve aralarından seçtikleri sözcülerle hazırladıkları çalışma kağıtlarını diğer gruplara sunmuşlardır. Bu aşamada, öğrenciler her alt strateji için birlikte çalışmış ve verilen her çalışma kâğıdı ile her görevde ekip olarak hareket etmişlerdir. Sorgulama ve açıklığa kavuşturma gibi stratejilerde diğer grupların sorularına birlikte cevap aramışlardır. Dolayısıyla deneysel sürecin son altı haftasında öğrenciler arası etkileşimin üst düzeye çıkarılması amaçlanmış ve bu doğrultuda etkinlikler planlanmıştır.

Araştırmanın deneysel boyutunun 19.05.2022 tarihinde tamamlanmasının ardından araştırmaya katılan öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılmayı kabul eden öğretmenlerden dördü, o an okulda olan deney grubu öğrencilerinden 10'u ile görüşülmüştür. Görüşmeler altı ders saati sürmüştür. Araştırmanın nitel verilerinin de elde edilmesiyle birlikte çalışmanın veri toplama süreci sona ermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normalliğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında yer alması normal dağılıma işarettir (George & Mallery, 2001). Normallik testinden elde edilen sonuçlar neticesinde bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu karşılaştırmada; Bağımsız Örneklem T-Testi veya Mann Whitney U Testi, grupları ön test ve son test olarak kendi içerisinde karşılaştırmada; İlişkili Örneklem T Testi (Paired Samples T Test) veya Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu testlerde anlamlılık değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir. Bahsi geçen bu testler SPSS 24 paket programı (IBM Corp., 2016) yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın deneysel boyutunda papağan okuyucuların okuduğunu anlama, hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri karşılıklı öğretim yaklaşımıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Yarı deneysel çalışmaların en büyük sınırlığı, kontrol altına alınamayan değişkenleri yoğun olarak barındırmasıdır. Ancak son test verilerinin analizinde yarı deneysel çalışmaların doğasında yer alan bu sınırlığın bir miktar önüne geçebilmek adına “Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA)” kullanılmıştır. Çünkü ANCOVA’nın ANOVA’ya göre iki temel avantajından bahsedilmektedir. Bunlar; (i) hata varyansını azaltması ve (ii) deneysel çalışmalardaki yanlılığı azaltmasıdır (Büyüköztürk, 2017, s. 121). Bir diğer ifadeyle “ANCOVA” analizi araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri, doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılar” (Büyüköztürk, 2017, s. 121).

Araştırmada elde edilen nicel verilerin daha iyi anlaşılması için deneysel süreç sonunda elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan içerik analizi, kuralları belli kodlamalarla metinde yer alan kelimelerin daha küçük içerik kategorilerine göre özetlendiği sistematik bir veri analiz tekniğidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017, s. 259).

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak adına üçgenleme tekniğinden yararlanılmıştır. Üçgenleme, araştırmaların iç geçerliğini artırmada en sık başvurulan tekniktir (Başkale, 2016). Araştırmada hem deney grubu öğrencileriyle hem de bu öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirerek üçgenleme çeşitlerinden veri kaynağı üçgenlemesi sağlanmıştır. Böylece araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) artırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla puanlayıcılar arası güvenirlik sorgulanması sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemlerden biri olan Pearson Korelasyon Katsayısı, iki farklı puanlayıcının yaptıkları puanlama işleminin tutarlılığının göstergesidir (Güler & Taşdelen Teker, 2015). Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan papağan okuyucuların ve bağımsız okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için uygulanan Yanlış Analiz Envanteri'nin soru ölçeği iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Dolayısıyla anlama testleri arasından seçilen 30 anlama verisi iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve korelasyon yöntemiyle puanlayıcılar arası güvenirliğin tespit edilmesi amaçlanmıştır. 30 anlama verisinin normallik testi sorgulandığında, verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, iki puanlayıcı arasında güçlü, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r(28)=.91$, $p=.000$, $p<.01$). Elde edilen Pearson Korelasyon Testi sonucunda araştırmada puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlandığı yorumu yapılabilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümünde ilkokul dördüncü sınıfa devam eden papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri açısından değerlendirmek ve karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemek adına elde edilen nicel ve nitel bulgular alt problemler dikkate alınarak açıklanmıştır.

1- Hızlı isimlendirme becerisi açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Hızlı isimlendirme becerisi, Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) ile tespit edilmiştir. Test; nesne isimlendirme, renk isimlendirme, harf isimlendirme ve rakam isimlendirme olarak dört ayrı görevden oluşmaktadır. Bu görevlere ait öğrenci puanlarının normalliği analiz edildiğinde nesne isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=287$, $Z_{\text{bas}}= -.657$), harf isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=.008$, $Z_{\text{bas}}=-1.179$) ve rakam isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=.354$, $Z_{\text{bas}}= -.598$) görevleri normal dağılım gösterirken renk isimlendirme ($Z_{\text{carp}}=1.835$, $Z_{\text{bas}}= 6.491$) görevi normal dağılım göstermemektedir. Bu noktadan hareketle papağan okuyucuları ve bağımsız okuyucuları hızlı isimlendirme becerisi açısından karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi ve Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 14

Papağan Okuyucu ve Bağımsız Okuyucuların HİT Görevlerine Ait Puanlarının Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
HİT Nesne	Papağan Okuyucu	25	44.32	44	9.75	.000**
	Bağımsız Okuyucu	21	31.43			
	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
HİT Harf	Papağan Okuyucu	25	23.28	44	11.05	.000**
	Bağımsız Okuyucu	21	16.48			
	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
HİT Rakam	Papağan Okuyucu	25	25.44	44	9.53	.000**
	Bağımsız Okuyucu	21	18.48			
	Gruplar	n	Sıra Ort.	U	Z	p
HİT Renk	Papağan Okuyucu	25	33.68	8.00	-5.63	.000**
	Bağımsız Okuyucu	21	11.38			
	Toplam	46	41.54			

**p<.01

Yapılan analiz sonucunda, varyansların homojen dağılım gösterdiği ($F(44)=2.136$, $p=.151$) HİT görevlerinden nesne isimlendirmede papağan okuyucular ($\bar{x}=44.32$ saniye) ile bağımsız okuyucular ($\bar{x}=31.43$ saniye) arasında bağımsız okuyucular lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{44}=-9.757$, $p=.000$). Tabloya göre, HİT görevlerinden renk isimlendirmede papağan okuyucular ile bağımsız okuyucular arasında bağımsız okuyucular lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($D=46$, $Z=-5.63$, $p<.05$). Benzer şekilde varyansların homojen dağılım gösterdiği ($F(44)=.688$, $p=.411$) HİT görevlerinden harf isimlendirmede de papağan okuyucular ($\bar{x}=23.28$ saniye) ile bağımsız okuyucular ($\bar{x}=16.48$ saniye) arasında bağımsız okuyucular lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{44}=-11.053$, $p=.000$). Son olarak varyansların homojen dağılım göstermediği ($F(44)=6.894$, $p=.012$) HİT görevlerinden rakam isimlendirmede papağan okuyucular ($\bar{x}=25.44$ saniye) ile bağımsız okuyucular ($\bar{x}=18.48$ saniye) arasında bağımsız okuyucular lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{44}=-9.537$, $p=.000$). Tablo 14 genel olarak incelendiğinde, HİT görevlerinin tamamında bağımsız okuyucular lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlardan hareketle, hızlı isimlendirme becerisini oluşturan dört alt görevde de anlamlı farkın oluşması ve bu farkların bağımsız okuyucular lehine ortaya çıkması sebebiyle

papağan okuyucuları ayırt etmede kullanılabilecek değişkenlerden birinin hızlı isimlendirme becerisi olduğu yorumu yapılabilir.

2- Sözel çalışma belleği açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada öğrencilerin sözel çalışma belleği becerisi Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi'yle (AST) ölçülmüştür. Liste 36 anlamsız kelimedenden oluşmaktadır ve katılımcılar tarafından doğru üretilen sesbirim sayısı (DÜSS) dikkate alınmaktadır. AST listesine yönelik puanların normalliği analiz edildiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($Z_{\text{çarp}} = -.496$, $Z_{\text{bas}} = -.669$). Bu noktadan hareketle, papağan okuyucuları ve bağımsız okuyucuları sözel çalışma belleği becerisi açısından karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Tablo 15

Papağan Okuyucular ve Bağımsız Okuyucuların AST Listesine Ait Puanların Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Sözel Çalışma Belleği	Papağan Okuyucu	25	193.40	44	-10.06	.000**
	Bağımsız Okuyucu	21	204.29			

** $p < .01$

Yapılan analiz sonucunda tablo 15 incelendiğinde, varyansların homojen dağılım göstermediği ($F(44)=13.077$, $p=.001$) sözel çalışma belleği becerisini ölçen AST listesine ait puanlara göre, papağan okuyucular ($\bar{x}=193.40$ DÜSS) ile bağımsız okuyucular ($\bar{x}=204.29$ DÜSS) arasında bağımsız okuyucular lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{44}=-10.061$, $p=.000$). Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, AST listesinde doğru üretilen sesbirim sayısı incelendiğinde, bağımsız okuyucuların papağan okuyuculara oranla daha fazla doğru sesbirim üretmesi ve oluşan farkın anlamlı olması sebebiyle sözel çalışma belleği becerisinin papağan okuyucuları ayırt etmede kullanılabilecek değişkenlerden biri olduğu yorumu yapılabilir.

3- Dikkat becerisi açısından papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada öğrencilerin dikkat becerisi Bourdon Dikkat Testi'yle ölçülmüştür. 660 harfin yer aldığı testte öğrencilerden her “d-b-g-p” harfini işaretlemesi istenmiştir. Toplamda 110

işaretlenmesi gereken harfin yer aldığı testte puanlar doğru olarak işaretlenen harflerden oluşmaktadır. Dikkat testine ait bu puanların normalliği analiz edildiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($Z_{\text{carp}} = -.602$, $Z_{\text{bas}} = -1.09$). Bu noktadan hareketle, papağan okuyucuları ve bağımsız okuyucuları dikkat becerisi açısından karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T testi uygulanmıştır.

Tablo 16

Papağan Okuyucu ve Bağımsız Okuyucuların Dikkat Testine Ait Puanlarının Sonuçları

	Gruplar	n	$\bar{x}$	sd	t	p
Dikkat	Papağan Okuyucu	25	73.80	44	-10.67	.000**
	Bağımsız Okuyucu	21	103.38			

**p<.01

Tablo 16'ya göre, papağan okuyucular ile bağımsız okuyucular arasında varyansların homojen dağılım göstermediği ($F(44) = 60.04$, $p = .000$) dikkat becerisi açısından bağımsız okuyucular lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t_{44} = -10.67$, $p = .000$). Teste göre 110 puan üzerinden papağan okuyucular ortalama 73,80, bağımsız okuyucular ise ortalama 103,38 puan almışlardır. Ortalamalar arasında oluşan bu puan farkı da papağan okuyucular ile bağımsız okuyucular arasında dikkat becerisi açısından ciddi bir farkın olduğunu bir başka göstergesidir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, dikkat becerisinin papağan okuyucuları ayırt etmede kullanılabilecek değişkenlerden biri olduğu yorumu yapılabilir.

4- Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerisini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?

Karşılıklı öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla uygulanacak teste karar vermek için normallik testi yapılmıştır ve grupların son test okuduğunu anlama verisinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($Z_{\text{carp}} = .043$, $Z_{\text{bas}} = -1.73$). Normallik testinden elde edilen sonuç doğrultusunda bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu okuduğunu anlama yönünden karşılaştırmak için ANCOVA testi uygulanmıştır.

Tablo 17

Anlama Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	12	12.83	12.86
Kontrol	13	5.38	5.31

Tablo 17’de yer alan son test okuduğunu anlama puanlarının düzeltilmiş ortalaması incelendiğinde, deney grubu, 12.86; kontrol grubu ise 5.31’dir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda, son test okuduğunu anlama puanlarına ait varyanslar homojen dağılım göstermektedir ($F(23)=.14$, $p=.906$). Deney ve kontrol gruplarının son test okuduğunu anlama puanlarına yönelik gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Anlama Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Anlama Ön	8.596	1	8.596	3.385	.079	
Grup	352.100	1	352.100	138.715	.000*	.86
Hata	55.843	22	2.538	-	-	
Toplam	2407.00	25	-	-	-	

* $p<.05$

Tablo 18’de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test okuduğunu anlama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1, 22)=138.71$, $p<.05$). Öte yandan, analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğü dikkate alındığında, varyansın %86’sını açıklamasından yola çıkarak karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir. Öte yandan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının ön testten son teste gelişimini daha net görmek adına Wilcoxon İşaretli Sıralar T Testi de uygulanmıştır. Çünkü deney grubu öğrencilerinin ön test okuduğunu anlama verileri ($Z_{\text{carp}} = -.154$, $Z_{\text{bas}} = -.774$) normal dağılım gösterirken son test okuduğunu anlama verileri ($Z_{\text{carp}} = -2.14$, $Z_{\text{bas}} = 5.35$) normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 19

Deney Grubu Öğrencilerine Ait Anlama Puanlarının Ön Testten Son Teste Gelişimine Ait Sonuçlar

Deney Grubu Ön Test/Son Test		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Okuduğunu Anlama	Negatif Sıra	-	-	-	-3.07	.002**
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	-	-	-		

**p<.01

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($z=-3.075$, $p<.05$). Öte yandan ön testten son teste okuduğunu anlama puanları yönünden düşüş gösteren öğrenci bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin tamamı gelişim göstermiştir ve ön testten son teste gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları artış ortalama 6,50 puandır.

Tablo 20

Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Anlama Puanlarının Ön Testten Son Teste Gelişimine Ait Sonuçlar

Kontrol Grubu Ön Test/Son Test		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Okuduğunu Anlama	Negatif Sıra	6	4.50	27.00	-.052	.959
	Pozitif Sıra	4	7.0	28.00		
	Eşit	3	-	-		

Tablo 20 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($z=-.052$, $p>.05$). Öte yandan kontrol grubunu oluşturan 13 öğrenciden altısı ön testten son teste okuduğunu anlama puanı yönünden düşüş, dördü yükseliş gösterirken üç öğrenci de aynı puanı almıştır. Tablo 17, 18, 19 ve 20 birlikte incelendiğinde, karşılıklı öğretim yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıfa devam eden papağan okuyucuların anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yaklaşım olduğu yorumu yapılabilir.

5- Karşılıklı öğretim yaklaşımı, papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?

Karşılıklı öğretim yaklaşımının hızlı isimlendirme becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla uygulanacak teste karar vermek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testine göre, HİT görevlerinden renk isimlendirme ($Z_{\text{çarp}} = -.297$, $Z_{\text{bas}} = -.348$), nesne isimlendirme ($Z_{\text{çarp}} = .573$, $Z_{\text{bas}} = .517$), harf isimlendirme ($Z_{\text{çarp}} = 1.08$, $Z_{\text{bas}} = .620$) ve rakam isimlendirme ($Z_{\text{çarp}} = 1.02$, $Z_{\text{bas}} = .511$) normal dağılım göstermektedir. Normallik testinden elde edilen sonuç doğrultusunda bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu HİT görevlerinden nesne, renk, rakam ve harf isimlendirme puanları yönünden karşılaştırmak için ANCOVA Testi uygulanmıştır.

Tablo 21

Nesne İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	12	33.58	34.37
Kontrol	13	36.69	38.95

Tablo 21’de yer alan son test HİT nesne isimlendirme puanlarının düzeltilmiş ortalaması incelendiğinde, testi deney grubu ortalama 34.37 saniyede; kontrol grubu ise ortalama 38.95 saniye tamamlamıştır. Yapılan analiz sonucunda, varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ($F(23) = .251$, $p = .621$). Deney ve kontrol gruplarının son test nesne isimlendirme puanlarına ilişkin gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Nesne İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta
Nesne Ön Test	142.210	1	142.210	9.162		
Grup	118.718	1	118.718	7.649	.011*	.25
Hata	341.476	22	15.522			
Toplam	34499.00	25				

* $p < .05$

Tablo 22’de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test HİT nesne isimlendirme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1, 22) = 7.649$, $p < .05$). Öte yandan analiz sonucu elde edilen etki

büyüklüğü dikkate alındığında, varyansın %25'ini açıklamasından yola çıkarak karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerisinin alt testi olan nesne isimlendirmeyi geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 23

Renk İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	12	37.92	37.81
Kontrol	13	45.31	45.40

Tablo 23'te yer alan son test HİT renk isimlendirme puanlarının düzeltilmiş ortalaması incelendiğinde, testi deney grubu ortalama 37.81 saniyede; kontrol grubu ise ortalama 45.40 saniye tamamlamıştır. Yapılan analiz sonucunda, varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ($F(23)=.633$, $p=.435$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının son test renk isimlendirme puanlarına ilişkin gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Renk İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçlar

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta
Renk Ön Test	801.600	1	801.600	45.441		
Grup	358.851	1	358.851	20.343	.000**	.48
Hata	388.086	22	17.640			
Toplam	45128.00	25				

** $p<.01$

Tablo 24'te yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test HİT renk isimlendirme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1, 22)= 20.343$, $p<.05$). Öte yandan analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğü dikkate alındığında, varyansın %48'ini açıklamasından yola çıkarak karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerisinin alt testi olan renk isimlendirmeyi geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 25

Rakam İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	12	20.75	20.69
Kontrol	13	23.00	23.04

Tablo 25’te yer alan son test HİT rakam isimlendirme puanlarının düzeltilmiş ortalaması incelendiğinde, testi deney grubu ortalama 20.69 saniyede; kontrol grubu ise ortalama 23.04 saniye tamamlamıştır. Yapılan analiz sonucunda, varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ($F(23)=1.866$, $p=.185$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının son test rakam isimlendirme puanlarına ilişkin gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Rakam İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta
Rakam Ön Test	168.162	1	168.162	38.502		
Grup	34.486	1	34.486	7.896	.010*	.26
Hata	96.088	22	4.368			
Toplam	123308.00	25				

* $p<.05$

Tablo 26’da yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test HİT rakam isimlendirme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1, 22)= 7.896$, $p<.05$). Öte yandan analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğü dikkate alındığında, varyansın %26’sını açıklamasından yola çıkarak karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerisinin alt testi olan rakam isimlendirmeyi geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 27

Harf İsimlendirme Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	12	17.75	17.11
Kontrol	13	19.46	20.05

Tablo 27’de yer alan son test HİT harf isimlendirme puanlarının düzeltilmiş ortalaması incelendiğinde, testi deney grubu ortalama 17.11 saniyede; kontrol grubu ise ortalama 20.05 saniye tamamlamıştır. Yapılan analiz sonucunda, varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ($F(23)=.172$, $p=.682$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının son test harf

isimlendirme puanlarına ilişkin gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Harf İsimlendirme Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta
Harf Ön Test	80.882	1	80.882	11.220		
Grup	48.263	1	48.263	6.695	.017*	.23
Hata	158.599	22	7.209			
Toplam	8944.00	25				

*p<.05

Tablo 28’de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test HİT harf isimlendirme puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1, 22) = 6.695$, $p < .05$). Öte yandan analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğü dikkate alındığında, varyansın %23’ünü açıklamasından yola çıkarak karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerisinin alt testi olan harf isimlendirmeyi geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Öte yandan deney grubu öğrencilerinin HİT görevlerinde ön testten son teste gelişimini daha net görmek adına ilişkili Örneklem T Testi uygulanmıştır.

Tablo 29

Deney Grubu Öğrencilerinin HİT Puanlarının Ön Testten Son Teste Gelişimine Ait Sonuçları

Deney Gubu Ön Test/Son Test	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
HİT Nesne Ön	12	42.75	3.30	11	11.24	.000**
HİT Nesne Son	12	33.58	4.83	11		
Deney Gubu Ön Test/Son Test	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
HİT Rakam Ön	12	25.50	2.64	11	9.32	.000**
HİT Rakam Son	12	20.75	2.34	11		
Deney Gubu Ön Test/Son Test	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
HİT Renk Ön	12	48.17	12.62	11	5.95	.000**
HİT Renk Son	12	37.92	8.76	11		
Deney Gubu Ön Test/Son Test	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
HİT Harf Ön	12	24.00	2.56	11	7.03	.000**
HİT Harf Son	12	17.75	2.90	11		

**p<.01

Tablo 29 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten son teste HİT görevlerinden nesne isimlendirme ($t(11)=11.24$, $p<.01$), rakam isimlendirme ($t(11)=9.32$, $p<.01$), renk isimlendirme ($t(11)=5.95$, $p<.01$) ve harf isimlendirme ($t(11)=7.03$, $p<.01$) görevlerinin tamamında anlamlı fark görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama becerisinin yanında hızlı isimlendirme becerisini de geliştirdiği yorumu yapılabilir.

6- Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların sözel çalışma belleği becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?

Karşılıklı öğretim yaklaşımının sözel çalışma belleği becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla uygulanacak teste karar vermek için normallik testi yapılmıştır ve grupların son test sözel çalışma belleği verisinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($Z_{\text{çarp}} = -1.04$, $Z_{\text{bas}} = .88$). Normallik testinden elde edilen sonuç doğrultusunda bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu sözel çalışma belleği yönünden karşılaştırmak için ANCOVA Testi uygulanmıştır.

Tablo 30

Sözel Çalışma Belleği Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	12	201.58	201.92
Kontrol	13	197.54	197.22

Tablo 30’da yer alan son test sözel çalışma belleği puanlarının düzeltilmiş ortalaması incelendiğinde, deney grubu ortalama 201.92 doğru sesbirim üretirken; kontrol grubu ise ortalama 197.22 doğru sesbirim üretmiştir. Yapılan analiz sonucunda, varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ($F(23)=.070$, $p=.794$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının son test sözel çalışma belleği puanlarına ilişkin gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Sözel Çalışma Belleği Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta
Sözel Çalışma Belleği Ön Test	14.811	1	14.811	1.247		
Grup	116.726	1	116.726	9.826	.005**	.30
Hata	261.337	22	11.879			
Toplam	995185.00	25				

** $p<.01$

Tablo 31’de yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sözel çalışma belleği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1, 22)= 9.826$, $p<.05$). Öte yandan analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğü dikkate alındığında, varyansın %30’unu açıklamasından yola çıkarak karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların sözel çalışma belleği becerisini geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Öte yandan normal dağılım göstermeyen deney grubu öğrencilerinin sözel çalışma belleği verilerinin ön testten ($Z_{\text{carp}}= -.069$, $Z_{\text{bas}}= -1.48$) son teste ($Z_{\text{carp}}= -1.46$, $Z_{\text{bas}}= 2.24$) gelişimini daha net görmek adına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 32

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste AST Listesi Puanlarına Ait Sonuçlar

Deney Grubu Ön Test/Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
AST Listesi	Negatif Sıra	-	-	-	-3.06 .002**
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00	
	Eşit	-	-	-	

**p<.01

Tablo 32 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten son teste sözel çalışma belleği becerisini ölçmek için uygulanan AST listesine ait puanlar açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($z=-3.06$, $p<.01$). Bu sonuçlardan hareketle karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama becerilenin yanı sıra sözel çalışma belleği becerilerini de geliştirdiği yorumu yapılabilir.

7. Karşılıklı öğretim yaklaşımı papağan okuyucuların dikkat becerilerini ön testten son teste anlamlı derecede geliştirmekte midir?

Karşılıklı öğretim yaklaşımının dikkat becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla uygulanacak teste karar vermek için normallik testi yapılmıştır ve grupların son test dikkat verisinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($Z_{\text{çarp}} = -.458$, $Z_{\text{bas}} = -1.38$). Normallik testinden elde edilen sonuç doğrultusunda bağımsız iki grup olan deney ve kontrol grubunu dikkat becerisi yönünden karşılaştırmak için ANCOVA Testi uygulanmıştır.

Tablo 33

Bourdon Dikkat Testi Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	12	104.50	104.73
Kontrol	13	72.91	72.70

Tablo 33'te yer alan son test Bourdon Dikkat Testi puanlarının düzeltilmiş ortalaması incelendiğinde, deney grubu ortalaması 104.73; kontrol grubu ortalaması ise 72.70'tir. Yapılan analiz sonucunda, varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmektedir ($F(23)=.943$, $p=.342$). Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının son test dikkat testi puanlarına yönelik gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Bourdon Dikkat Testi Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta
Dikkat Ön Test	1102.988	1	1102.988	13.922		
Grup	6392.852	1	6392.852	80.693	.000**	.78
Hata	1742.935	22	79.224			
Toplam	203020.00	25				

**p<.01

Tablo 34'te yer alan ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test dikkat testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(1, 22) = 80.693$, $p < .05$). Öte yandan analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğü dikkate alındığında, varyansın %78'ini açıklamasından yola çıkarak karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların dikkat becerisini geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Öte yandan normal dağılım göstermeyen deney grubu öğrencilerinin dikkat becerisine ait verilerinin ön testten ($Z_{\text{çarp}} = .136$, $Z_{\text{bas}} = -2.13$) son teste ($Z_{\text{çarp}} = -1.58$, $Z_{\text{bas}} = 2.87$) gelişimini daha net görmek adına Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 35

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Testten Son Teste Bourdon Dikkat Testi Puanlarına Ait Sonuçlar

Deney Grubu Ön Test/Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
	Negatif Sıra	-	-	-	
Dikkat Testi	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00	-3.06 .002**
	Eşit	-	-	-	

**p<.01

Tablo 35 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön testten son teste dikkat becerisini ölçmek için uygulanan Bourdon Dikkat Testi puanları açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir ($z = -3.06$, $p < .01$). Bu sonuçlardan hareketle karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama becerilerinin yanı sıra sözel çalışma belleği becerilerini de geliştirdiği yorumu yapılabilir.

8. Papağan okuyucuların ve öğretmenlerinin karşılıklı öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturacak görüşmelere deney grubunda yer alan 10 papağan okuyucu ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden dördü katılmıştır. Katılım konusunda gönüllülük esası gözetilmiş ve öğretmenlerin ikisi katılmak istememiştir. Deney grubunu oluşturan 12 öğrencinin ikisi okulda bulunmadığı için görüşmelere katılamamıştır. Görüşmelere katılan öğrenciler “K”, öğretmenler ise “Ö” harfleriyle kodlanmıştır. Ayrıca aynı katılımcıya ait bazı görüşler farklı kategorileri yansıtmaları halinde katılımcı ifadeleri birden fazla kategoriye atanmıştır. Araştırmada karma desenlerden açıklayıcı karma desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verilerine nicel verilerin yorumlanmasını kolaylaştıracak şekilde yer verilecektir.

İlk olarak görüşmeye katılan öğretmenlerden araştırmanın deney grubunu oluşturan papağan okuyucuları tanıtmaları istenmiştir. Bunun için öğretmenlere “Öğrencinizi kişisel olarak ve arkadaşlarıyla ilişkileri açısından tanıtır mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin tamamı kendi sınıflarından araştırmaya katılan papağan okuyucuları sosyal ve başarılı öğrenciler olarak tanımlamaktadır. *Öğrencimin diğer arkadaşlarıyla diyalogu iyi düzeyde. Ohumlu, paylaşımcı ve hoşgörülü bir öğrencidir (Ö1). Sosyal bir öğrencidir özellikle hareket gerektiren oyunlar ve birçok spor dalında isteklidir. Başarılı olmak için çalışır. Özellikle başarı konusunda anne baskısı çok fazla olduğu için, başarısız olma kaygısı taşır (Ö2). Öğrencinin kişisel olarak arkadaşlarıyla ilişkisi iyi. Arkadaşlarıyla çabuk kaynaşiyor. İletişim kurmakta zorlanmıyor. Arkadaşları tarafından sevilen biri (Ö3).*

Araştırmaya katılan papağan okuyucuların anlama problemlerine nelerin yol açtığını daha net görebilmek adına katılımcılara “Sınıfta okuma etkinlikleri olarak ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı öğretmenlerinin okuma etkinliklerini ders kitabı ekseninde yürüttüğünü ifade etmiştir. *Şimdi öğretmenim biz okumayı fazla yapmıyorduk. Öğretmen bazı kişiler seçiyordu sesli okumalar yaptırıyordu. Bir de bazen son derslerde kendi kendimize okuyorduk. ...Okumayı yaptıktan sonra sadece kitaptaki etkinlikleri yapıyorduk. Bu da benim kitap okuma isteğimi götürüyordu (K4). Katılımcı dokuz ise “Ben buraya gelmeden önce normal okuyorduk ve soruları cevaplıyorduk. Buraya gelince öğretmenim bana sordu orada ne yapıyorsunuz diye. Söyledim ben de. ...Daha sonra artık öğretmenimiz de önce tahmin ettirmeye başladı. Metinden önce sorular sormaya başladı.” ifadelerini kullanmıştır (K9). Katılımcı görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin ders kitabına bağlı bir okuma eğitimi yürüttüğü söylenebilir.*

Bu da özel bir çalışma gerektiren papağan okuyucuların yaşadıkları okuduğunu anlama problemlerinin dördüncü sınıfa kadar niçin süregeldiğini açıklamaktadır. Öte yandan görüşmelere katılım gösteren öğretmenlere “Öğrencinin çalışma öncesi anlama becerileriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Nicel verilerin aksine öğretmenlerin tamamı papağan okuyucu olan öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde başarılı olduklarını ifade etmiştir. *Bu çalışmaya katılmadan önce de sınıf içinde okuma düzeyleri iyiydi öğrencilerimin. Okuduğunu anlayan ve anlatan olay sırasını bozmadan, kelimeleri yerli yerinde konuşan öğrencilerdi* (Ö4). Okuduğunu anlama becerisi açısından tamamı endişe düzeyince yer alan öğrencilerin, öğretmenleri tarafından başarılı olarak ifade edilmeleri, öğretmenlerin papağan okuyucuları tespit etme konusunda yetersiz olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan papağan okuyucuların okuma hızı ve okuduğunu anlamaya bakış açılarının uygulama öncesi ve sonrasında nasıl şekillendiği hakkında yorum yapabilmek adına öğrencilere “Okurken hızlı okumaya özen gösterir misin? Neden? Uygulama sürecinden sonra okumada senin için önemli olan, özen gösterdiğin husus nedir?” soruları yöneltilmiştir. Bu doğrultuda görüşmeye katılan 10 öğrencinin büyük bir çoğunluğu ($n=8$) okuma sırasında hızlı okumaya odaklanmadıklarını ifade etmiştir. Aksi yönde kendini ifade eden öğrencilerden biri metni hızlı bitirmenin mutluluk verici olmasından dolayı, diğeri ise hızlı okumanın daha az okuma hatası yapmasını sağlaması nedeniyle hızlı okumaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. *...Evet, çok özen gösteririm. Çünkü kendime özgüven veriyor. Beni iyi hissettiriyor. Yani bana güzel bir şey gibi geliyor. Herkesten önce bitirirsem mutlu oluyorum* (K10). Öte yandan yedi öğrenci daha iyi anlamak için dikkatli bir şekilde okumaya özen gösterdiklerini ifade etmiştir. *... Hayır özen göstermem. Çünkü hızlı okursam anlayamam. Anlayamadığım zaman da kendimi kötü hissederim. Ama yavaş okuduğum zaman, anlayarak okuduğum zaman daha iyi hissederim* (K9). Ayrıca iki öğrenci hız yerine doğru okumaya, bir öğrenci de arkadaşlarının anlaması için daha yavaş okumaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. Deney grubu 12 papağan okuyucudan oluşmaktadır ve papağan okuyucular okuma sırasında hızı en önemli unsur olarak görmektedirler. Görüşmelere katılan 10 öğrenciden sekizinin okuma sırasında hıza odaklanmaması görüşmelerin 12 haftalık deneysel sürecin sonunda gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü tablo 36’da da yer verildiği gibi, deney grubunu oluşturan 12 papağan okuyucunun 10’u ilk testten son testte okuma hızlarında gerileme göstermiştir. Ancak okuduğunu anlama puanlarında ise ciddi bir artış göstermişlerdir. Öğrenci görüşleri ve tablo 36 ile birlikte

yorumlandığında, 12 hafta boyunca uygulanan karşılıklı öğretim yaklaşımı sayesinde papağan okuyucuların hızlı okuma yerine anlama odaklandıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 36

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Dakikada Okunan Kelime Sayısı ile Anlama Puanları

Kod	Ön Test Kelime Sayısı	Ön Test Anlama	Son Test Kelime Sayısı	Son Test Anlama
K1	117	4	107	14
K2*	101*	5*	111*	14*
K3	109	7	107	14
K4	119	7	115	12
K5	111	4	104	14
K6	101	3	92	8
K7	114	6	109	12
K8*	99*	5*	103*	12*
K9	146	5	115	13
K10	129	6	124	13
K11	129	7	121	14
K12	128	5	117	14

Araştırmaya katılan papağan okuyuculara “Bir metni okurken anlamadığın oluyor mu? Metnin anlaşılmasını neye bağlıyorsun?” sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğrenciler okudukları metni anlamadıkları zaman bunun nedenini genellikle hızlı okumalarına ($n=4$) ve dikkat eksikliklerine ($n=4$) bağlamaktadır. Diğer nedenler ise metnin uzun olması, satır atlanması, metnin öğrenci tarafından seçilmemiş olması, öğretmenin metni açıklamaması ve anlamı bilinmeyen kelimelerin sıkça yer almasıdır. *Evet anlamadığım oluyor. Düzgün okumadığım için. Yani bazen yanlış okuduğumda yanlış anlayabiliyorum. Çok hızlı okuduğumda da metni anlamıyorum. Ama normal okuduğumda anlıyorum (K6). ...Mesela çok hızlı okuduğum için anlamamış olabilirim. Kendi içtenliğimle, isteğimle okumadığım için anlamamış olabilirim. Yani okurum ama anlayamam (K9). Öğretmenim böyle çok iyi okutmuyordu bize. Yani böyle anlamlı şekilde okutmuyor, bir yere takıldınız mı diye sormuyor ya da o metni açıklamıyor. O yüzden (K4). Yani oluyor. Bazen öğretmenim bazı kelimeleri anlamıyorum. Hızlı okuyorum, kafamda kalmıyor, başka şeyler düşünüyorum (K7).* Görüşmelerden elde edilen bulgular nicel verilerin bir kısmını açıklamaktadır. Tablo 16’da yer alan papağan okuyucular ile bağımsız okuyucuların dikkat testine ait puanların bağımsız okuyucular lehine anlamlı fark oluşturması papağan okuyucularda dikkat eksikliğinin ortak bir özellik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görüşmeye katılan öğrencilerin dördü de “*dikkatimi toplayamıyorum, başka şeyler düşünüyorum*” gibi

ifadelerle dikkat eksikliklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan görüşmeye katılan öğrencilere bir önceki soruyla ilişkili olarak “Bir metni anlamadığın zaman kendini nasıl hissedersin? Metni anlamak için neler yaparsın?” sorusu da yöneltilmiştir. Bu soru doğrultusunda öğrenciler, okudukları metni anlamadıklarında kendilerini mutsuz ($n=5$), bilgisiz hissettiklerini ($n=4$) ifade etmektedir. Bir öğrenci ise anlamadığı zaman kendine kızdığını bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerin sekizi metni anlamadıklarında tekrar okuduklarını, dördü ise karşılıklı öğretim yaklaşımını uyguladıklarını ifade etmiştir. ...*Metni baştan okurum. Tekrar anlayamazsam onu anlayarak okumaya çalışırım. Soru sorarım kendime, tahmin ederim* (K9). *Birkaç kez okuyorum. Oradaki resimlerine bakıyorum. Anlamaya çalışıyorum. Türkçe kitabında bir metin vardı. Onu köpek anlatıyordu. Ben onu kim anlatıyor anlamıyordum. Ondan sonra resimlerine baktım, köpeğin anlattığını öğrendim. Okudum birkaç defa. Bir de burada yaptığımız karakterleri uyguluyorum* (K2). Görüşmeye katılan öğrencilerin “buradaki karakterler” ifadesinden kastettikleri, karşılıklı öğretim yaklaşımına ait dört alt strateji, her çocuğun bildiği bir kahraman ile eşleştirilmiş ve bu karakterlere özgü nesneler kullanılmıştır. Bu sayede öğrenciler stratejileri daha kolay içselleştirmiş ve süreç daha eğlenceli hale getirilmiştir.

12 hafta boyunca uygulanan karşılıklı öğretim yaklaşımıyla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı düzeyde gelişmiştir. Ancak en az bunun kadar önemli bir gelişim de öğrencilerin anlamaya bakış açılarında meydana gelmiştir. Uluslararası alan yazın ve araştırmanın ön test verilerine göre papağan okuyucular, bir metni tam ve etkili anlamak yerine kısa sürede bitirmeye odaklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan papağan okuyuculara “Bir metni hızlı okumak mı yoksa iyi anlamak mı seni daha başarılı yapar? Neden?” soruları yöneltilmiştir. 12 haftalık deneysel sürecin ardından ise deney grubunu oluşturan ve görüşmelere katılan papağan okuyucuların tamamı metni hızlı okumak yerine iyi anlamamanın daha önemli olduğunu bildirmiştir ($n=10$). Öğrencilerin çoğunluğu ($n=8$) sorulara yanıt vermeleri gerektiğini bu sebeple daha iyi anlam elde etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. *Daha fazla anlamak bence. Çünkü daha fazla anladığım zaman beni daha başarılı yapar. O konuyla ilgili bir soru sorduğunda tam, iyice bir cevap veririm. Ama hızlı okuduğumda aklımda hiçbir şey kalmaz yarım yamalak okuyabilirim* (K2). ...*Daha iyi anlamak hocam. Hocam çünkü hızlı okuduğumuzda sadece hızlı okumuş oluyoruz. Hiçbir etkinliği yapamıyorlar. Sorulara cevap veremiyorlar* (K5). Öte yandan iki öğrenci başkalarına metni daha iyi anlatabilmek için metinleri hızlı okumanın aksine anlayarak okumanın önemini vurgulamıştır. *Bence daha iyi anlamak. ...Çünkü hem*

daha güzel anlıyorsun hem özetini yapabiliyorsun. Mesela küçüklerimize ya da kardeşlerime bir hikâye anlatırken onu daha kolay aklımda tutabiliyoruz. Kitap yanımızda olmasa bile özetini başka kişilere daha iyi anlatıyoruz (K3). Öte yandan bir öğrenci ise derslerde daha başarılı olmak için anlamın daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Daha iyi anlamak. ...Çünkü derslerimde de başarılı olurum. Mesela yazılılar... Mesela biz şu an yazılı haftasındayız. Burada yaptıklarımız benim soruları daha iyi anlamama neden oluyor. Daha başarılı olmamı sağlıyor (K10).

Papağan okuyucuların sergiledikleri bu gelişimin öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığını ortaya koymak adına öğretmenlere “Araştırmaya katılan öğrencinin, uygulama sürecinin sonunda, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? Açıklayınız. Bu beceriler haricinde herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? Açıklayınız.” gibi sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda da deney grubu öğrencilerinde meydana gelen bu gelişim öğretmenleri tarafından da fark edildiği yorumu yapılabilir. Görüşmeye katılan üç öğretmen deneysel sürecin ardından öğrencilerinin anlama becerisinde gözle görülür bir gelişme meydana geldiğini ifade etmiştir. *Öğrencinin çalışma sonucu anlama, anlatma becerisi oldukça gelişti. Çalışma bariz bir şekilde olumlu etki yapmıştır (Ö1). Derslere istekle katılıyor. Konuştuğumda sürecin ona iyi geldiğini, artık okuma yaparken daha dikkatli olduğunu söyledi. Artık Türkçe derslerinde metinleri tek okumada daha iyi cevaplar veriyor. Cümle sonlarına daha çok dikkat ediyor (Ö2). Öğrencinin okuma hızında bir değişme gözlemlemedim. Ancak okuduğunu daha iyi anlıyor (Ö3).*

Hızlı okumak yerine daha iyi anlam kurmanın farkına varan papağan okuyucular, bu ifadelerinin altını da doldurmaktadırlar. Bunun için öğrencilere “Uygulama sürecinden sonra derslerinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler, 12 haftalık çalışmanın ardından kendilerini daha başarılı bir öğrenci olarak nitelendirmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu (n=6) bu görüşlerine gerekçe olarak, Türkçe dersi başta olmak üzere diğer derslerdeki notlarının yükselmesini göstermektedir. *...Cevabım evet. Şöyle ki sınavlarımda notlarım bayağı arttı. Mesela benim trafiğim çok kötüydü iki sınavdan 85 almıştım. Sonra 100’e çıkardım. İnsan Haklarımı, Sosyalimi, Fenimi, İngilizcemi falan hep 100 aldım. Ondan sonra öğretmenim de arada sırada aferin diyor. Soruları da daha iyi bir şekilde cevaplayabiliyorum (K2). Evet öğretmenim mesela Fen Matematik gibi derslerde okuyarak anlamam daha çok gelişti. Mesela matematik problemlerini önceden okuduğumda anlayamıyordum. Artık bu*

karakterlerden sonra okuyarak anlıyorum. Kitaplarda da artık bu dört karakteri canlandırınca bilmediğim bir şey kalmıyor (K4). Evet Türkçem biraz gelişti. ...Sadece Türkçem değil her derste okuma oluyor. Artık hızlı okusam bile anlamaya başladım (K7). Evet. ...Mesela hoca bize Türkçelerde metin okuturken daha iyi anlayıp daha iyi cevaplar verebiliyorum artık. Öğretmenim de fark ediyor. Eskiden çok kısa cevaplar veriyordum. Uzun iki üç satırlık cevaplar veriyorum artık. ...Yani Türkçede gelişme var sosyalde gelişme var. Yani büyük olarak derslerde dikkat dağınıklığım vardı. Mesela ilk dönem notlarım çok düşüktü. Şimdi arttı (K10). Öte yandan üç öğrenci, gerekçe olarak dikkatlerinin artık dağılmamasını göstermektedir. Evet. ...Kitap okuduğum zaman daha iyi anlıyorum. Artık çok dikkatli okuyorum, dikkatimi vererek. Kendi kendime soru soruyorum (K8). Evet öğretmenim. ...Nasıl desem, daha az dikkatim dağılıyor öğretmenim. Dışarıyla falan ilgilenmiyorum. Bir de öğretmenim okuduğumu daha iyi anlıyorum (K5). Ayrıca iki öğrenci ise görüşlerine gerekçe olarak daha iyi özet çıkarabildiklerini göstermektedir. Evet. ...Çünkü burada okumamız çok gelişiyor. Bir de ben hep özet çıkarmada sevmezdim öğretmenim. Çünkü ben orada ana fikri falan hiç beceremiyordum, özetleme falan... Buraya ilk geldiğimde de ilk başta zor geçiyordu. Ama siz bana yardım ettiniz öğretmenim, şimdi çok başarılı olduğumu düşünüyorum (K1). Benzer bir soru görüşmeye katılan öğretmenlere de sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı (n=4) araştırmaya katılan öğrencilerinin akademik başarılarında bir artışın meydana geldiğini ifade etmiştir. Akademik başarıları oldukça ilerlemiş, aldığı notlar oldukça iyi durumdadır. Bu süreçte ivme kazanmış (Ö1). Başarılı bir öğrenciydi önceden de. Fakat bu ara ders içerisinde daha aktif katılımı var (Ö2). Akademik başarısında da diğer derslerde de artış oldu (Ö3). Okuduğunu anlamada hızlandığı için diğer derslerle de iç içe başarı artmıştır (Ö4).

Araştırmanın bulguları bütünsel olarak incelendiğinde elde edilen nicel verilere göre; hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin yanında papağan okuyucuların tespitinde kullanılacak ek beceriler olduğu görülmüştür. Öte yandan papağan okuyuculara uygulanacak bir karşılıklı öğretim müdahalesinin papağan okuyucuların anlama, hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu görülmüştür. Son olarak, okuduğunu anlama yönünden elde edilen nicel bulgular gerek papağan okuyucularla gerekse papağan okuyucuların öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle de doğrulanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alan yazında yer alan çalışmalarla tartışılmasına ve bu sonuçlar ışığında birtakım önerilere yer verilmiştir.

Papağan okuyucular kelime tanıma ve okuduğunu anlama olmak üzere iki beceri dikkate alınarak tespit edilmektedir. Stanovich (1993) halihazırda tespit edilmesi zor olan papağan okuyucuların sadece iki değişken tarafından tespit edilmesini eleştirmekte ve tanılama konusunda hata yapılabileceğini ifade etmektedir. Stanovich'in (1993) bu endişesinden yola çıkarak papağan okuyucu alan yazınına yeni değişkenler kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kelime tanıma becerisinde serbest düzeyde; okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde yer alan 25 papağan okuyucu ve hem kelime tanıma hem de okuduğunu anlama becerisinde serbest düzeyde yer alan 21 bağımsız okuyucu araştırmaya dahil edilmiştir. Bağımsız okuyucuların dahil edilmesindeki amaç, hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerisinin papağan okuyucuların ortak özelliklerinden olup olmadığını tespit etmektir. Bu doğrultuda hızlı isimlendirme alt testleri olan nesne, renk, harf ve rakam isimlendirme terslerinin tamamında papağan okuyucular ve bağımsız okuyucular arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Var olan bu farkın ise bağımsız okuyucular lehine olmasından dolayı, hızlı isimlendirmenin papağan okuyucuların tespitinde kullanılacak bir değişken ve hızlı isimlendirmede problem yaşamamanın papağan okuyucuların ortak bir özelliği olduğu yorumu yapılabilir.

Elde edilen bu sonucun, Stanovich'in (1993) ifade ettiği eksikliğin giderilmesi adına alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hızlı isimlendirme, testte yer alan görevler vasıtasıyla bilgilerin uzun süreli bellekten geri çağırılma ve sözlü olarak ifade edilme

süresidir (Denckla & Cutting, 1999; Denckla & Rudel, 1976a, 1976b, 1976c; Wolf & Denckla, 2005). Çocukların okuma başarılarının en önemli yordayıcılarından biri hızlı isimlendirmedir. Çünkü Wolf'e (1984) göre, isimlendirme süreci okumaya oldukça benzerdir. Öte yandan hızlı isimlendirme becerisi ile okuma becerisi arasında anlamlı ilişki olduğunu raporlayan çalışmalar da oldukça fazladır (Babayiğit ve Stainthorp, 2010; Badian, McAnulty, Duffy ve Als, 1990; Blachman, 1984; Denckla ve Rudel, 1976a; H. K. Keskin ve Karadağ, 2017; Lervag ve Hulme, 2009; M. Li ve diğerleri, 2011; McBride-Chang ve Manis, 1996; Neuhaus, Foorman, Francis ve Carlson, 2001; Norton ve Wolf, 2012; Warmington ve Hulme, 2012). Ayrıca Araújo ve diğerleri (2015) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında hızlı isimlendirme ile ilişkisi en çok sorgulanan becerinin okuma olduğu ifade edilmektedir. Hızlı isimlendirme becerisi okumanın yanı sıra akıcı okuma (Donker ve diğerleri, 2016; Georgiou ve diğerleri, 2006; Jones ve diğerleri, 2009; Lervag ve Hulme, 2009; Young ve Bowers, 1995) ve okuduğunu anlamayla da ilişki göstermektedir (Araújo ve diğerleri, 2015; M. Li ve diğerleri, 2011; Meyer ve diğerleri, 1998; Scarborough, 1998).

İsimlendirme hızının yavaşlığı, bir diğer ifadeyle HİT görevlerinin tamamlanma süresinin uzaması okuduğunu anlama probleminin varlığına işaret etmektedir (Arnell, Joanisse, Klein, Busseri & Tannock, 2009). Araştırmada papağan okuyucuların anlama becerisinde endişe düzeyinde yer alması ve isimlendirme hızlarının bağımsız okuyucuların oldukça gerisinde olması Arnell ve diğerlerinin (2009) görüşünü desteklemektedir. Ayrıca okuduğunu anlama yönünden dezavantajlı papağan okuyucuların isimlendirme hızlarının düşük, bağımsız okuyucuların ise isimlendirme hızlarının yüksek olması alan yazındaki hızlı isimlendirme becerisi ve okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu raporlayan çalışmaları da destekler niteliktedir (Araújo ve diğerleri, 2015; M. Li ve diğerleri, 2011; Meyer ve diğerleri, 1998; Scarborough, 1998).

Tanılama açısından alan yazına katkı sağlaması amacıyla ulaşılan sonuçlardan bir diğeri sözel çalışma belleğine yöneliktir. Akoğlu ve Acarlar (2014) tarafından geliştirilen AST listesiyle ölçülen sözel çalışma belleğinde doğru üretilen sesbirim sayısı dikkate alınmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, sözel çalışma belleği açısından papağan okuyucular ile bağımsız okuyucular arasında bağımsız okuyucular lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buradan hareketle sözel çalışma belleğinde yaşanan problemin papağan okuyucular için ortak bir tanılayıcı özellik olduğu yorumu yapılabilir. Sözel kısa süreli bellek pasif bir depolamayı temsil ederken, sözel çalışma belleği elde edilen sözel bilgilerin işlenip depolanmasını temsil etmektedir (Yılmaz ve Yaşaroğlu, 2020). Dolayısıyla

sözel çalışma belleği okuduğunu anlama için daha büyük önem arz etmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar da bu durumu doğrular niteliktedir. Örneğin Cain (2006); Nation ve diğerleri (1999) gibi araştırmacılar sözel kısa süreli bellek ile okuduğunu anlama arasında ilişkinin olmadığını ileri sürmektedir. Ancak Cain ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada ise sözel çalışma belleğinin okuduğunu anlama becerisini daha iyi yordadığı ifade edilmiştir. Swanson ve Howell (2001) ise bu durumu kısa süreli bellek ile çalışma belleğinin birbirinden bağımsız olmasına bağlanmıştır.

Okuduğunu anlama yönünden endişe düzeyinde yer alan papağan okuyucuların bağımsız okuyuculara oranla sözel çalışma belleği açısından anlamlı fark oluşturacak derecede zayıf olmaları Cain ve diğerlerinin (2004) çalışmasını doğrular niteliktedir. Öte yandan Rosston (2008) tarafından yapılan İspanyol asıllı papağan okuyucuların normal akranlarıyla karşılaştırıldığı çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Beşinci ve altıncı sınıf papağan okuyucular ile normal akranları arasında çalışma belleği açısından anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ve bu bulgu mevcut araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Lauro, Reis, Cohenb, Cecchettoa ve Papagnoa (2010) sağlıklı, sağ elini kullanan ve ana dili İngilizce olan 12 kişinin katılımıyla ve TMS adı verilen beyin uyarım yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmada elde ettikleri, cümle anlama işleminin sözel çalışma belleğinin bir işlevi olduğu yönündeki bulgu da mevcut durumu kanıtlar niteliktedir. Öte yandan sözel çalışma belleği açısından elde edilen bu bulgular, Stothard ve Hulme (1992) tarafından altı, yedi ve sekiz yaşındaki çocukların katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan, zayıf okuduğunu anlama ile zayıf çalışma belleği arasında ilişkinin olmadığı yönündeki bulgularla çelişmektedir.

Araştırmanın tarama boyutunda elde edilen bir diğer bulgu ise papağan okuyucularla bağımsız okuyucular arasında dikkat becerisi yönünden bağımsız okuyucular lehine anlamlı farkın ortaya çıkmasıdır. Bu bulgudan hareketle dikkat eksikliğinin papağan okuyucular için ortak bir özellik olduğu sonucu çıkmaktadır. Anlama güçlüğü bir öğrenme güçlüğüdür (Uçar Rasmussen & Cora İnce, 2017). Öğrenme güçlüklerine genellikle dikkat eksikliği eşlik etmektedir. Öyle ki Mayes, Calhoun ve Crowell (2000) tarafından 73 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen klinik çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocukların %82,2'sinde öğrenme güçlüğüne dikkat eksikliği de eşlik ettiğini ifade edilmiştir. Bu %82'lik öğrenci grubunun ise %31,4'ü okuduğunu anlama güçlüğü yaşaması sebebiyle çalışmada yer almıştır. Dolayısıyla okuduğunu anlamada yaşadıkları problemle anılan papağan okuyucularda dikkat yönünden de zayıflık görülmesi muhtemeldir. Bağımsız okuyucular ile papağan okuyucular

arasında anlamlı farkın görülmesi de öğrenme güçlüklerine dikkat eksikliğinin eşlik ettiğini iddia eden çalışmaların (Çakıroğlu, 2020; Çelik, Erden, Özmen & Hesapçıoğlu, 2018; Karaman, Türkbay & Gökçe, 2006; Mayes ve diğerleri, 2000; Miller ve diğerleri, 2013) bulgularını doğrulamaktadır.

Araştırmanın tarama boyutundan elde edilen sonuçlar neticesinde hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkatin papağan okuyucular için ayırt edici bir özellik olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuçlar Stanovich'in (1993) eleştirisine çözüm olmasının yanında papağan okuyucuların daha başarılı tespit edilmesinin de önünü açarak alan yazına ciddi katkılar sağlayacaktır. Çünkü Knight-Teague ve diğerlerinin (2014) yapmış olduğu çalışmada, kullanılan ölçme araçlarının papağan okuyucuların düşük okuduğunu anlama becerilerine karşı duyarlı olmadığı görülmüştür ve Stanovich'in (1993) eleştirisinin haklı ve acilen çözülmesi gereken bir problem olduğu da kanıtlanmıştır.

Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin sonuçların başında 12 hafta boyunca uygulanan karşılıklı öğretim yaklaşımının, okuduğunu anlamada problem yaşamaları sebebiyle araştırmanın katılımcıları arasında yer alan papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, karşılıklı öğretim yaklaşımının okumada istenilen düzeyde, okuduğunu anlamada ise geri kalmış olan okuyucular için geliştirildiği görüşünü (Palinscar & Brown, 1984) desteklemektedir. Ayrıca görüşmelere katılan papağan okuyucuların tamamı okuduğunu anlama konusunda gelişim gösterdiklerini ve artık kendilerini daha başarılı bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca görüşmelere katılan öğretmenler de papağan okuyucuların bu görüşlerini ve çalışmada elde edilen nicel verileri doğrulayarak papağan okuyucuların okuduğunu anlamada daha iyi hale geldiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada ulaşılan bu sonuçlar, karşılıklı öğretim yaklaşımının okuyucuların okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini rapor eden çalışmaları da desteklemektedir (A'yun & Yunus, 2017; Carter, 1997; Grant, 2013; Okkinga, Steensel, Gelderen & Sleegers, 2018; Takala, 2006). Bilindiği gibi karşılıklı öğretim yaklaşımı hali hazırda başlı başına birer anlama stratejisi olan tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme stratejilerinden oluşmaktadır. Bu stratejiler incelendiği zaman tahmin etme; okuma öncesine, sorgulama ve açıklama; okuma sırasına, özetleme ise okuma sonrasına hitap eden stratejilerdir. Dolayısıyla okumanın tüm aşamalarında kullanılacak stratejilerin işe koşulması sebebiyle papağan okuyucular üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Elde edilen bulgular öğrencilere anlama stratejilerinin öğretilmesi sonucu okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini de kanıtlar niteliktedir. Ancak genellikle

öğrencilere metni nasıl anlayabilecekleri öğretilmemekte, öğrencilerin okunan metni anlayıp anlamadığı sorgulanmaktadır (Ateş, 2011; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston & Echevarria, 1998; Rosenshine & Meister, 1994).

Araştırmada elde edilen ve alan yazına ciddi katkı sağlayacak bir diğer bulgu ise karşılıklı öğretim yaklaşımının, papağan okuyucuların hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerini geliştirmede etkili olmasıdır. Çünkü deney grubu öğrencilerinin, ön testten son teste hızlı isimlendirme görevlerine ait puanları test edildiğinde; nesne, renk, harf ve rakam isimlendirme testlerinin tümünde anlamlı fark oluşturacak bir gelişim kaydettiği görülmektedir. Benzer şekilde sözel çalışma belleği açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Son olarak dikkat becerisi açısından da deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Elde edilen tüm bu bulgulardan sonra karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Bilindiği gibi hızlı isimlendirme becerisi okuma gelişimini ve disleksiye tahmin etmek için güvenilir bir araçtır (Denckla & Rudel, 1976a, 1976b, 1976c). Alan yazında hızlı isimlendirmenin genellikle okuma, anlama, akıcı okuma gibi becerilerle ilişkisi araştırılmıştır. Yapılan müdahale çalışmaları sonucu hızlı isimlendirme becerisinin gelişiminin sorgulandığı sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu sınırlı sayıdaki araştırmalardan olan Stappen ve Reybroeck (2018) tarafından yapılan fonolojik farkındalık eğitimi ve hızlı isimlendirme eğitimi verilen öğrencilerin gelişimlerini izlediği çalışmanın bulgularıyla mevcut araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Araştırmada fonolojik farkındalık eğitimi verilen öğrencilerin fonolojik farkındalıkları gelişirken hızlı isimlendirme becerileri de gelişmemiştir. Buna karşı hızlı isimlendirme becerisinin gelişimine odaklanan müdahalede ise öğrencilerin hızlı isimlendirme becerisi ve okuma hızlarında gelişim meydana gelmiştir. Benzer şekilde Wolff (2014) tarafından dokuz yaşındaki 112 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada uygulanan müdahale programıyla hızlı isimlendirme becerisinin önemli ölçüde geliştiği rapor edilmiştir. Ayrıca çalışmada uygulanan müdahale programı fonolojik farkındalık, okuma hızı ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini kapsamaktadır. Bu sebeple de mevcut araştırmada karşılıklı öğretim yaklaşımı özelinde öğretimi yapılan tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme stratejilerinin de hızlı isimlendirme üzerinde Wolf'un (2014) çalışmasıyla benzer etkiyi göstermesi oldukça tutarlıdır.

Ancak buna rağmen alan yazında hızlı isimlendirme becerisinin müdahalelerle geliştirilemeyeceğini iddia eden çalışmalar da vardır. Bu çalışmaların başında Lervag ve Hulme (2009) tarafından 233 okul öncesi çocuğunun boylamsal olarak incelenmesiyle gerçekleştirilen çalışma gelmektedir. Çalışmada hızlı isimlendirme becerisinin eğitimle geliştirilmesinin zor, ancak okuma zorluklarını tahmin etmek için iyi bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde P. F. de Jong ve Vrielink (2004) tarafından yapılan çalışmada hızlı isimlendirme becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan müdahale programı sonucu deney grubunda hızlı isimlendirme açısından herhangi bir gelişim gözlemlenmemiştir. Altı ve sekiz yaş grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise Conrad ve Levy (2011) hızlı isimlendirme becerisine yönelik eğitimin herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada karşılıklı öğretim müdahalesinin sonucunda papağan okuyucuların hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimi Stappen ve Reybroeck (2018); Wolff (2014) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla paralellik, Conrad ve Levy (2011); P. F. de Jong ve Vrielink (2004); Lervag ve Hulme (2009) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla zıtlık teşkil etmektedir. Ancak elde edilen araştırma sonucuna göre, hızlı isimlendirme karşılıklı öğretim müdahalesiyle geliştirilen bir beceridir.

Vogan, Francis, Morgan, Smith ve Taylor (2018) otizm spektrum bozukluğu olan gençler ile normal gelişim gösteren gençlerin beyinlerini fMRI teknolojisiyle inceledikleri çalışmada, sözel çalışma belleğinde yaşanan problemlerin çocukların konuşmalardan ve sözel etkileşimlerden elde ettikleri bilgileri hatırlama sorununa yol açtığını ifade etmektedir. Bu çalışmadan hareketle sözel çalışma belleği problemine sahip bireylere müdahale programlarının uygulanmasının etkileri merak konusudur. Mevcut araştırmada karşılıklı öğretim yaklaşımının olumlu etkilerinin gözlemlendiği bir diğer beceri de sözel çalışma belleğidir. Elde edilen bu bulgudan hareketle sözel çalışma belleğinin geliştirilebilen bir beceri olduğu yorumu yapılabilir. Alan yazında yer alan çalışmalar da dikkate alındığında, sözel çalışma belleğinin geliştirilebilir bir beceri olduğu yorumu güçlenmektedir. Örneğin, Banales ve diğerleri (2015) benzer özellikler sergileyen öğrencilerden oluşan gruplardan birine sözel çalışma belleği, diğerine ise doğru okuma müdahale programı uygulamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, sözel çalışma belleği eğitimi alan grup, sözel çalışma belleğinde gelişim gösterirken doğru okumada göstermemiştir. Doğru okuma eğitimi alan diğer grup ise doğru okumada gelişim gösterirken sözel çalışma belleği becerisinde herhangi bir gelişim gösterememiştir. Bu noktadan hareketle sözel çalışma belleği ve kelime tanıma becerisi

arasında nedensel ilişkinin olmadığı yorumu yapılabilir. Öte yandan Melby-Lervåg ve Hulme (2013) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında sözel çalışma belleğinin müdahale programlarıyla geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Mevcut araştırma Banales ve diğerleri (2015), Melby-Lervåg ve Hulme (2013) ve Park, Ritter, Lombardino, Wiseheart ve Sherman (2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularını desteklemektedir ve sözel çalışma belleğinin uygun müdahale ile geliştirilebileceği yönündeki bulguları güçlendirmektedir. Çünkü sözel çalışma belleği dinlediğini anlama, kelime bilgisi, ifade edici dil becerileriyle ilişkili bir beceridir (Chow, Ekholm & Bae, 2021).

Ayrıca alan yazında sözel çalışma belleği çalışmalarının dayandırıldığı iki hipotez yer almaktadır. Bu hipotezler mevcut çalışmada elde edilen sözel çalışma belleği bulgularını daha açık bir hale getirebilir. Yuill ve Oakhill (1991) tarafından ortaya atılan ve bireyin çalışma belleğinde var olan sorunun okuduğunu anlama yeteneğini olumsuz etkilediğini ileri süren görüş, ilk hipotezi oluşturmaktadır (Aktaran Nation ve diğerleri, 1999). İkinci hipotez ise çalışma belleğinde görülen olumsuzluğun bireyin dil gelişiminde yaşanan bir bozukluktan kaynaklandığı yönündedir (Martin, Saffran & Dell, 1996; Nation ve diğerleri, 1999). Çalışmada uygulanan karşılıklı öğretim yaklaşımı sonucu, papağan okuyuculardan oluşan deney grubu öğrencilerinin sözel çalışma belleği becerilerinde de ön testten son teste anlamlı farklılık görülmüştür. Diğer bir ifadeyle uygulanan okuduğunu anlama müdahalesinin okuduğunu anlama becerisinin yanında sözel çalışma belleği üzerinde de olumlu etkileri vardır. Elde edilen bu bulgudan hareketle Martin ve diğerleri (1996) ile Nation ve diğerlerinin (1999) hipotezini doğrular niteliktedir. Çünkü Yuill ve Oakhill'in (1991) hipotezinde anlama, sözel çalışma belleğinde yaşanan bir problemin sonucudur. Dolayısıyla sözel çalışma belleğine yönelik bir müdahalenin önce sözel çalışma belleğinde ardından da okuduğunu anlama becerisinde olumlu etkilerinin olması beklenmelidir. Ancak mevcut araştırmada, okuduğunu anlama becerisi için geliştirilmiş karşılıklı öğretim yaklaşımının bir sonucu olarak hem okuduğunu anlama hem de sözel çalışma belleğinde anlamlı etkiler görülmüştür. Dolayısıyla sözel çalışma belleğinde var olan problemi dil gelişiminde yaşanan bozukluğa bağlayan Martin ve diğerleri (1996) ile Nation ve diğerlerinin (1999) hipotezi, anlama becerisine yapılan müdahalenin sözel çalışma belleğini de olumlu etkilemesi sebebiyle doğrulanmaktadır.

Karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların dikkat becerilerini de geliştirmesi önemli bir bulgudur. Çünkü araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin dördü metni anlamamalarını dikkat eksikliklerine bağlamaktadır. Dokur (2017) ve Güldenoğlu ve Kargın

(2012) karşılıklı öğretim yaklaşımının dikkat becerisini geliştirdiği ifade etmektedirler. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular Dokur (2017) ve Güldenoğlu ve Kargın'ın (2012) görüşlerini doğrular niteliktedir. Bunun yanı sıra mevcut çalışma bulguları, dikkat becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili ve ilişkili olduğunu rapor eden çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir (Kim, Otaiba, Sidler & Gruelich, 2013; Solan, Larson, Shelley-Tremblay, Ficarra & Silverman, 2001; Solan ve diğerleri, 2003).

Alan yazın incelendiğinde, papağan okuyuculara uygulanan anlama stratejilerinin öğretime dayanan müdahale çalışmaları oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmayla benzer şekilde Grant (2013) tarafından 12 hafta boyunca papağan okuyuculara uygulanan karşılıklı öğretim yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilen çalışmada da papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin ciddi oranda geliştiği görülmüştür. Elde edilen bulgular Grant'ın (2013) bulgularını destekler niteliktedir. Mevcut çalışma ve Grant'ın (2013) çalışması papağan okuyuculara anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama problemleri giderme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Ancak Pressley ve Wharton-McDonald'ın (1997) ifade ettiği gibi öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anlamalarını sağlayacak strateji öğretimi yapılmamaktadır. Bunun yerine anlayıp anlamadıkları ölçülmektedir. Durkin (1979) ise etkileyici sonuçların yer aldığı çalışmasında gözlemlediği 4.469 dakikalık okuma öğretiminde sadece 20 dakikanın anlama öğretime ayrıldığını gözler önüne sermiştir. Ülkemizde ise Ateş (2011) öğretmenlerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik öğretime ayrılan zamanın % 1.1 ile 2.2 arasında olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla anlama öğretime bu kadar az zamanın ayrılmasının bir sonucu olarak papağan okuyuculuğun ortaya çıktığı yorumunu yapmak oldukça olağandır. Çünkü birçok çalışmada yeterli kelime tanıma doğruluğu ve okuma akıcılığına sahip, ancak okuduğunu anlamada sınıf seviyesinin altında öğrencilerin varlığını raporlamaktadır (Buly & Valencia, 2002; Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009; Valencia & Buly, 2004). Ancak alan yazın incelendiğinde çalışma grubunu papağan okuyucuların oluşturduğu çalışmaların genellikle niceliğe önem verdiği görülmektedir. Nicelikten kasıt ise papağan okuyucuların ilköğretim düzeyinde yaygınlığını belirlemektir.

Araştırma aynı zamanda papağan okuyucuların yaygınlığı hakkında da fikir vermektedir. Araştırmada altı ilköğretim dördüncü sınıf şubesi bulunan okulda, öğretmenlerden sınıflarında okuma hızında başarılı öğrencileri bildirmeleri istenmiştir. Altı öğretmen tarafından 52 öğrenci bildirilmiştir ve bu öğrencilerin 15'inin papağan okuyucu ölçütleri olan kelime

tanımada serbest düzeyde, okuduğunu anlamada ise endişe düzeyinde yer aldığı görülmüştür. Buna göre araştırmanın deney grubunu oluşturan okulda, 180 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi arasında 15 papağan okuyucunun tespit edilmesiyle birlikte, papağan okuyucuların yaygınlık oranının %8.3 olduğu söylenebilir. Bu oran oldukça endişe verici olmakla birlikte alan yazında yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir. Araştırmacılara göre, ana dili İngilizce olan öğrenciler arasında papağan okuyucuların yaygınlık oranı %10 ile 18 arasındadır (Buly & Valencia, 2002; Nation & Snowling, 1997). Quirk ve Beem (2012) tarafından 171 ilkokul ikinci, üçüncü ve beşinci öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada papağan okuyucuların yaygınlığının %15.8 ($n=27$) olduğu bulunmuştur. Knight-Teague ve diğerleri (2014) ise üçüncü sınıf öğrencilerinin %6, beşinci sınıf öğrencilerin %8'inin papağan okuyucu olduğunu keşfetmiştir. Shankweiler ve diğerleri (1999) 361 ikinci ve dördüncü sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada, örneklemin %2.5'inin papağan okuyucu ölçütlerini karşıladığını ifade etmiştir. Meisinger ve diğerleri (2009) tarafından yapılan geniş çaplı araştırmada ise papağan okuyucuların ilkokulda kayda değer sayıda yer almadığını, beşinci sınıfta %10 olduğunu bildirilmiştir. Benzer şekilde Hamilton ve Shinn (2003) de ilkokul düzeyinde papağan okuyucuların yaygın olmadığını bildirmiştir. Knight-Teague ve diğerleri (2014) de papağan okuyucuların sayısının eğitim kademesi yükseldikçe arttığını aktarmıştır. Öte yandan ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler arasında kelime tanımada yetkin, okuduğunu anlamada endişe düzeyinde yer alan okuyucuların sayısı çok daha yüksektir (Rosston, 2008). Ancak bu tür okuyucuların papağan okuyucu olmadığını söyleyebiliriz. Çünkü ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerde önce kelime tanıma ve okuma akıcılığının gelişmesi, okuduğunu anlamanın ise kelime tanıma ve akıcılığa oranla geriden gelmesi normaldir. Bu durum McNamara, Floyd, Best ve Louwerse'in (2004) ifade ettiği ilkokul öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıfta kelime tanıma ile akıcı okumaya özen gösterirken üçüncü sınıftan itibaren anlamaya özen göstermelerine benzemektedir. Dolayısıyla ister bir çocuğun ilkokuma yazma isterse bir yetişkinin ikinci dil öğrenme süreci olsun önce kelime tanıma becerisi gelişmektedir. Dolayısıyla ikinci dil öğrenenlerin kelime tanımada yeterli, okuduğunu anlamada ise başarısız olmaları beklenen ve doğal bir durumdur. Bu bireylerin papağan okuyucu olarak nitelendirilmemesi, farklı bir kavramla ifade edilmesi daha uygundur.

Bu öğrencilerin ihtiyaçları ve papağan okuyucu olmalarına neyin sebep olduğu konusunda alan yazın oldukça sığdır. Araştırmacı tarafından, alan yazında genellikle papağan okuyucuların yaygınlığına odaklanan çalışmaların bulunmasına neden olarak, papağan

okuyucuların öğretmenler tarafından keşfedilmesinin güç olması gösterilebilir. Öyle ki mevcut araştırmada, görüşmelere katılan dört öğretmenin de sınıflarından araştırmaya dahil edilen papağan okuyucuları anlama becerisinde başarılı olarak nitelendirdiği görülmüştür. Öğretmenler tarafından başarılı öğrenci olarak nitelendirilen 52 öğrenci arasında 15 papağan okuyucunun bulunması da öğretmenlerin papağan okuyucuları tespit etmede yetersiz olduğunu göstermektedir. Alan yazında benzer şekilde öğretmenlerin papağan okuyucuları tespit etme konusundaki yetersizliğine dikkat çekilmektedir (Couzens, 2013; Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2010; Meisinger ve diğerleri, 2009; Quirk & Beem, 2012). Alan yazındaki araştırmalar ve mevcut çalışma öğretmen yeterliği konusunda endişe verici ve birbirlerini destekler niteliktedir. Ancak alan yazında yer alan araştırmalarla mevcut araştırma arasında bariz bir farklılık vardır. Alan yazında yer alan araştırmalarda öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerin %40 ile (Couzens, 2013; Hamilton & Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009), %55'ini (Knight-Teague ve diğerleri, 2014) papağan okuyucu olarak nitelendirdiği, ancak bu öğrencilerin neredeyse hiçbirinin papağan okuyucu olmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmada ise görüşmelere katılan öğretmenlerin tamamı sınıflarında bulunan ve araştırmaya dahil olan papağan okuyucuları anlama yönünden başarılı bulduklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla alan yazınla benzer şekilde mevcut araştırmadaki öğretmenlerin de öğrencilerini tanımadığı yorumu yapılabilir. Ancak alan yazın ile temel farkı, mevcut araştırmadaki öğretmenlerin öğrencileri olduğundan daha başarılı, uluslararası alan yazındaki çalışmalara katılan öğretmenlerin ise olduğundan daha başarısız olarak nitelendirmeleridir.

Gerek alan yazında gerekse mevcut araştırmada, öğretmenleri tarafından papağan okuyucuların yanlış tespit edilmelerinin veya başarılı okuyucu olarak sınıflandırılmalarının nedeni nedir? Özellikle mevcut araştırmada elde edilen öğretmenlerin hatalı tespitinin altında yatan neden, okullarımızda anlamamanın ölçülmüyor oluşudur. Çünkü öğretmenlerin sorduğu okuduğunu anlama soruları (Can ve diğerleri, 2021) ve ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları genellikle hatırlamayı ölçmek için kullanılan basit anlama sorularıdır (Akyol ve diğerleri, 2013; Kaya Özgül & Çetinkaya Özdemir, 2022; Sur, 2022). Dolayısıyla öğretmenler sadece doğru okuma, okuma hızı gibi doğrudan gözlenlenebilen becerilere dikkat ederek bu öğrencileri başarılı olarak nitelendiriyorlar ve okumada başarılı olan öğrencinin anlamada da başarılı olacağını varsayıyorlar. Ancak unutulmamalıdır ki okumanın asıl amacı anlam kurmaktır (DeJournett, 2017; Lyon, 1998). Bu durumun göstergesi olarak da görüşmeye katılan 10 deney grubu öğrencisinin tamamının

öğretmenlerinin Türkçe derslerini ders kitapları ve ders kitaplarındaki metin arkası sorularla yürüttüğünü ifade etmesi gösterilebilir. Dolayısıyla alan yazındaki çalışmalar ve mevcut araştırma bulgularına dayanarak papağan okuyucuların endişe verici sayıda olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe yaygınlığının arttığı söylenebilir.

Alan yazında yer alan en yaygın görüşe göre, normal okuyucular öğretmenlerin bazı pedagojik stratejilere aşırı bağıllık göstermesi sebebiyle papağan okuyucu olmaktadır (Meisinger ve diğerleri, 2009). Örneğin öğretmenlerin okuma hızına (Applegate ve diğerleri, 2009), doğru okumaya (Applegate ve diğerleri, 2009; Jensen ve Tuten, 2012), akıcı okumanın özellikle hız boyutuna (Applegate ve diğerleri, 2009; Hamilton ve Shinn, 2003; Meisinger ve diğerleri, 2009; Schwanenflugel ve Ruston, 2007) aşırı vurgu yapması, öğrencilerin okuma sürecinin metinden anlam elde etme boyutunu geri plana atmalarına ve dolayısıyla papağan okuyucu olmalarına yol açabilecekleri bildirilmektedir. Son ölçümlerden sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerde, 10 öğrencinin sekizi okuma sırasında hız yerine anlama ve doğru okumaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durum 12 hafta boyunca anlamının vurgu yapıldığı karşılıklı öğretim yaklaşımının bir sonucu olabilir. Çünkü okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyince yer alan öğrenciler ciddi bir gelişim kaydederek son test okuduğunu anlamada serbest veya öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Bu da öğrencilerin metni hızla seslendirmek yerine daha fazla anlam elde etmeyi önemsediklerinin bir göstergesidir. Bu görüşü güçlendirecek bir başka veri ise 12 deney grubu öğrencisinin ön testten ve son teste dakikada okudukları kelime sayıları incelendiğinde, 10 öğrencinin okuma hızında bir miktar gerileme gözlemlenmesidir. Öğrencilerin okuma hızları yavaşlamış ve okuduğunu anlama becerileri ciddi oranda artmıştır. Bell (2001) hızlı okuma eğitiminin okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bell (2001) Champeau de Lopez (1993) tarafından yapılan çalışmayı örnek göstererek görüşünü temellendirmektedir. Champeau de Lopez (1993) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilere uygulanan hızlı okuma kursu sonucunda, öğrencilerin 120 kelimeden 170 kelimeye çıkarak okuma hızında gelişim, okuduğunu anlamada ise %78'den %67'ye gerileme rapor edilmiştir (Aktaran Bell, 2001). Mevcut araştırmada da papağan okuyucuların okuma hızlarının bir miktar azalması, okuduğunu anlama puanlarının ise ciddi oranda gelişmesi Bell'in (2001) görüşünü ve Champeau de Lopez'in (1993) çalışmasını doğrular niteliktedir.

Mevcut araştırma alan yazına ciddi katkılarda bulunmaktadır. Stanovich'in (1993) birçok araştırmacı tarafından kabul gören papağan okuyucuların tespitiye yönelik eleştirisi mevcut araştırmacı tarafından da kabul görmüş ve bu eksikliği gidermeyi amaçlamıştır. Bu

doğrultuda da hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinde yaşanan zorluğun papağan okuyucuların ortak birer özelliği olduğu görülmüştür. Bu eleştiriye güçlü bir çözüm üretmesi çalışmanın alan yazın için önem arz ettiğinin göstergesidir. Bir diğer katkı da yerli alan yazına bu öğrencilerin tanıtılmasıdır. Araştırmada görüldüğü gibi öğretmenler tarafından başarılı okuyucu olarak tanımlanan 52 öğrenci bildirilmiştir ve bu öğrencilerin 15'inin papağan okuyucu olduğu ortaya çıkmıştır. Burada hareketle Türk eğitim sistemi içinde ciddi sayıda olduğu düşünülen papağan okuyucuları konu alan herhangi bir yerli çalışmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple mevcut çalışma ulusal alan yazın için de oldukça önemlidir. Son katkısı ise bu okuyuculara gerekli müdahale programlarının planlanmasıyla okuduğunu anlama problemlerinden sıyrılabileceklerini kanıtlayarak Grant (2013) tarafından yapılan çalışmayı güçlendirmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulguları alan yazın ile destekleyerek şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Araştırmayla birlikte papağan okuyucularda ortak birer özellik olduğu tespit edilen hızlı isimlendirme, dikkat ve sözel çalışma belleği becerilerinin de papağan okuyucuları tespit etmek amacıyla kullanılması araştırmacılara önerilmektedir.
2. Araştırmada sınıf öğretmenlerine verilen yönerge ile sınıflarında bulunan en iyi okuyucuları bildirmeleri istenmiş ve papağan okuyucular bu bildirilen öğrenciler arasından tespit edilmiştir. Bunun aksine gelecekteki araştırmalarda, papağan okuyucu özelliklerini yansıtan bir tanım ile öğretmenlere yönerge verilmesi araştırmacılara önerilmektedir.
3. Veri toplama sürecinde araştırmacının öğrencilerin görebileceği şekilde bir kronometre kullanması, okuma sırasında öğrencilerin yarışıyormuş algısına kapılmasına yol açabileceği düşüncesi çalışmanın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, süre ölçümünün öğrencilerin fark edemeyeceği şekilde yapılması araştırmacılara önerilmektedir.
4. Uluslararası alan yazında papağan okuyucuların farklı eğitim kademelerinde yer alma sıklıklarıyla ilgili çalışmalar mevcuttur. Benzer şekilde papağan okuyucuların Türk eğitim sistemi içerisindeki oranlarının tespit edilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

5. Araştırmanın çalışma grubu, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelere mensup olan öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla üst sosyoekonomik düzey ile alt sosyoekonomik düzeydeki papağan okuyucuların sıklığı ve bu düzeylerde yer alan papağan okuyuculara uygulanacak müdahalelerin etkisini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaca yönelik çalışmalar ve projeler yürütülmesi araştırmacılara önerilmektedir.
6. Yerli alan yazında papağan okuyucuları konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Eğitim sistemimizde yoğun olduğu düşünülen bu okuyucu türüyle ilgili araştırma ve projeler yürütülmesi araştırmacılara önerilmektedir.
7. Karşılıklı öğretim yaklaşımı, papağan okuyucuların anlamada zayıflık, isimlendirme hızında yavaşlık, dikkat eksikliği ve zayıf sözel çalışma belleği performansı gibi tespit edilen güçlükleri üzerinde etkilidir. Dolayısıyla sınıflarında papağan okuyucu olan öğretmenlere, öğretim faaliyetleri arasında karşılıklı öğretim yaklaşımına da yer vermeleri önerilmektedir.
8. Görüşmelere katılan 10 öğrencinin tamamı, öğretmenlerin Türkçe derslerini Türkçe ders kitabındaki etkinliklere göre yürüttüğünü belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlere; okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak anlama stratejileri öğrencilerine öğretmeleri önerilmektedir. Çünkü özellikle bu çalışmada kullanılan karşılıklı öğretim müdahale programında yer alan stratejiler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde katkı sağlamıştır.
9. Ayrıca Türkçe derslerinin etkinlikler açısından çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi sınıf öğretmenlerine önerilmektedir.
10. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin 10'u okuduğunu anlama yönünden ciddi bir gelişim gösterirken okuma hızında farklı oranlarda yavaşlama kaydetmişlerdir. Bu veriden hareketle, sınıflarda okuma hızı ile birlikte okuduğunu anlamaya vurgu yapmaları da sınıf öğretmenlerine önerilmektedir.
11. Papağan okuyucular kelime ayırt etme becerisi yönünden zayıftır. Bu zayıflığın önüne geçmek adına özellikle ilkokul öğretmenlerinin kelime ayırt etmeye yönelik çalışmalar planlaması önerilmektedir.
12. Öğrencilere öğretimi yapılan anlama stratejileri kadar öğretmenler tarafından sorulan anlama soruları da önemlidir. Papağan okuyucuların düşünmelerini gerektirecek derinlemesine anlama sorularının eksikliğinin okuma esnasında anlama odaklanmadan okumalarına yol açtığı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin

öğrencilerin düşünmesini gerektiren metin dışı ve metinlerarası anlama sorularını sık sık kullanmaları önerilmektedir.

13. Benzer şekilde Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının genellikle basit düzey anlama sorusu olarak nitelendirilen hatırlamaya yönelik sorular olduğu bilinmektedir. Bu durum da öğrencilerin anlamadan okuma davranışını alışkanlık haline getirmelerine ve sonunda papağan okuyucu olmalarına neden olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, ders kitaplarında metin arkası sorularda çocukların çıkarım yapmasına olanak tanıyacak metin dışı ve metinlerarası sorulara yer verilmesi Türkçe ders kitabı yazarlarına, yayınevlerine ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na önerilmektedir.
14. Son olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne, öğretmenlere bu okuyucu türünü tanıttak hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- A'yun, Q., & Yunus, M. (2017). The efficacy of reciprocal teaching method in teaching reading comprehension to efl students. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 2(2), 134-146. <https://doi.org/10.24235/eltecho.v%vi%i.2174>
- Abolafya, P. B. (2008). *Rapid automatized naming in relation to some other reading components and reading skills of second graders*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.01.2020 tarihinde erişildi.
- Acar, S. (2018). Gelişimsel disleksi ve endofenotipik yaklaşım: Nörogenetik, nörobiyolojik ve nörobilişsel temeller. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)*, 1(2), 62-91.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT.
- Ahmadi, M. R., & Gilakjani, A. P. (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on english reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053-2060. <http://doi.org/10.4304/tpls.2.10.2053-2060>
- Akoğlu, G. (2011). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi. Ankara, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.05.2021 tarihinde erişildi.
- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Türkçe anlamsız sözcük tekrarı listesinin 3-9 yaş grubu çocuklarda kullanımının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 13-24.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 99-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>

- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-17.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H. (2003a). Metinden anlam kurma. *TÜBAR*, XIII, 49-58.
- Akyol, H. (2003b). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (14.Bs.). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (9.Bs.). Ankara: Pegem.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). “She’s my best reader; she just can’t comprehend”: Studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521. <http://doi.org/10.1598/RT.62.6.5>
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Fátima, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 868-883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>
- Arnell, K. M., Joanisse, M. F., Klein, R. M., Busseri, M. A., & Tannock, R. (2009). Decomposing the relation between rapid automatized naming (RAN) and reading ability. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 63(3), 173-184. <http://doi.org/10.1037/a0015721>

- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 04.10.2018 tarihinde erişildi. .
- Avşar Tuncay, A. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir kelime tanıma envanteri tasarım ve geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 08.11.2021 tarihinde erişildi.
- Aykut, Ç. (2013). Kendini İzleme stratejisi: Uygulama İçin 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 55-62.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568. <http://doi.org/10.1007/s11145-009-9173-y>
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Badian, N. A., McAnulty, G. B., Duffy, F. H., & Als, H. (1990). Prediction of dyslexia in kindergarten boys. *Annals of Dyslexia*, 40(152-169).
- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- Bakır, F. H., & Babür, N. (2018). Hızlı otomatik simlendirme testi'nin Türkçeye uyarlanması *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Banales, E., Kohnen, S., & McArthur, G. (2015). Can verbal working memory training improve reading? *Cognitive Neuropsychology*, 32(3-4), 104-132. <https://doi.org/10.1080/02643294.2015.1014331>
- Barbe, W. B. (1958). Measuring reading comprehension. *The Clearing House*, 32(6), 343-345.
- Bartlett, F. C. (1932). *A study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 13.10.2018 tarihinde erişildi.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1(1), 1-13. <http://www.readingmatrix.com/articles/bell/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 610-622.
- Bormuth, J. R. (1967). *New data on readability*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota.
- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69-85. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415>
- Bowey, J. A., McGuigan, M., & Ruschena, A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 400-422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00278.x>
- Buly, M. R., & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 219-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.Bs.). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23.Bs.). Ankara: Pegem.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension : An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553-569. <http://doi.org/10.1080/09658210600624481>

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Can, M., Öksüz, H. İ., Yaşartürk, İ., & Akyol, H. (2021). *Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin anlama becerilerini ölçmede hangi düzey soruları kullanıyor?* 12-14 Kasım 2021 tarihinde online olarak gerçekleştirilen 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, , Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B. F. (2004). The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: The role of developmental period and reading ability. *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 27-52. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0801_3
- Carter, C. J. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership*, 54(6), 64-68.
- Catts, H. W., Compton, D., Tomblin, J. B., & Bridges, M. S. (2012). Prevalence and nature of late-emerging poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 166-181. <http://dx.doi.org.proxy.lib.utk.edu:90/10.1037/a0025323>
- Ceylan, E., & Harputlu, L. (2015). Metacognition in reading comprehension. *The Literacy Trek*, 1(1), 28-36.
- Chaudhari, U. S. (1974). The role of questions in thinking and learning from text: A research perspective. *Educational Technology*, 14(1), 7-11. <https://www.jstor.org/stable/44418809> sayfasından erişilmiştir.
- Chiappe, P., Stringer, R., Siegel, L. S., & Stanovich, K. E. (2002). Why the timing deficit hypothesis does not explain reading disability in adults. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 73-107.
- Chow, J. C., Ekholm, E., & Bae, C. L. (2021). Relative contribution of verbal working memory and attention to child language. *Assessment for Effective Intervention*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/15345084209463>
- Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580. <https://www.jstor.org/stable/20205522> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Conrad, N. J., & Levy, B. A. (2011). Training letter and orthographic pattern recognition in children with slow naming speed. *REading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 91–115. <http://doi.org/10.1007/s11145-009-9202-x>
- Couzens, L. S. (2013). *Word calling in 3rd and 4th graders: Exploring student and teacher characteristics* (Doctoral dissertation). University of Nevada, Department of Educational Psychology and Higher Education. Las Vegas, <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1816/> adresinden 10.04.2021 tarihinde erişildi.
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Prog Brain Res*, 169, 323-338. [http://doi.org/10.1016/S0079-6123\(07\)00020-9](http://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)00020-9)
- Cowan, N., Wood, N. L., Wood, P. K., Keller, T. A., Nugent, L. D., & Keller, C. V. (1998). Two separate verbal processing rates contributing to short-term memory span. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(2), 141-160. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.127.2.141>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir Ed. 3.Bs.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Culhane, J. W. (1970). CLOZE procedures and comprehension. *The Reading Teacher*, 23(5), 410-413. <https://www.jstor.org/stable/20196335> sayfasından erişilmiştir.
- Cunningham, A., & Shagoury, R. (2005). *Starting with comprehension starting with comprehension reading strategies for the youngest learners*. Portsmouth: Stenhouse.
- Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 56-77. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.03.008>
- Çakıroğlu, O. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. In M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (7.Bs., pp. 35-58). Ankara: Vize.
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S., & Hesapçıoğlu, S. T. (2018). Okuma becerisi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 65-76.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.08.2018 tarihinde erişildi.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 14.10.2019 tarihinde erişildi.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. ((Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 21.11.2021 tarihinde erişildi.
- D'Amico, A., & Passolunghi, M. C. (2009). Naming speed and effortful and automatic inhibition in children with arithmetic learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 19, 170-180. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.01.001>
- Davis, T. F., & Womack, K. (2002). *Formalist criticism and reader-response theory*. London: Palgrave Macmillan.
- de Jong, P. F. (2011). What discrete and serial rapid automatized naming can reveal about reading. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 314-337. <http://doi.org/10.1080/10888438.2010.485624>
- de Jong, P. F., & Vrielink, L. O. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly) *Annals of Dyslexia*, 54, 65-88.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi* (O. Karakaş, Trans. 2.Bs.). İstanbul: Alfa Bilim.
- DeJournett, R. R. (2017). *Investigating the Existence of Word Callers*. (Doctoral dissertation). University of Tennessee, Department of Theory and Practice in Teacher Education. Knoxville, https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/4686 adresinden 10.04.2021 tarihinde erişildi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (Yeni programa uygun geliştirilmiş 7.Bs.). Ankara: Pegem.
- Denckla, M. B. (1972). Color-naming defects in dyslexic boys. *Cortex*, 8(2), 164-176. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(72\)80016-9](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(72)80016-9)
- Denckla, M. B., & Cutting, L. E. (1999). History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 49, 29-42.

- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976a). Naming of object-drawings by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(76\)90001-8](https://doi.org/10.1016/0093-934X(76)90001-8)
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976b). Rapid 'automatized' naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14(4), 471-479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976c). Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters, and numbers, by normal children. *Cortex*, 10(2), 186-202. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(74\)80009-2](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(74)80009-2)
- Di Filippo, G., Zoccolotti, P., & Ziegler, J. C. (2008). Rapid naming deficits in dyslexia: a stumbling block for the perceptual anchor theory of dyslexia. *Developmental Science*, 11(6), F40-F47. <http://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00752.x>
- Diehl, H. L. (2005). Snapshots of our journey to thoughtful literacy. *The Reading Teacher*, 59(1), 56-69. <http://doi.org/10.1598/RT.59.1.6>
- Dietrich, D. M. (1969). Challenges in reading. *The Reading Teacher*, 23(3), 260-275.
- Dokur, K. (2017). *The impact of reciprocal teaching strategies on language proficiency of young EFL learners*. (Master Thesis), Çukurova University, Institute of Social Sciences. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.06.2021 tarihinde erişildi., Adana.
- Donker, M., Kroesbergen, E., Slot, E., Viersen, S. V., & Bree, E. D. (2016). Alphanumeric and non-alphanumeric Rapid Automatized Naming in children with reading and/or spelling difficulties and mathematical difficulties. *Learning and Individual Differences*, 47, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.011>
- DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability*. Costa Mesa, California: Impact Information.
- DuBay, W. H. (2007). *Smart language: Readers, readability, and the grading of text*. Costa Mesa, California: Impact Information.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3.Bs., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.

- Durkin, D. (1981). Schools don't teach comprehension. *Educational Leadership*, 38(6), 453-454.
- Dymock, S. (1993). Reading but not understanding. *Journal of Reading*, 37(2), 86-91.
- Ehri, L. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4.Bs., pp. 323-358). Newark, DE: International Reading Association.
- Elgart, D. B. (1978). Oral reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study. *Journal of Reading Behavior*, 10(2), 203-207. <https://doi.org/10.1080/10862967809547270>
- Endeksa. (2023). Türkiye, Mersin, Yenişehir demografik veriler. Erişim 01.01.2023. <https://www.endeksa.com/tr/analiz/mersin/yenisehir/demografi,2023>
- Engin, A. O., Calapoğlu, M., & Gürbüzöğlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 251-262.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ergül, C., & Demir, E. (2022). Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş Hızlı İsimlendirme Testi'nin geçerlik ve güvenirliği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 176-192. <https://doi.org/10.24315/tred.883688>
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Escribano, C. L. (2007). Evaluation of the double-deficit hypothesis subtype classification of readers in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 319-330.
- Exupery, A. D. S. (2018). *Küçük prens* (C. Süreya & T. Uyar, Trans. 18.Bs.). İstanbul: Can Çocuk.
- Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J. D., & Hamlett, C. L. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 493-513.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. http://dx.doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. <http://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2007). *Understanding working memory: A classroom guide*. London: Harcourt Assessment.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. (2001). Working memory deficits in children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 28(2), 89-97.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3.Bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Georgiou, G. K., Parrila, R., Cui, Y., & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading? *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 218-225. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.10.015>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10(2), 199-220. http://doi.org/10.1207/s1532799xssr1002_4
- Geschwind, N. (1965). Disconnection syndrome in animals and man (Parts I). *Brain*, 88(2), 237-294. <https://doi.org/10.1093/brain/88.2.237>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu Eds. 5.Bs.). Ankara: Anı.
- Goodman, J. (1972). A case study of an "autistic-savant": Mental function in the psychotic child with markedly discrepant abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 13(4), 267-278. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1972.tb01153.x>
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and eye* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grant, C. E. (2013). *"I can read accurately but can't understand the text read": The effects of using a reading intervention on fifth-grade students' "word callers" reading comprehension achievement*. ((Doctoral dissertation)), Ball State University, Indiana. Available from Proquest Dissertations & Theses Global. (1432222548).
- Gupta, P. (2003). Examining the relationship between word learning, nonword repetition, and immediate serial recall in adults. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56A(7), 1213–1236.

- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güler, N., & Taşdelen Teker, G. (2015). Açık uçlu maddelerde farklı yaklaşımlarla elde edilen puanlayıcılar arası güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 12-24. <https://doi.org/10.21031/epod.63041>
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki*. ((Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.12.2021 tarihinde erişildi.
- Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Characteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, 32(2), 228-240. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086195>
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary : The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Harvey, M. (2011). *Reading comprehension: Strategies for elementary and secondary school students*. Lynchburg: Lynchburg College. <https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-8-2013/HarveyM-Reading-Comprehension-Elementary-Secondary.pdf> adresinden 05.11.2021 tarihinde erişildi.
- Healy, J. M. (1982). The enigma of hyperlexia. *Reading Search Quarterly* 17(3), 319-338. <https://doi.org/10.2307/747522>
- Hidi, S. E. (1995). A reexamination of the role of attention in learning from text *Educational Psychology Review*, 7(4), 323-350.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <http://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Hulme, C., Newton, P., Cowan, N., Stuart, G., & Brown, G. (1999). Think before you speak: Pauses, memory search, and trace reintegration processes in verbal memory span. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25(2), 447-463.
- Huttenlocher, P. R., & Huttenlocher, J. (1973). A study of children with hyperlexia. *Neurology*, 23(10), 1107-1116. <https://doi.org/10.1212/WNL.23.10.1107>
- IBMCorp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 24.0). IBM Corp: Armonk, NY.
- Ibrahim, R. (2015). How does rapid automatized naming (RAN) correlate with measures of reading fluency in arabic *Psychology*, 6, 269-277. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.63027>
- ILA. (2020). What's hot in literacy. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/whats-hot-report> adresinden 05.05.2021 tarihinde erişildi.
- Irak, M., & Karakaş, S. (2002). Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve Gamma tepkileri. *Klinik Psikiyatri*, 5, 169-176.
- Jenkins, J. R., & Jewell, M. (1993). Examining the validity of two measures for formative teaching: Reading aloud and maze. *Exceptional children*, 59(5), 421-432.
- Jensen, D. A., & Tuten, J. A. (2012). *Successful reading assessments and interventions for struggling readers*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Jernigan, T. L., Ostergaard, A. L., Law, I., Svarer, C., Gerlach, C., & Paulson, O. B. (1998). Brain activation during word identification and word recognition. *Neuroimage*, 8(1), 93-105. <http://dx.doi.org/10.1006/nimg.1998.0350>
- Jitendra, A., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-13.
- Johnston, P., Allington, R. L., & Afflerbach, P. (1985). The congruence of classroom and remedial reading instruction. *The Elementary School Journal*, 85(4), 465-477.
- Jones, M. W., Branigan, H. P., & Kelly, M. L. (2009). Dyslexic and nondyslexic reading fluency: Rapid automatized naming and the importance of continuous lists. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(3), 567-572. <http://doi.org/10.3758/PBR.16.3.567>

- Kaftan Ayan, K., Arslan, Ü., Kul, S., & Yılmaz, N. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Karadağ, Ö., Keskin, H. K., & Arı, G. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama ilişkisinde okuma becerisinin aracılık etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 353-366. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7684>
- Karaduman, B. D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 06.05.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Karakaş, S. (1997). A descriptive framework for information processing: An integrative approach. *International Journal of Psychophysiology*, 26, 353-368.
- Karaman, D., Türkbay, T., & Gökçe, F. S. (2006). Özgül öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu binişikliğinin bilişsel özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 60-68.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (İkinci yazım 34.Bs.). Ankara: Nobel.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.05.2021 tarihinde erişildi.
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623. <https://doi.org/10.9761/jasss1770>
- Kasap, D., & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 166-175. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305787>
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 16.05.2021 tarihinde erişildi.
- Kaya Özgül, B., & Çetinkaya Özdemir, E. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili anlam kurma sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 758-774.

- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Keskin, H. K., & Karadağ, Ö. (2017). Hızlı otomatik isimlendirme, okuma hızı ve doğru okuma. 3. International Symposium on Language Education and Teaching, Roma, İtalya.
- Kim, Y. S., Otaiba, S. A., Sidler, J. F., & Gruelich, L. (2013). Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.01.001>
- Knight-Teague, K., Vanderwood, M. L., & Knight, E. (2014). Empirical investigation of word callers who are English learners. *School Psychology Review*, 43(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087450>
- Kobayashi, M. (2002). Cloze tests revisited: Exploring item characteristics with special attention to scoring methods. *The Modern Language Journal*, 86(4), 571-586.
- Kocaarslan, M., & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, a. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Köse, E. Ö. (2009). Biyoloji 9 ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 12, 141-150.
- Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama, öğrenme kalıcılığı ve öz yeterlik algısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20.11.2021 tarihinde erişildi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1797-1808.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(111), 14-21.
- Lauro, L. J. R., Reis, J., Cohenb, L. G., Cecchettoa, C., & Papagnoa, C. (2010). A case for the involvement of phonological loop in sentence comprehension.

Neuropsychologia, 48(14), 4003–4011.
<http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.10.019>

- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211-224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.211>
- Leong, C. K., Tse, S. K., Loh, K. Y., & Hau, K. T. (2008). Text comprehension in chinese children: relative contribution of verbal working memory, pseudoword reading, rapid automatized naming, and onset-rime phonological segmentation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 135-149. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.135>
- Lervag, A., & Hulme, C. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Sciences*, 20(8), 1040-1048. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02405.x>
- Li, J. J., Cutting, L. E., Ryan, M., Zilioli, M., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2009). Response variability in rapid automatized naming predicts reading comprehension. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 31(7), 877-888. <https://doi.org/10.1080/13803390802646973>
- Li, M., Kirby, J., & Georgiou, G. K. (2011). Rapid naming speed components and reading comprehension in bilingual children. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 6-22. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01476.x>
- Litt, D. (2010). Do children selected for reading recovery exhibit weaknesses in phonological awareness and rapid automatic naming? *Literacy Teaching and Learning*, 14(1&2), 89–102.
- Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6), 14-18.
- Martin, N., Saffran, E. M., & Dell, G. S. (1996). Recovery in deep dysphasia: Evidence for a relation between auditory–verbal stm capacity and lexical errors in repetition. *Brain and Language*, 52, 83–113.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424. <https://doi.org/10.1177/0022219400033005>
- McAllum, R. (2014). Reciprocal teaching: Critical reflection on practice. *Kairaranga*, 15(1), 26-35.

- McBride-Chang, C., & Manis, F. R. (1996). Structural invariance in the associations of naming speed, phonological awareness, and verbal reasoning in good and poor readers: A test of the double deficit hypothesis *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 323-339.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432–440. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01064>
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., & Louwerse, M. (2004). *World knowledge driving young readers' comprehension difficulties*. Proceedings of the 6th Annual Conference on Learning Sciences, Mahwah: Erlbaum.
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2010). Teachers' perceptions of word callers and related literacy concepts. *School Psychology Review*, 39(1), 54-68. <http://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087790>
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., & Morris, R. D. (2009). Myth and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 24(3), 147-159. <http://doi.org/10.1037/a0017191>
- Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2013). Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270–291. <https://doi.org/10.1037/a0028228>
- Meyer, M. S., Wood, F. B., Hart, L. A., & Felton, R. H. (1998). Longitudinal course of rapid naming in disabled and nondisabled readers. *Annals of Dyslexia*, 48, 91-114. <https://doi.org/10.1007/s11881-998-0005-6>
- Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 473–483. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9686-8>
- Nathan, R. G., & Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in ORF. *Theory Into Practice*, 30(3), 176-184. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(2), 139-158. <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1999.2498>

- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359–370.
- National Reading Panel. (2000). *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.
- Neuhaus, G., Foorman, B. R., Francis, D. J., & Carlson, C. D. (2001). Measures of information processing in rapid automatized naming (RAN) and their relation to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 78, 359-373. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2576>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- Oczkus, L. D. (2006). *Reciprocal teaching at work strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension (2.Bs.)*. Newark, DE: International Reading Association.
- Okkinga, M., Steensel, R. v., Gelderen, A. J. S. v., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitime yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR*(27), 521-561.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.

- Özdemir, Y., & Kıröğlu, K. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 12(17), 313-336. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11882>
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(22), 467-476.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özyürek, A., & Ömeroğlu, E. (2013). Bellek eğitimi programının altı yaşındaki çocukların bellek gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 30-45.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition And Instruction*, 1(2), 117-175.
- Park, J., Ritter, M., Lombardino, L., Wiseheart, R., & Sherman, S. (2014). Phonological awareness intervention for verbal working memory skills in school-age children with specific language impairment and concomitant word reading difficulties *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(4), 1-20. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2013.534>
- Pearson, P. D. (2010). The roots of reading comprehension instruction. In K. Ganske & D. Fisher (Eds.), *Comprehension across the curriculum perspectives and practices K–12*. New York: Guilford.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448-466. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.1997.12085878>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0202_4
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing*, 25, 131–149. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9260-0>
- Pringle, R. M., & Lamme, L. L. (2005). Using picture storybooks to support young children's science learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(1), 1-15.
- Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for English language learners. *Psychology in the Schools*, 49(6), 539-553. <https://doi.org/10.1002/pits.21616>

- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Reynolds, R. E., & Anderson, R. C. (1982). Influence of questions on the allocation of attention during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 623-652.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2010). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
<http://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Rosenblatt, L. M. (1976). *Literature as exploration*. New York, NY: Noble & Noble.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rosston, K. J. (2008). *Language and cognitive characteristics of spanish-speaking bilingual word callers (poor comprehenders)* (Doctoral dissertation). Retrieval from ProQuest Dissertation. (Accession No. 3345252).
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Fluency instruction: Research-based best practices. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Reading fluency: Its past, present, and future*. New York: Guilford.
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136.
- Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522.
<http://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4>

- Schwanenflugel, P. J., & Ruston, H. P. (2007). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M. Kuhn & P. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom: Solving problems in the teaching of literacy*. New York: Guilford.
- Sezgin, Z. Ç., & Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., . . . Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 69-94. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0301_4
- Siddaiah, A., & Padakannaya, P. (2015). Rapid automatized naming and reading: A review. *Psychological Studies*, 60(1), 70-76. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0280-8>
- Sideridis, G. D., Simos, P., Mouzaki, A., & Stamovlasis, D. (2016). Efficient word reading: Automaticity of printrelated skills indexed by rapid automatized naming through cusp-catastrophe modeling. *Scientific Studies of Reading*, 20(1), 6-19. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1103740>
- Snowling, M., & Frith, U. (1986). Comprehension in “hyperlexic” readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42(3), 392-415. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(86\)90033-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(86)90033-0)
- Solan, H. A., Larson, S., Shelley-Tremblay, J., Ficarra, A., & Silverman, M. (2001). Role of visual attention in cognitive control of oculomotor readiness in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34(2), 107-118. <https://doi.org/10.1177/002221940103400202>
- Solan, H. A., Shelley-Tremblay, J., Ficarra, A., Silverman, M., & Larson, S. (2003). Effect of attention therapy on reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 556-563.
- Sözen, D. (2005). SBST sözel bellek ve WMS görsel bellek testleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(8), 73-83.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stanovich, K. E. (1993). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280-291.
- Stappen, C. V., & Reybroeck, M. V. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word

- reading and spelling: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 13(9), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>
- Stern, P., & Shalev, L. (2013). The role of sustained attention and display medium in reading comprehension among adolescents with ADHD and without it. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.021>
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children The role of language comprehension and working memory skills *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4(3), 245-256. <https://doi.org/10.1007/BF01027150>
- Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64(8), 620. <http://doi.org/10.1598/RT.64.8.8>
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- Susar Kırmızı, F. (2010). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı iş birlikli öğrenme yönteminin özetleme stratejisi üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 99-108.
- Susar Kırmızı, F. (2011). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. *Education*, 3(13), 289-303. <http://doi.org/10.1080/03004270903514320>
- Sürücü, A., & Kula, E. (2016). Dikkat becerisinin geliştirilmesi. In S. Avşaroğlu & A. Ünal (Eds.), *Eğitimden Psikolojik Yansımalar* (pp. 135-150). Konya: Çizgi.
- Swanson, H. L., Howard, C. B., & Sáez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 252-269. <http://doi.org/10.1177/00222194060390030501>
- Swanson, H. L., & Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 720-734. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.720>
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576. <http://doi.org/10.1080/00313830600953824>

- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 276-288. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.276>
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30(4), 415-433. /10.1177/107769905303000401
- Therrien, W. J., Wickstrom, K., & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş* (H. Ülper Ed. 2.Bs.). Ankara: Pegem.
- Tuğrul, B. (2002). Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştıran özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 142-147.
- Uçar Rasmussen, M., & Cora İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Ulusoy, M. (2006). Readability approaches: Implications for Turkey. *International Education Journal*, 7(3), 323-332.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.02208>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Valencia, S. W., & Buly, M. R. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher*, 57(6), 520-531.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. <http://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1>

- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Vogan, V. M., Francis, K. E., Morgan, B. R., Smith, M. L., & Taylor, M. J. (2018). Load matters: Neural correlates of verbal working memory in children with autism spectrum disorder. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 10(19), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s11689-018-9236-y>
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development From: Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University.
- Walczyk, J. J., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560-569. <http://doi.org/10.1598/RT.60.6.6>
- Walczyk, J. J., Kelly, K. E., Meche, S. D., & Braud, H. (1999). Time limitations enhance reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 156-165.
- Walker, M. M. (2002). Visual and lexical factors in naming speed by children with reading disorders. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 1196-1198.
- Wang, M., & Koda, K. (2007). Commonalities and differences in word identification skills among learners of English as a second language. *Language Learning*, 57(1), 201–222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00416.x>
- Warmington, M., & Hulme, C. (2012). Phoneme awareness, visual-verbal paired associate learning, and rapid automatized naming as predictors of individual differences in reading ability. *Scientific Studies of Reading*, 16(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.534832>
- Whitaker, L. (2021). Why is reciprocal teaching a high-impact method of instruction? *Meteor Education*. Erişim 16.05.2021. <https://meteoreducation.com/reciprocal-teaching/>
- Wolf, M. (1984). Naming, reading, and the dyslexias: A longitudinal overview. *Annals of Dyslexia*, 34, 87-115.
- Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387-407.
- Wolf, M., & Denckla, M. B. (2005). *The rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. Austin, TX: Pro-ED.

- Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: results from a randomised reading intervention. *Ann. of Dyslexia*, 64(2), 151-165. <https://doi.org/10.1007/s11881-014-0091-6>
- Worthy, J., & Invernizzi, M. A. (1995). Linking reading with meaning: A case study of a hyperlexic reader. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 585-603.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 01.12.2021 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10.Bs.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, M., & Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050309>
- Yılmaz, Ş. S., & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 751-780. <https://doi.org/10.30964/auebfd.588849>
- Young, A., & Bowers, P. G. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-454. <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1995.1048>
- Zinar, S. (2000). The relative contributions of word identification skill and comprehension-monitoring behavior to reading comprehension ability. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 363-377. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2000.1024>
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211.

EKLER



Ek 1. AST Listesi

<i>Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi</i>				<i>HATA ANALİZİ</i>			
<i>Ad-Soyad: Doğum Tarihi: Yaş: Cinsiyet: K / E Uygulama Tarihi:</i>	EVET	Tekrar	Doğru sesbirim sayısı	Ünsüz Yerine Koyma	Sesbirim Atma	Sesbirim Ekleme	Ünlü değiştirme
Deneme Sözcükleri							
Tök							
Paz							
Bamaş							
Şım							
Teç							
Silö							
Kışgımayak							
Inke							
Yidikbet							
Öfit							
Çeriv							
Pümeş							
Nuk							
Umatpakı							
Gikobanu							
Rit							
İşçetmep							
Dah							
Endaiti							
Jopus							
Tambukaça							
Pasındar							
Cöpez							
Üskedav							
Füs							
İbeşül							
Tüşk							
Ocaza							
Harlumbova							
Ayunhay							
Zof							
Bekezivyen							
Banç							
Hajık							
Las							
Vosumgüfü							
Yent							
Elisretik							
Mondukto							
Doğru üretilen sesbirim sayısı (DÜSS)			Sayı: %				

Ek 2. Bourdon Dikkat Testi

a e p z s u a h v k l a s i g i o u o u o e
r v g p m i g i r g s m n t d a u f c f k a
c k a h s e y p h b p s d g y z a v r i f h
y d v c o y e r z h e z s e g m k f z d a y
f s d y i g t p h m l n i e m t g t g d f u
k c i c k o k o s t l u z u g m a f l v u t
i z r f o u p v h y p n b p m v h n n g r y
p v k l n t y o r z n c p h t e m z i o i m
r a l y g s o i v a i n a r c h o d b f p h
k u g s y g u e m k l t c g v g r i p c t e

c i t e l r n z f u d g m s h d k u f d s m
s i v e t c p l r g v g c t l r m e u g y e
g o k e h b u k o p f u d o h o r a n i a v
i o s g y l a r m i f g z m e l h t z n z r
o y t n a k v p y k g v n n h v m p b n p y
v d u o f r h i t u v l u a m f a c u l t s
o k o k c i c k u f s g t g t m e i n i z h
c t b i y a s f y n d z f k m g e s z e h z
r e n e o c v d y f f l r v d z y g c z p g e
p y c a a s c g c a h t n m p g r i g i k m

a f n p v d m t o y m i l g c e o t o c n t
l u p z n k r h p u c b o y g u c v y a o l
s z o a p f f t c v k i r g p m n e r g e s
g a h v i h s c k z r f c r a c g y n m h y
t g s v c g z y f m p t r o g e u u b b y h
i u a n y a d u m f a p y z e b k d b o l z
e l z h e a d z t c l p r y f m s n v i c v
s b i v m z g p s m r k b k r e h c u v n s
f l s l e i o l g l k t h z o k t d e a r h
f m i i c f t i b s g k m k n p h v b g u

Çizilmemiş:

Yanlış çizilmiş:

Ek 3. Görüşme Formları

Öğrenci Görüşme Formu

Bu görüşme formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde “Karşılıklı Öğretim Yaklaşımının Papağan Okuyucuların Anlama, Dikkat, Hızlı İsimlendirme ve Sözel Çalışma Belleği Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu görüşmeden elde edilecek veriler katılımcıların okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmeden elde edilecek veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Halil İbrahim Öksüz

G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora öğrencisi

- 1- Sınıfta okuma etkinlikleri olarak ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- 2- Okurken hızlı okumaya özen gösterir misin? Neden? Uygulama sürecinden sonra okumada senin için önemli olan, özen gösterdiğin husus nedir?
- 3- Bir metni okurken anlamadığın oluyor mu? Metnin anlaşılmasını neye bağlıyorsun?
- 4- Bir metni anlamadığın zaman kendini nasıl hissedersin? Metni anlamak için neler yaparsın?
- 5- Bir metni hızlı okumak mı yoksa iyi anlamak mı seni daha başarılı yapar? Neden?
- 6- Uygulama sürecinden sonra derslerinde daha başarılı olduğunu düşünüyor musun? Neden?

Öğretmen Görüşme Formu

Bu görüşme formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde “Karşılıklı Öğretim Yaklaşımının Papağan Okuyucuların Anlama, Dikkat, Hızlı İsimlendirme ve Sözel Çalışma Belleği Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu görüşmeden elde edilecek veriler öğretmeni olduğunuz öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmeden elde edilecek veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Halil İbrahim Öksüz

G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora öğrencisi

- 1- Öğrencinizi kişisel olarak ve arkadaşlarıyla ilişkileri açısından tanıtır mısınız?
- 2- Öğrencinin çalışma öncesi anlama becerileriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- 3- Araştırmaya katılan öğrencinin, uygulama sürecinin sonunda, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? Açıklayınız. Bu beceriler haricinde herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? Açıklayınız.
- 4- Araştırmaya katılan öğrencinin, uygulama sürecinin sonunda, diğer derslerde sergilediği akademik başarısında herhangi bir farklılık gözlemlediniz mi? Açıklayınız.

Ek 4. Etik Komisyon Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.09.2021-E.179568



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-179568
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

30.09.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Halil İbrahim ÖKSÜZ**'ün, Prof.Dr.Hayati AKYOL'un danışmanlığında yürüttüğü "*Normal ve Papağan Okuyucuların Bazı Okuma Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması ve Karşılıklı Öğretimin Papağan Okuyucuların Anlama Becerilerine Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 21.09.2021 tarih ve 14 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 884

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 5. İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.02.2022-E.283260



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-283260
Konu : Anketler (Halil İbrahim
ÖKSÜZ)

07.02.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 07.12.2021 tarihli ve 80287700-044- 232411 sayılı yazı.
b) 04.02.2022 tarihli ve E-34776202-605.01-42723054 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Halil İbrahim ÖKSÜZ'ün, Prof. Dr. Hayati AKYOL danışmanlığında yürüttüğü "Normal ve Papağan Okuyucuların Bazı Okuma Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması ve Karşılıklı Öğretimin Papağan Okuyucuların Anlama Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda uygulama yapmasına izin verilmesine ilişkin ilgi (a) yazınız Mersin Valiliğine iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (takım)

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.02.2022-E.283260

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.02.2022-E.283109



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34776202-605.01-42723054
Konu : Halil İbrahim ÖKSÜZ'ün
Araştırma İzin Talebi

04.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Konulu (2020/2 No.lu) Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08.12.2021 tarih ve 232937 sayılı yazısı.
c) Mersin Valilik Makamının 04.02.2022 tarih ve 42695693 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Halil İbrahim ÖKSÜZ'ün "Normal ve Papağan Okuyucuların Bazı Okuma Değişkenleri Açısından Etkisi" konulu araştırma izin talebi komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Mersin İli Yenişehir ilçesinde bulunan Yenişehir, Barbaros, Pirireis, Bahçelievler, Müfide İlhan, Aydınlıkevler, Aliye Pozcu ve Türktelekom İlkokullarında ve Akdeniz İlçesi Zeki Sabah ve Gazipaşa İlkokullarında, eğitim gören öğrencilere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve uygulama sırasında mühürlü ve imzalı örnekten çoğatılan veri toplama araçlarının kullanılarak çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne vermek şartı ile uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda ilgi (c) Valilik Oluru ile izin verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Baykal BAŞDEMİR

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek:

1-Valilik Oluru (1 Sayfa)

2-Veri Toplama Araçları (10 Sayfa)

Dağıtım:

Yenişehir ve Akdeniz Kaymakamlığına

(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne)

Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Ek 6. Okuma Parçası

GİZEMLİ CANLILAR

Çevremizde gördüğümüz canlı varlıkların dışında göremediğimiz canlılar da vardır. Bazı canlılar gözümüzle göremeyeceğimiz kadar miniktir. Yiyeceklerin bozulmasına, yaprakların çürümesine neden olurlar. Örneğin yarım dilim bir ekmek, ısırıp bıraktığın bir elma uzun süre dışarıda kaldığında küflenir. Sonbaharda ağaçların dökülen yaprakları bir süre sonra kurur ve çürür. Uzun süre dışarıda kalan yemekler bozulmaya ve ekşimeye başlar. Bu, gözümüzle göremediğimiz kadar küçük olan canlıların işidir.

Onları çok merak ediyorsan mikroskop adı verilen aletle görebilirsin. Mikroskop aracılığıyla gözle görülemeyen nesneler büyütülerek görülebilirler. Bundan sonra annen dışarda bozulma riski olan yiyecek ve içecekleri buzdolabına koymadığında onu uyarabilirsin. Gözle göremediğimiz ve “mikro canlılar” olarak adlandırılan bu canlıların bazıları havuz suyu, göl gibi ortamlarda yaşamını sürdürür. Bazı çeşitleri de hayatımızın birçok alanında karşımıza çıkar. Bunlar hamurun mayalanması, sütün peynire ve yoğurda dönüşmesi gibi faydalar sağlar.

Mikroskobik canlıların bazıları hastalıklara neden olabilir. Bu tür hastalıklardan korunmak için düzenli beslenmeli, temizlik kurallarına dikkat etmeli ve sık sık ellerimizi sabunla yıkamalıyız. Hasta olduğumuzda, öksürürken veya hapşırırken mendil kullanmaya dikkat etmeliyiz. Böylece hastalığa neden olan gözle göremediğimiz canlıların, başkalarına geçerek hastalığı bulaştırmasını engellemiş oluruz.

Ek 7. Anlama Testi

Sınıfı:

Adı Soyadı:

1. Isırılıp uzun süre dışarıda bırakılan elmaya ne olur?

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

2. Gözümüzle göremediğimiz minik canlıları hangi aletle görebiliriz?

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

3. Hastalıklardan korunmak için neler yapmalıyız?

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

4. Yiyecek ve içecekleri dışarıda bırakan annenizi nasıl uyarırsınız?

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

5. Mikroskobik canlılar olmasaydı dünyamız bundan nasıl etkilenirdi?

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

6. Öksürürken ağzımızı kapatmazsak neler olur?

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

Ek 8. Örnek Ders Planı 1

1. Ders Planı

Tarih:15.02.2022

Kitabın Adı	• Koca Roni
Yazar ve Resimleyen	• Catherine Rayner
Yayınevi	• Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Amaç	• Karşılık öğretim yaklaşımını tanıtmak. • Karşılıklı öğretim yaklaşımı alt stratejilerini karakterlerle eşleştirmek. • Sesli düşünme ve model olma yöntemiyle öğrencileri yaklaşıma aşına hale getirmek.

Okuma Öncesi	1- Araştırmaya katılan öğrencilerle tanışma oyunu oynanır. Öğrenciler çember olur. Bir top ile her öğrenci adını söyleyerek topu bir diğer öğrenciye atar. Son öğrenciden sonra top aynı sırayla bu kez atılan kişinin adını söyleyerek tekrar birbirine atılır. 2- Koca Roni kitabı peritextual olarak tanıtılır. Bu aşamada araştırmacı “Güçlü Tahmin Edici Temel Reis” rolüne bürünerek (el ağırlıklarını kullanıp sesini kalınlaştırarak) kitap hakkında tahminlerde bulunur. Araştırmacı burada sesli düşünme yöntemiyle karşılıklı öğretim yaklaşımı stratejilerinden tahmin etme stratejisini modellemiş olur.
Okuma Sırası	1- Araştırmacı kitabı etkileşimli olarak seslendirir. Araştırmacı uygun yerlerde durarak “işte öğretmenin soru sorması için mükemmel bir yer” diyerek soru sorar. Araştırmacı, soru sormadan önce bu tür ifadeler kullanmasıyla öğrencilere ikinci strateji olan sorgulama stratejisini modellemiş olur. Aynı zamanda araştırmacı “sorgulayıcı Nasrettin Hoca” rolüne bürünerek (büyüteç kullanarak) modellemeyi gerçekleştirir. 2- Açıklığa kavuşturma stratejisi sesli düşünme yöntemiyle modellenir. Araştırmacı “Dikkatli açıklayıcı Keloğlan” rolüne bürünerek sesli düşünme yöntemiyle “acaba bu kelime ne anlama geliyor.” diyerek bilinmeyen kelimelerin sözlük anlamlarını araştırır. Benzer şekilde “acaba bu cümlede ne anlatılmak istenmiş.” diyerek anlaşılmayan cümle ve paragraflar da sesli düşünme yoluyla açıklanır.

Okuma Sonrası	1- Özetleme stratejisi sesli düşünme yöntemiyle modellenir.- Araştırmacı “mükemmel özetleyici Dede Korkut” rolüne bürünerek seslendirilen kitabı özetler. Bu role bürünmek için bir kavuk kullanır. Öğrencilere mükemmel özetleyici Dede Korkut’un onları ziyaret etme zamanının geldiği söylenir. Araştırmacı özeti oluşturmak için hikâyenin olay örgüsünü sesli olarak düşünür. Hikâyenin kahramanlarına, olayın geçtiği mekanlara ve zaman atıf yapılır. Son olarak hikâyenin ana fikri aktarılarak özetleme süreci tamamlanır.				
Ölçme ve Değerlendirme	1- Öğrencilere hangi karakterin ilk önce gelmesi gerektiği sorularak bir tartışma başlatılır. 2- Aşağıda yer alan çalışma yaprağıyla öğrencilerin sürece yönelik tepkileri alınır. Çalışma yaprağında her karakteri çizmeleri ve bu karakterlerin ne yaptığını, kitabı anlamamıza nasıl katkıda bulunduğunu yazmaları istenir. <table border="1" data-bbox="459 629 1321 1805"> <tr> <td data-bbox="459 629 882 1182"> Temel reis Tahmin edici karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce tahmin edici karakteri ne yapar? </td><td data-bbox="922 629 1321 1182"> Nasrettin Hoca Sorgulayıcı karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce sorgulayıcı karakteri ne yapar? </td></tr> <tr> <td data-bbox="459 1249 882 1805"> Keloğlan Açıklayıcı karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce açıklayıcı karakteri ne yapar? </td><td data-bbox="922 1249 1321 1805"> Dede Korkut Özetleyici karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce özetleyici karakteri ne yapar? </td></tr> </table>	Temel reis Tahmin edici karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce tahmin edici karakteri ne yapar?	Nasrettin Hoca Sorgulayıcı karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce sorgulayıcı karakteri ne yapar?	Keloğlan Açıklayıcı karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce açıklayıcı karakteri ne yapar?	Dede Korkut Özetleyici karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce özetleyici karakteri ne yapar?
Temel reis Tahmin edici karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce tahmin edici karakteri ne yapar?	Nasrettin Hoca Sorgulayıcı karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce sorgulayıcı karakteri ne yapar?				
Keloğlan Açıklayıcı karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce açıklayıcı karakteri ne yapar?	Dede Korkut Özetleyici karakterinin neye benzediğini çiziniz. Sizce özetleyici karakteri ne yapar?				

Ek 9. Örnek Ders Planı 2

4. Ders Planı

Tarih:24.02.2022

Kitabın Adı	• Büyük Macera
Yazar ve Resimleyen	• Elina Ellis
Yayınevi	• Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
Amaç	• Karşılıklı öğretim stratejilerinden tahmin etme stratejisi üzerinde durmak. • Sesli düşünme yöntemiyle tahmin etme stratejisi konusunda model olmak. • Sosyal yapılandırmacı kuram doğrultusunda öğrencilerin muhtemel gelişim bölgeleri dikkate alınarak tahmin stratejisini uygulamalarına olanak tanımak.

Okuma Öncesi	3- Isınma oyunu oynanır. Her öğrenci isminin baş harfiyle başlayan bir sıfat ile kendini tanıtır ve o sıfata uygun bir de hareket yapar. Örneğin, öğrenci “Hızlı Halil” ve koşmaya başlar. 4- Büyük Macera kitabı peritextual olarak tanıtılır. Bu aşamada öğrenciler “Güçlü Tahmin Edici Temel Reis” rolüne bürünerek (el ağırlıklarını kullanıp sesini kalınlaştırarak) kitap hakkında tahminlerde bulunur. Sosyal Yapılandırmacı Kuram temel alınarak öğrencilerin tahmin yürütmeleri sağlanır. Öncesinde araştırmacı tahmin etme stratejisini hatırlatır. Önceki okunan kitaplara yönelik birkaç tahmini tekrar dile getirir. Öğrencilerden kitabın kapağına, başlığına ve görsellerine bakarak bazı tahminlerde bulunması istenir. Her öğrenci yapmış olduğu tahminleri not alır. Ayrıca öğrencilerden yaptıkları tahminlere kanıtlar bulmaları da istenir.
Okuma Sırası	3- Araştırmacı kitabı etkileşimli olarak seslendirir. Araştırmacı uygun yerlerde durarak “işte öğretmenin soru sorması için mükemmel bir yer” diyerek soru sorar. Araştırmacı, soru sormadan önce bu tür ifadeler kullanmasıyla öğrencilere ikinci strateji olan sorgulama stratejisini modellemiş olur.
Okuma Sonrası	1- Tahmin etkinliğiyle ilgili çalışma yaprağı kullanılır. Öğrencilerden çalışma yaprağının son bölümü olan yaptıkları tahminlerin doğruluğunu test etmeleri istenir. Eğer yanlış tahminde bulunmuşlar ise gerçekte olanı not etmeleri istenir.
Ölçme ve Değerlendirme	3- Öğrencilere hangi karakteri daha çok sevdikleri sorulur. Nedenleriyle birlikte açıklamaları istenir. 4- Öğrencilerin hatalı yapmış oldukları tahminler üzerine tartışma başlatılır.

Tahminim	Kanıtım	Gerçekte Olan



Ek 10. Örnek Ders Planı 3

10. Ders Planı

Tarih:17.03.2022

Kitabın Adı	• Sıradan Bir Okul Günü
Yazar ve Resimleyen	• Colin McNaughton • Satoshi Kitamura
Yayınevi	• Nesin Yayınevi
Amaç	• Karşılıklı öğretim stratejilerini uygulamak. • Sosyal yapılandırmacı kuram doğrultusunda öğrencilerin muhtemel gelişim bölgeleri dikkate alınarak tahmin stratejisini uygulamalarına olanak tanımak. • Sosyal yapılandırmacı kuram doğrultusunda öğrencilerin muhtemel gelişim bölgeleri dikkate alınarak sorgulama ve açıklama stratejilerini uygulamalarına olanak tanımak. • Sosyal yapılandırmacı kuram doğrultusunda öğrencilerin muhtemel gelişim bölgeleri dikkate alınarak özetleme stratejisini uygulamalarına olanak tanımak.

Okuma Öncesi	1- Isınma oyunu oynanır. Öğrenciler arasından bir ebe seçilir. Bu ebe tahtaya çıkarılır ve sınıfa 30 saniye boyunca dikkatle bakması istenir. Ardından ebe dışarı çıkarılır ve sınıfta üç nesnenin yeri değiştirilir. Daha sonra ebe sınıfa çağrılır. Yerleri değiştirilen nesneleri tahmin etmesi istenir. Eğer ebe zorlanırsa sıcak soğuk diyerek yardımcı olunur. 2- “Sıradan Bir Okul Günü” kitabı peritextual olarak tanıtılır. Bu aşamada öğrenciler “Güçlü Tahmin Edici Temel Reis” rolüne bürünerek (el ağırlıklarını kullanıp sesini kalınlaştırarak) kitap hakkında tahminlerde bulunur. Sosyal Yapılandırmacı Kuram temel alınarak öğrencilerin tahmin yürütmeleri sağlanır. Öncesinde araştırmacı tahmin etme stratejisini hatırlatır. Önceki okunan kitaplara yönelik birkaç tahmini tekrar dile getirir. Öğrencilerden kitabın kapağına, başlığına ve görsellerine bakarak bazı tahminlerde bulunması istenir. Her öğrenci yapmış olduğu tahminleri not alır. Ayrıca öğrencilerden yaptıkları tahminlere kanıtlar bulmaları da istenir.
Okuma Sırası	1. Araştırmacı kitabı etkileşimli olarak seslendirir. Araştırmacı uygun yerlerde durarak “burada hangi role bürünüyoruz” diyerek soru sorar. Öğrencilerden Nasrettin Hoca cevabını alınca, “Nasrettin Hoca ne yapardı?” diye sorar. Öğrencilerden “sorgular” cevabını alınca da “O zaman herkes bu sayfadan hareketle bir sorgulama yapсын” der. Böylelikle geçen hafta işlenen sorgulama stratejisi pekiştirilmiş olur. Okuma boyunca toplam üç kez aynı işlem tekrarlanır.

	2. Öğrenciler arası etkileşimi sağlamak adına öğrenciler, arkadaşlarının oluşturdukları sorulara yanıt verirler. Her soruya farklı yanıtlar alınır ve bu yanıtlar üzerinden mini tartışmalar yürütülür. 3. Öğrencilerden kitabın seslendirilmesi esnasında karşılaştıkları anlamını bilmedikleri kelimeleri not etmeleri istenir. 4. Kitabın seslendirilmesi işleminin ardından öğrenciler tarafından not edilen kelimelerle ilgili önce bir tahmin çalışması yapılır ve ardından sözlükten anlamı taranarak tahminlerle karşılaştırılır.
Okuma Sonrası	1- Özetleme stratejisi kısaca tekrar hatırlatılır. 2- Öğrenciler tarafından hikâye elementlerinin tespit edilmesi istenir ve hemfikir olunan elementler tahtaya yazılır. 3- Öğrencilerden seslendirilen kitapla ilgili anahtar kelimeleri tespit etmesi istenir. 4- Ardından anahtar kelimeler ve hikâye elementleri göz önünde bulundurularak özet yazmaları istenir. 5- Her öğrenci oluşturduğu özeti seslendirir.
Ölçme ve Değerlendirme	1- Eklerde yer alan çalışma kâğıdı öğrenciler tarafından doldurulur. 2- Öğrencilerin yapmış oldukları tahminler gözden geçirilir. 3- Özetleme stratejisinde nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerine sohbet edilir.

A
N
A
H
T
A
R

K
E
L
İ
M
E

A
N
A
H
T
A
R

K
E
L
İ
M
E

ÖZETİM

Metnin konusu:

Metnin ana fikri:

Sahne:

Kişiler:

Problem:

Problem çözme teşebbüsleri:

Sonuç:

Ek 11. Örnek Ders Planı 4

15. Ders Planı

Tarih:05.04.2022

Kitabın Adı	Ferdinand
Yazar ve Resimleyen	- Munro Leaf - Robert Lawson
Yayınevi	Pena
Amaç	- Öğrenci etkileşiminin önünü açacak şekilde grup çalışmaları gerçekleştirmek. - Karşılıklı öğretim yaklaşımının pekiştirilmesi.

Okuma Öncesi	- Isınma oyunu oynanır. Öğrenci sayısı kadar yere işaretler çizilir. Bazı öğrencilere renk bazı öğrencilere yemek ve bazı öğrencilere de kitap ismi verilir. Bir ebe seçilir ve ebe yemekler yer değiştirsin diyerek oyunu hareketlendirir. Yer değiştirme esnasında boşalan yerlere geçmeye çalışır. - Sayısmaca tekniği ile öğrenciler dörderli gruplara ayrılır. - Öğrencilerden aralarında bir başkan seçmesi istenir. “Ferdinand” kitabı peritextual olarak tanıtılır. Bu aşamada öğrenciler kitap ile ilgili tahminlerde bulur ve bu tahminlerine gerekçeler üretirler. - Bu işlem için aşağıda yer alan tahmin çalışma kâğıdı kullanılır. Öğrenciler ekip halinde bu çalışma kâğıdını doldurur ve seçtikleri başkan tarafından oluşturdukları tahminler sunulur. Ayrıca bu tahminlerinin altında yatan nedeni de açıklamaları istenir. - Aşağıda yer alan kalıplar öğrencilere hatırlatılır. - Bence ... Çünkü ... - Bahse varım ... Çünkü ... - Merak ediyorum eğer ... Çünkü ... - Hayal ediyorum ... Çünkü ... - Sanırım ... Çünkü ... - Tahmin ediyorum ... Çünkü ... - Öğreneceğimi düşünüyorum. ... Çünkü ... - Bence ... çünkü olacak. ...
--------------	---

Okuma Sırası	1- Araştırmacı kitabı etkileşimli olarak seslendirir. 2- Öğrencilerin yine gruplar haline sorgulama yapmaları istenir. Bu işlem için aşağıda yer alan sorgulama çalışma kâğıdı kullanılır. Ayrıca grup tarafından oluşturulan sorulara grubun yanıtlarını da not etmeleri istenir. 3- Öğrenciler tarafından oluşturulan sorular ve bu soruların oluşturulmasında dikkat edilen hususların başkan tarafından sunulması istenir. 4- Grubun sorularını soran başkan diğer öğrencilere söz hakkı vererek cevapları toplar. Her grup aynı işlemi gerçekleştirir.
Okuma Sonrası	1- Her grubun özetlerini oluşturması istenir. 2- Özetlemeden önce aşağıda yer alan ifadeleri doldurmaları istenir. • Bu metindeki en önemli fikirler. . . • Bu kısım çoğunlukla. . . hakkındaydı. • Bu kitap. . . hakkındaydı. • İlk . . . oldu. • Sonraki . . . • Sonra . . . oldu. • En sonunda da . . . oldu. • Hikâye . . . geçiyor. • Ana karakterler . . . • Problem . . . da başlıyor. • Başlangıçta / orta / sonunda. . . oldu. 3- Oluşturulan özetlerin başkanlar tarafından seslendirilmesi istenir.
Ölçme ve Değerlendirme	1- Eklerde yer alan çalışma kâğıtları gruplar tarafından doldurulur. 2- Öğrencilerin yapmış oldukları tahminler gözden geçirilir. 3- Anlamı bilinmeyen kelimeleri bulmaları ve birer cümle yazmaları yönünde ödevler verilir. 4- Ferdinand kitabı üzerine sohbet edilir.

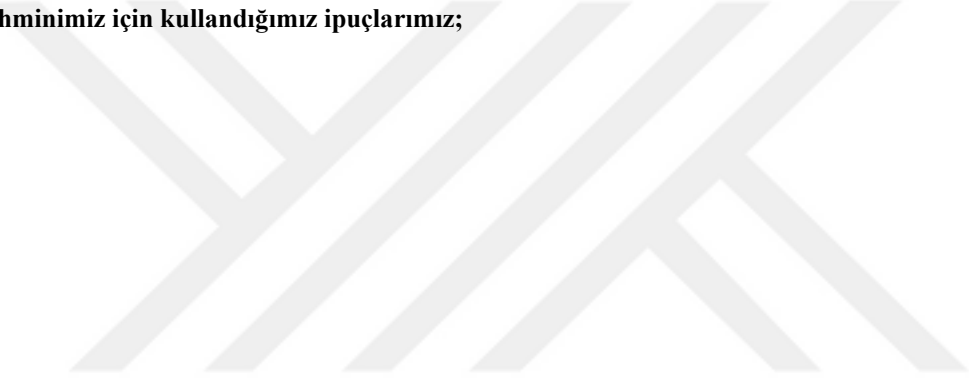
TAHMİN

Lütfen grup arkadaşlarınızla aşağıdaki adımları sırasıyla tamamlayın:

- Kitabın ön ve arka kapağını inceleyin. Kitabın ne hakkında olduğunu tartışın.
- Kitabın resimlerine bakın ve bunları tartışın. Şimdi, kitabın ne hakkında olduğunu düşünüyorsunuz?
- Bir veya iki tahminde bulunmak için metinden veya resimlerden ipuçlarını kullanın. Bunlara ek olarak önceki okuduklarınızdan veya günlük hayatınızdan da faydalanabilirsiniz.
- Bu tahminleri neden yaptığınızı açıklamaya hazır olun.

Bizim tahminimiz;

Bu tahminimiz için kullandığımız ipuçlarımız;



SORGULAMA

Metni okurken başkalarına sorabileceğiniz soruları düşünün. Okuduktan sonra bazı sorular oluşturun. Lütfen grup arkadaşlarınızla aşağıdaki adımları sırasıyla tamamlayın:

- Metnin sorgulanabilecek kısımlarını aramak için metni tekrar okuyun.
- Kim, ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl veya ne olacak diye başlayan sorular sorun.
- Bir ana fikir sorusu sorun.
- Cevaplarınızın metnin neresinde olduğunu gösterebildiğinizden emin olun.
- Çıkarımsal bir soru sorun. Metinden ipuçlarını nasıl kullandığınızı ve ayrıca soru-cevap deneyimlerinizi açıklayın.

Bizim sorularımız;

...

...

...



ÖZETLEME

Okumadan önce grubunuzla özetleyin. Lütfen grup arkadaşlarınızla aşağıdaki adımları sırasıyla tamamlayın:

- Ana fikirler için metne ve resimlere hızlıca bakın. Metni yeniden okuyun veya gözden geçirmek için parmağınızı ve gözlerinizi aşağıya kaydırarak gözden geçirin ve tarayın.
- Okuduklarınızı kendi ifadelerinizle özetleyin.
- Önemli olan bilgileri sırayla özetlediğinizden emin olun.
- Önce, sonra, sonra veya sonunda gibi kelimeler kullanın. Kurgusal metinler için, yer, karakterler, problem, önemli olaylar ve son gibi hikâye elementlerini kullanın.

Bizim özetimiz;

.

.

.

.

.

.

.

Ek 12. Çalışma Yaprakları

A N A H T A R K E L İ M E	Farenin istekleri	A N A H T A R K E L İ M E
	Süt	
	Mendil	
	Makas	
	Mendil	
ÖZETİM		
Farenin isteklerinin bitmemesi. Eğer bir fareye kurubiyeye verinsen istekleri hiç bitmez ve bütüne şey ister süt ister pişmiş ekmek ister. Bir gün farenin istekleriyle gecen farenin istek istemekte dili şiser ve susar ve konuşamaz.		
Metnin konusu:		
Metnin ana fikri:		
Sahne: Er'in içi		
Kişiler: Çocuk ve fare		
Problem: Farenin isteklerinin bitmemesi		
Problem çözme teşebbüsleri: Farenin isteklerinin yerine getirilmesi		
Sonuç: Farenin meşgul olmaması		

Tahmin Edici

1) Bence Bu kitap
Hayvanları ile ormanda geziyor.

2) Kenden Tık ile tanışıyor.
Birbirlerinden nefret ediyor.

3) Bu kitap bazı hayvan-
ları anlatıyor.

4) Bu Carl isimli canlı bir
solucandır.

Sorgulayıcı

1) Bu kitabın ana karakteri
kim?

2) Solucan neden dttu geziyor?

Bilmediğim Kelime

1) Tav

Açıklayıcı

1) Bu kitabın ana karakteri
solucan Carl

2) Bitkileri yetiştirmek için
göbre bırakıyor.

3) Toprağı ekilebilir hale
getirmek.

Özetleyici

Bir gün solucan
Carl topraktan çıkınca
Tarla faresi "Nişin" diyor.
Sonra gazıyıda geziyor, sonra
Heryer kurumayı başlıyor.

Bir kere Fatma görüyor
sonrasında "Ben muhtemelen geleceğim" diyor.
sonra toprağı yitince her yer bir
andaki yeşilliklere, ne sonucunda
her hayvanın bir amacı olduğunu
anlıyor.



HATIRLATICI BİLGİLER

Tahmin Etme

Metnin kapağını, görsellerini, başlığını kullanarak metinde olup bitecekleri tahmin et. Yaptığın tahminleri aşağıdaki tabloya yaz. Tahmin yaparken şu cümlelerden faydalan.

- Bence olabilir.
- olacağını düşünüyorum.
- olacağını hayal ediyorum.
- olacağını tahmin ediyorum.

Tahminim	Kanıtım	Gerçekte Olan
Bence çıkacakları yer bir tepe olabilir	Kitaptaki görselde çıkışları yerin tepe olduğunu açıklıyor	Doğru
Bence çıkışları yerli değ	Günkü görseldeki hayvanların girmiş	Yanlış
Bence çıkışları rotada olduğu en tepesine ulaşacak	Günkü kitaptaki görselde büyük bir rota var ve o rotada deşer bir şeyler var	
Bence bu 4. sınıf öğrencisi	Günkü resimdeki en önde giden karakterin öğretmenin olduğunu düşünüyorum	Yanlış

Tahmin (Temiñ) (Tahmin)
Tahminim = Bu kız bir robot yapmayı çalışıyor ama robotu yapamıyor.

Gerekçem = Çünkü kızın taşıdığı bir parça vagonu var.

Soru 1 = Gocuğun aklına ne gelmişle o parçaları topluyor.

Soru 2 = Küçük kızın aklına gelen o muhteşem şey nedir?

Cevap 1 = En muhteşem şeyi yapmayı çalışıyor.

Cevap 2 = Köpek skuturu

Anlamadığım kelimeler = civata, civata

Sözlük anlamı = iki parçayı birbirine sabitleyen yerdediğinde kömür b'len metal parça.

Özetim = Bir gün kızın aklına muhteşem bir fikir gelir, kız bu muhteşem bir şeyi yapmak için parça toplamaya gider. Bulduğu malum -
her neyse bir sürü deneme yapıyor ama hiçbir şey yapamıyor. Sonra arkadaşları
ile bir gününce oturuyor sonra kız rahatlıyor ve sonunda rahatlıkla
istediği şeyi yapıyor.

Konu = Küçük kızın bir buluş yapmayı çalışması.

Anafikir = Aslı varışını endiyiz.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...